

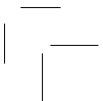
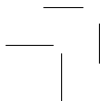
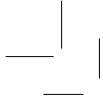


VI CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

INFÂNCIA E JUVENTUDE

Lema
d'Origem





**VI CONGRESSO IBERO-AMERICANO
DE INTERVENÇÃO SOCIAL**

INFÂNCIA E JUVENTUDE



© Lema d'Origem – Editora, Ld.ª, 2023.

Título: *VI Congresso Ibero-Americano de Intervenção Social – Infância e Juventude*

Edição e Impressão: Lema d'Origem – Editora, Ld.ª | editora@lemadorigem.pt
Rua: Cimo do Povo, 23
5160-069 CARVIÇAIS (TMC)

Coordenação: Adriana Neves, Idalina Machado, Madalena Sofia Oliveira,
Maria Sidalina Almeida, Paula Oliveira

Revisão: Adriana Neves, Idalina Machado e Maria Sidalina Almeida

Data de Edição: novembro de 2023

ISBN: 978-989-9114-66-1

Depósito Legal: 524019/23



ORGANIZAÇÃO:

- Coordenação:
- Adriana Neves,
- Idalina Machado
- Madalena Sofia Oliveira
- Maria Sidalina Almeida
- Paula Oliveira

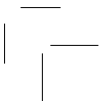
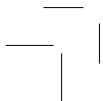
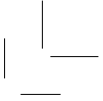
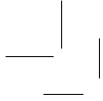
ENTIDADES PARCEIRAS:

- Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP)
- Universidade de Santiago de Compostela (USC)
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS)
- ADDIA (Associação para a Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente)
- Universidade de Barcelona
- Universidade Sapienza de Roma
- Universidad de Salamanca
- REDidi - Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia
- Instituto de Iberoamérica da Universidad de Salamanca

COMITÉ CIENTIFICO:

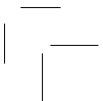
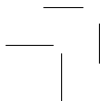
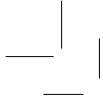
- Adriana Manuela Carvalho Gomes Neves (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Adriano Zilhão de Queirós Nogueira (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Ana María Pérez Vallejo (Universidad de Almeria)
- Berta Pereira Granja (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Carlos Villagrasa Alcaide (Universidad de Barcelona)
- Carme Panchón Iglesias (Universidad de Barcelona)
- Duarte Vilar (CLISSIS E Universidade Lusíada de Lisboa)
- Elsa Montenegro Moreira Marques (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Esther Garcia Mercado (Universidade Complutense de Madrid)
- Gabriel Augusto Leite Mota (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Helder Fernando Cerqueira Alves (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Idalina Maria Morais Machado (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Inês Casquilho-Martins (CLISSIS e Universidade Lusíada de Lisboa)
- Isabel Espin Alba (Universidade de Santiago de Compostela)
- Isabel Sousa (CLISSIS e Universidade Lusíada de Lisboa)
- Joana Madalena Tavares Martins Guedes (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- José Alberto Mendes Falcão dos Reis (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Júlia Cardoso (CLISSIS e Universidade Lusíada de Lisboa)
- Madalena Sofia Alves de Oliveira (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Marcelo Gallo (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Maria Luísa Macedo da Costa Pinto (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Maria Sidalina Pinho de Almeida (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Maria Teresa Soares Souto (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Nuno Filipe Moreira Santos Carneiro (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)

- Nuno Márcio de Campos Pires (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Paula Cristina Salgado Pereira Rodrigues Vieira (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Rubén Miranda Gonçalves (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
- J. Eduardo Amorim (Universidad de Oviedo)
- José Julio Fernández Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela)
- Laura Miraut Martín (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
- Letícia Mirelli Faleiro e Silva (Universidade de Santiago de Compostela)
- Pablo Fernández García-Armero (Universidade de A Coruña)
- Rubén Miranda Gonçalves (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
- Sandra Mendes (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Sara Cristina Dias Melo (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Sónia Patrícia Vilar Martins (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
- Teresa Silva (CLISSIS e Universidade Lusíada de Lisboa)
- Vanda Ramalho (CLISSIS e Universidade Lusíada de Lisboa)
- Vincenzo Barba (Università di Roma La Sapienza)



Autores:

Adriana Neves
Alcides A. Monteiro
Alexandra Serra
Alexandra Serra
Ana Filipa Cacheira
Ana Flávia Merchan Ferraz Grizzo Javaroni
Ana Paula Caetano
Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni
Camila de Carvalho Cordeiro Portella
Carla Regina Moreira
Carlos Silva Peixoto
Cátia Soares Nogueira
Corina Helena Figueira Mendes
Daniela Serra Castilhos
Daniela Silva Saraiva
Débora Cristina Fonseca
Dora Resende Alves
Douglas Alves dos Santos
Elisete Diogo e João Emílio Alves
Esther Mercado Gacía
Eunice Teresinha Favero
Fátima Gameiro
Fernando Campos
Giovanna Camacho Weiss Mouta
Helyene Rose Cruz Silva
Isabel Restier Poças
Juliana Fernanda da Silva
Lúcia Aparecida Parreira
Madalena Sofia Oliveira
Malú Ribeiro Vale
Marcelo Gallo
Márcia Oliveira
Maria Cristina Piana
Maria Inês Abreu
Maria João Cunha
Maria Lúcia Martinelli
Maria Sidalina Almeida
Matheus Moreira Soares
Mayara de Fátima Martins de Souza
Miguel Correia
Mónica Teixeira
Neide Aparecida de Souza Lehfeld
Nélson Ramalho
Nuno Pires
Patrícia Bastos
Patrícia Rocha
Paul McCafferty
Paula Ferreira
Rita d'Almeida
Rui Seródio
Sandra Oliveira
Sara W. Sequeiros
Sofia Brito
Sofia Daniela Ferreira dos Santos
Sueli de Fátima Caetano Coppi
Susana Almeida.
Teresa Pessoa
Valéria Cristina da Costa
Vanessa Karla Souza Pessoa
Vívian De Gann dos Santos



Índice

Prefación de La infancia y la juventud	15
Tema I – Direito / Law	19
<i>As crianças nos textos jurídicos da União Europeia</i> , Dora Resende Alves, Daniela Serra Castilhos	21
<i>Crianças com pai e/ou mãe reclusos: Invisíveis até quando?</i> , Adriana Neves, Márcia Oliveira, Nuno Pires	37
<i>A proteção dos Direitos das Crianças no quadro das competências da União Europeia</i> , Isabel Restier Poças	49
<i>Revisitar o regime jurídico da adoção e refletir sobre a idade limite do adotando: a consagração de um enfoque favorecedor do superior interesse da criança</i> , Patrícia Rocha, Rita d’Almeida, Susana Almeida.	67
<i>O contrato de aprendizagem e a profissionalização do adolescente no Brasil: uma análise à luz da Doutrina da Proteção Integral</i> . Vívian De Gann dos Santos	79
<i>Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Criança e do Adolescente</i> , Maria Cristina Piana, Lúcia Aparecida Parreira	91
Tema II – Educação / Education	105
<i>O trabalho em equipe na educação profissional e tecnológica: desafios do assistente social na atual conjuntura</i> , Juliana Fernanda da Silva.	107
<i>Educação e Natureza: revisão sistemática dos estudos realizados em Portugal entre 2019 e 2023</i> , Daniela Silva Saraiva, Teresa Pessoa	119

<i>Poetry Slam na Socioeducação, uma possibilidade para a construção de projeto de vida</i> , Sueli de Fátima Caetano Coppi, Débora Cristina Fonseca	137
<i>Desafios e Avanços na Proteção da Infância e Adolescência: Uma Análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Política Social de Educação no Brasil</i> , Lúcia Aparecida Parreira, Maria Cristina Piana	151
<i>A estética e a produção de fotografias na educação pré-escolar</i> , Sara W. Sequeiros	163
<i>Contribuições do Serviço Social para pensar o direito à permanência estudantil saudável de adolescentes na educação básica profissional e tecnológica brasileira</i> , Helyene Rose Cruz Silva	173
<i>O Direito Fundamental à Educação, Cultura, Esporte e Lazer no Brasil: elementos para análise a partir da escuta de crianças e adolescentes e de trabalhadores no distrito do Grajaú, cidade de São Paulo</i> , Eunice Teresinha Favero, Helyene Rose Cruz Silva, Mayara de Fátima Martins de Souza,	187
<i>Educação pelo e para o desporto: O papel do/a mediador/a sociodesportivo / a na construção da cidadania de crianças e jovens</i> , Miguel Correia,	201
Tema III – Psicologia / Psychology	215
<i>A transmissão intergeracionalidade da violência: da violência no contexto familiar aos comportamentos violentos em contexto escolar</i> , Cátia Soares Nogueira, Madalena Sofia Oliveira, Carlos Silva Peixoto, Alexandra Serra	217
<i>O Surf como potencial ferramenta de inclusão socioeducativa</i> , Alexandra Serra, Rui Serôdio, Madalena Sofia Oliveira, Sandra Oliveira, Sofia Brito, Maria João Cunha, Patrícia Bastos	231
<i>Crescer na instabilidade: Fatores contextuais e o seu efeito no desenvolvimento dos jovens portugueses</i> , Fátima Gameiro, Paula Ferreira	245
Tema IV – Serviço Social / Social Work	257
<i>Assimetrias e desigualdades sociais diante da criança à escala regional – o caso de Portalegre destacado nos territórios de baixa densidade</i> , Elisete Diogo e João Emílio Alves	259

<i>As políticas sociais para criança e adolescente no Brasil: em tempos de desmontes é preciso lutar para manter direitos</i> , Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni	271
<i>Dos direitos das crianças, ao direito a ser criança, em tempo de incertezas</i> , Fernando Campos	281
<i>Justiça Reprodutiva e maternidade negra: a atuação do Serviço Social em casos de violência estatal</i> , Giovanna Camacho Weiss Mouta, Corina Helena Figueira Mendes	293
<i>Neoliberalismo e Políticas Sociais em Portugal: os impactos no país pós troica</i> , Sofia Daniela Ferreira dos Santos, Marcelo Gallo	305
<i>Políticas Sociais do SIMASE Recife/Pe/Brasil: Desafios e Possibilidades</i> , Vanessa Karla Souza Pessoa	317
<i>Juventude brasileira e o acesso ao mundo do trabalho: incessantes desafios</i> , Ana Flávia Merchan Ferraz Grizzo Javaroni, Neide Aparecida de Souza Lehfeld	331
<i>A opinião de jovens sobre o serviço militar obrigatório em tempos democráticos</i> , Carla Regina Moreira, Maria Lúcia Martinelli	341
<i>De la carrera de obstáculos al balón prisionero en la participación infantil: desafíos en las prácticas profesionales</i> , Esther Mercado Gacia y Paul McCafferty	353
<i>Desafios na garantia do direito à vida de crianças e adolescentes ameaçados de morte</i> , Camila de Carvalho Cordeiro Portella, Vanessa Karla Souza Pessoa, Débora Cristina Fonseca	367
<i>Direito à Educação Básica na Cidade de Diadema – SP – Brasil. O Trabalho do Núcleo Social</i> , Douglas Alves dos Santos	381
<i>A competência cultural de assistentes sociais em contexto escolar: diversidade, desigualdades sociais e inclusão escolar</i> , Maria Sidalina Almeida	395
<i>Crianças e jovens trans: Reações familiares perante a diversidade de gênero</i> , Néelson Ramalho	423
<i>Orfandade por Femicídio: ausência de proteção social e invisibilidade de crianças e adolescentes vítimas indiretas da violência de gênero</i> , Mayara de Fátima Martins de Souza	437

<i>Perceção das Expectativas de Carreira em Serviço Social: um estudo com estudantes do ensino superior</i> , Mónica Teixeira, Ana Paula Caetano	449
<i>Racismo, violência e juventude: uma análise da chacina do Jacarezinho</i> , Giovanna Camacho Weiss Mouta, Malú Ribeiro Vale, Matheus Moreira Soares	467
<i>Mediação familiar e escolar modelos de intervenção complementares na resolução de conflitos?</i> , Adriana Neves, Maria Sidalina Almeida, Ana Filipa Cacheira, Maria Inês Abreu	479
<i>O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente e o Desafio do Trabalho Interdisciplinar e Intersetorial em Tempos de Pandemia</i> , Valéria Cristina da Costa, Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni	489
Tema V – Sociologia / Sociology	503
<i>A voz (desenhada) das crianças sobre as questões da igualdade de género</i> , Daniela Silva Saraiva, Alcides A. Monteiro	505
Responsabilidade Social – O Instituto de Apoio à Criança e a Defesa dos Direitos da Criança	521

Prefación de La infancia y la juventud

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y de la adolescencia de 1989 y la ratificación de este instrumento internacional fundamental por casi todos los Estados del mundo deberían haber cambiado la faz del derecho en todos los países, con el extraordinario resultado de que los principios y valores expresados en la Convención deberían haberse convertido en derecho universal y de que su aplicación debería haber sido transversal y horizontal.

La Convención de la ONU, por el hecho de haber sido ratificada por la casi totalidad de los Estados del mundo, se ha convertido en derecho positivo de todos y cada uno de ellos, situándose en una posición jerárquicamente superior a la ley ordinaria y a los Códigos, con la consecuencia de que no sólo expresa principios y valores que deben guiar la interpretación de todas las normas del ordenamiento jurídico, sino que además debería haber estimulado una renovación del derecho, capaz de situar a las personas menores de edad en el centro del ordenamiento jurídico.

Transcurridos más de 35 años desde la aprobación de la Convención de las Naciones Unidas y más de 25 años desde la ratificación de este importante instrumento internacional por la casi totalidad de los Estados del mundo, si bien es inevitable constatar un importante avance jurídico, económico y social, así como una renovación en la forma de abordar y tratar las cuestiones del derecho de las persona menores de edad, aún queda mucho camino por recorrer y los retos del mundo actual siguen abiertos y sin resolver definitivamente.

Por un lado, existen nuevas oportunidades, pero también nuevas amenazas relacionadas con las nuevas tecnologías, los sistemas de comunicación y, por último, la inteligencia artificial. Esta última ha abierto escenarios, hace diez años ni siquiera inimaginables, que ahora requieren una intervención urgente, para que pueda representar una ventaja y no un instrumento de discriminación

o vulnerabilidad. Ante las nuevas tecnologías, el riesgo de vulneración de los derechos de las personas menores de edad, que a menudo constituyen un colectivo fácilmente vulnerabilizable, aumenta exponencialmente, sin tener en cuenta los riesgos a los que están expuestos los niños las niñas y los y las adolescentes en Internet y en el cada vez más complejo mundo virtual.

Por otro lado, no debemos olvidar que aún existen países y sistemas jurídicos en los que se siguen violando impunemente los derechos de la infancia. Países que siguen practicando la bárbara infibulación de niñas, que autorizan y fomentan los matrimonios forzados de menores, que no ponen fin a la prostitución infantil, y en los que niñas y niños son reducidos a nada más que mercancías y objetos de lucro. Debemos tener siempre presentes estos horrores, incluso cuando centramos nuestra atención en aquellos países de Europa Occidental y América que se encuentran en un proceso totalmente distinto. Porque cuando dejamos de ocuparnos de estas gravísimas situaciones, contribuimos, aunque sea pasivamente, a mantener esta dramática situación, que exige la denuncia constante por parte de todos.

Con este espíritu se vienen celebrando desde hace más de una década tanto los Congresos Mundiales por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia como los precongresos que a lo largo del tiempo preceden y preparan los temas y reflexiones comunes a los respectivos Congresos Mundiales.

En ambos, no sólo hay una reflexión sobre las cuestiones más importantes y controvertidas del derecho de las personas menores de edad, no sólo hay un compromiso por parte de todos y todas para provocar cambios en la interpretación y aplicación de la ley, sino que, sobre todo, existe la aspiración de responsabilizar a los juristas y las juristas, para que tomen decisiones interpretativas valientes con el fin de aplicar al máximo los valores de la Convención, y la intención de implicar a toda la comunidad social, para que tome conciencia y comprenda la importancia de esta cuestión para el progreso material y espiritual de la propia sociedad.

Partiendo de una perspectiva jurídica, es indispensable una actitud crítica abierta a la multidisciplinariedad, ya que el mundo de la infancia y de la adolescencia espera ser valorizado en 360 grados, con un estudio que pueda abarcar el fenómeno bajo todas las perspectivas que lo caracterizan, cuidando siempre de escuchar a los niños, las niñas y adolescentes, que no deben ser meros espectadores de este proceso, sino protagonistas de este cambio.

El tema del derecho de las personas menores de edad requiere, especialmente en este momento histórico, la máxima atención por parte de todos y todas. Es indispensable marginar todas aquellas posiciones doctrinales, desgraciadamente

todavía muy extendidas, que consideran este sector fundamental como un derecho de segunda categoría, imaginando que no es, como otros sectores del derecho civil o del derecho penal o del derecho procesal, igualmente técnico o igualmente rico en dogmática. Se le considera un derecho de segunda clase, esencialmente sociológico y de escaso interés científico.

Es necesario estigmatizar con fuerza esta actitud que tiende a devaluar el derecho de las personas menores de edad, reivindicando con fuerza su importancia y centralidad dentro del ordenamiento jurídico, que debe ser reinterpretado superando las perspectivas adultocéntricas, que durante muchos años lo han caracterizado, en favor de una interpretación que sitúe a la persona menor en el centro del debate. Es necesario, por tanto, abordar el derecho de las personas menores de edad con rigor científico, utilizando la dogmática, la comparación, para que la rigurosidad de la investigación pueda marginar definitivamente cualquier intento de disminuir la importancia científica de esta área fundamental del derecho.

Los conceptos fundamentales de interés superior del niño y de la niña y de autonomía progresiva, que constituyen dos puntos clave de la Convención y fueron elegidos como ejes temáticos del X Congreso Mundial de los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia, imponen una reinterpretación integral de los derechos de las personas menores de edad, tanto en su interpretación como en su aplicación y evolución.

La afirmación y el reconocimiento de los derechos de las personas menores de edad pasan necesariamente por el reconocimiento de las niñas y los niños como protagonistas de la vida económica, política, jurídica y social, de forma que puedan participar activamente y se eliminen todos los obstáculos que impiden su plena inclusión. No se trata sólo, aunque sea fundamental, de escuchar y dar cabida a los deseos, voluntad y preferencias de las personas menores de edad, sino también de traducirlo en términos jurídicos para que puedan convertirse en protagonistas.

Si, por un lado, ello requiere abandonar el concepto tradicional de capacidad de obrar y sustituirlo por el más flexible de autonomía progresiva, por otro, exige siempre velar por la realización del interés superior de la persona menor de edad. Hay que cambiar el modelo de crianza, el modelo de familia, el modelo de sucesión, el modelo de responsabilidad civil, penal y administrativa, el modelo de sociedad en que vivimos.

Las contribuciones recogidas en este volumen contribuyen activamente a este proceso de renovación y sientan, junto con las ya publicadas y las de los

precongresos que se publicarán, una sólida base para el X Congreso Mundial de la Infancia y de la Adolescencia.

El objetivo común que comparte desde hace más de una década este importante movimiento de personas que se reúnen periódicamente para reflexionar e innovar sobre el tema de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes es el mejor testimonio que puede darse de un compromiso cultural, científico y social.

Las contribuciones reunidas en este volumen tienen este objetivo fundamental y el lector podrá percibir en cada una de ellas el compromiso con la afirmación global de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes del mundo.

Madrid, 11 de noviembre, 2023

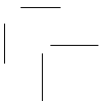
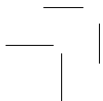
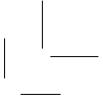
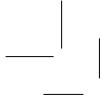
VINCENZO BARBA

Profesor Catedrático de Derecho Civil da Universidade de Roma
"La Sapienza"

Presidente do X Congreso Mundial de la Infancia y de la Adolescencia.

TEMA I

DIREITO / LAW



As crianças nos textos jurídicos da União Europeia¹

Dora Resende Alves²
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Daniela Serra Castilhos³
Instituto Politécnico de Leiria

Resumo:

O reconhecimento dos direitos da criança no quadro das competências da União Europeia (UE) surge no texto dos tratados institutivos de uma forma clara apenas com o Tratado de Lisboa (TL) de 2007, último dos momentos modificativos dos Tratados institutivos da UE. Já antes, na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, cujo valor jurídico se assumiu em 2009, na entrada em vigor daquele Tratado. Entretanto, a documentação institucional da União Europeia frequentemente menciona as crianças. Porém, muito desses textos constituem *soft law*, ainda sem carácter vinculativo. Ainda assim, o seu conteúdo é refletido em várias políticas e orientações da UE que têm como objetivo garantir o bem-estar das crianças em áreas como educação, saúde, justiça e proteção social. A UE e seus Estados-Membros reconheceram

¹ Este artigo teve o apoio do Programa Contrato UIDB/04112/2020, financiado por fundos nacionais através da FCT I.P.

² Professora Associada da Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Investigadora do Instituto Jurídico Portucalense. E-mail: dra@upt.pt

³ Professora do Politécnico de Leiria. Investigadora do Instituto Jurídico da Portucalense (IJP – IP Leiria). E-mail: daniela.castilhos@ipleiria.pt.

também a importância da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) de 1989. Além disso, a UE adotou diplomas específicos, diretivas, já *hard law*. Cumpra acompanhar os marcos jurídicos no direito da União Europeia relativos aos direitos das crianças como valor de democracia. O relembrar destes marcos documentais é relevante para formação de cidadania e a divulgação um passo no sentido de assegurar o seu conhecimento, quer para as gerações atuais, quer para as gerações futuras.

Palavras-chave: direitos das crianças; documentação; diretiva; União Europeia

Introdução

O reconhecimento dos direitos da criança no quadro das competências da União Europeia (UE) surge no texto dos tratados institutivos de uma forma clara apenas com o Tratado de Lisboa (TL) de 2007.

Ainda que, desde 2000, na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia se reconheça os direitos da criança como um valor fundamental estabelecendo que "todas as crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar" (no artigo 24.º). A Carta é legalmente vinculativa desde 2009 para as instituições da UE e para os Estados-Membros ao aplicarem a legislação da UE.

Entretanto, a documentação da União Europeia frequentemente menciona crianças como um grupo vulnerável que merece proteção especial. Porém, esses textos constituem *soft law*, ainda sem caráter vinculativo, tais como resoluções ou comunicações. Ainda assim, o seu conteúdo é refletido em várias políticas e orientações da UE que têm como objetivo garantir o bem-estar das crianças em áreas como educação, saúde, justiça e proteção social.

A UE e seus Estados-membros reconheceram a importância da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) que, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, estabelece um conjunto abrangente de direitos para as crianças. Acresce que, em 1992, a UE assinou a Convenção e se comprometeu a promover e proteger os direitos da criança. Desde então, a UE tem vindo a promover a proteção os direitos da criança em toda a União. A vice-presidente *Ewa Kopacz* foi nomeada Coordenadora do Parlamento Europeu para os Direitos da Criança desde 2019.

Além disso, a UE adotou diplomas específicos, já *hard law*, para proteger as crianças de situações prejudiciais, como abuso, negligência e exploração. Essas medidas incluem, por exemplo, a Diretiva da UE sobre o combate ao abuso sexual e à exploração sexual de crianças e à pornografia infantil e a Diretiva da UE sobre a luta contra o tráfico de seres humanos ambas de 2011.

Cumprе salientar estas preocupações e acompanhar os marcos jurídicos no direito da União Europeia relativos aos direitos das crianças como valor de democracia (Alves & Clemente, 2020). O relembrar destes marcos documentais é relevante para formação de cidadania e a divulgação um passo no sentido de assegurar o seu conhecimento.

É certo que “[a]s crianças beneficiam de todos os direitos humanos. Todavia, é fundamental que os direitos da criança sejam objeto de reconhecimento distinto, dado constituírem um conjunto de preocupações específicas, não devendo ser assim meramente inseridos nos esforços mais latos de defesa sistemática dos direitos humanos em geral [e] (...) dado que certos direitos se aplicam de forma exclusiva ou específica às crianças” (Comissão das Comunidades Europeias, p. 3).

Tal como indicado, a pesquisa incidiu sobretudo na legislação e documentação da União Europeia. Não se pretende aprofundar qualquer dos atos mencionados, apenas orientar o leitor para o valor jurídico em causa e fornecer os acessos adequados.

A questão de introduzir os acessos e a precisa localização dos textos prende-se com a preocupação sublinhada pela União Europeia de educar sobre o direito da União Europeia no sentido de uma maior transparência e educação para a cidadania (Silva & Alves, 2020), para além de resultar da transformação digital (Silva & Alves, 2021) que nos remete, enquanto cidadãos europeus, para um acesso generalizado a todos os momentos de desenvolvimento deste direito.

1. Os tratados da União Europeia e a criança

A União Europeia de hoje, projeto de integração com 70 anos que resultou do percurso construído pelas Comunidades Europeias até 2009, tem por berço um contexto de recuperação económica no pós-guerra. A preocupação de origem era no sentido de uma integração meramente económica. Só com as alterações introduzidas em 1992, se começa então a pensar nas pessoas, no cidadão (Froufe & Gomes, 2016, p. 458). Longo foi o caminho até termos hoje um valorizar primordial da “Europa das pessoas” (Baltazar, 2023), pela presidente da Comissão Europeia, *Ursula von der Leyen*, a propósito das prioridades da Comissão⁴.

⁴ As políticas da Comissão Europeia fazem parte da informação institucional de acesso público. Disponível em: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024_pt

Só mais tarde ainda surge a menção aos direitos das crianças de modo autónomo (Alves & Castilhos, 2016). O reconhecimento dos direitos da criança no quadro das competências da União Europeia (UE) surge no texto dos tratados institutivos de uma forma clara apenas com o Tratado de Lisboa (TL) de 2007.

Os tratados institutivos da União Europeia, enquanto direito primário, constituem a base jurídica de um projeto por uma ideia de 1950 que nasceu em 1951, completou-se em 1957 e sofreu cinco modificações, sendo a última pelo Tratado de Lisboa de 2007 (Alves, 2022).

De notar que são poucas as vezes os Tratados usam a palavra criança, mas a relevância de passar a ser mencionada a "proteção dos direitos das crianças", foi tornar este objetivo interno e depois tido como elemento da política externa da UE e foi crucial para a implementação de medidas que têm tido um papel decisivo na promoção, defesa e implementação daquela. Como referido, esta realidade apenas acontece após o Tratado de Lisboa.

Vejam-se⁵:

- No Tratado da União Europeia (TUE), o artigo 3.º, n.º 3, § 2, e n.º 5.
- No Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE), os artigos 79.º, n.º 2, alínea d), e o artigo 83.º, n.º 1, § 2.

Artigo 3.º TUE

(...)

3. (...)

A União combate a exclusão social e as discriminações e promove a justiça e a proteção sociais, a igualdade entre homens e mulheres, a solidariedade entre as gerações e a proteção dos **direitos da criança**.

(...)

5. Nas suas relações com o resto do mundo, a União afirma e promove os seus valores e interesses e contribui para a proteção dos seus cidadãos. Contribui para a paz, a segurança, o desenvolvimento sustentável do planeta, a solidariedade e o respeito mútuo entre os povos, o comércio livre e equitativo, a erradicação da pobreza e a proteção dos direitos do Homem, em especial os **da criança**, bem como para a rigorosa observância e o desenvolvimento do direito internacional, incluindo o respeito dos princípios da Carta das Nações Unidas.

(...)

Artigo 79.º TFUE

⁵ Texto dos tratados disponível em <https://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/treaties/treaties-force.html>

(...)

2. Para efeitos do n.º 1, o Parlamento Europeu e o Conselho, deliberando de acordo com o processo legislativo ordinário, adotam medidas nos seguintes domínios:

(...)

d) Combate ao tráfico de seres humanos, em especial de mulheres e de crianças.

(...)

Artigo 83.º

1. (...)

São os seguintes os domínios de criminalidade em causa: terrorismo, tráfico de seres humanos e exploração sexual de mulheres e **crianças**, tráfico de droga e de armas, branqueamento de capitais, corrupção, contrafação de meios de pagamento, criminalidade informática e criminalidade organizada.

(...)

1.1. Na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (CDFUE) reconheceu e refundiu o acervo da União em matéria de direitos fundamentais (Alves & Pacheco, 2021), mediante a positivação de um catálogo de direitos (Pacheco, 2015). Consagra 50 direitos e princípios fundamentais.

Ainda que, desde 2000, na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia se reconheça os direitos da criança como um valor fundamental estabelecendo que "todas as crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar" (no artigo 24.º). A Carta só é legalmente vinculativa desde 2009 para as instituições da UE e para os Estados-Membros ao aplicarem a legislação da UE (Alves & Pacheco, 2019).

Nessa data, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia não foi diretamente incorporada no Tratado de Lisboa, mas adquire força jurídica vinculativa nos termos do artigo 6.º, n.º 1, do Tratado UE, que confere à Carta o mesmo valor jurídico que é atribuído aos Tratados. Desta forma, o Tratado de Lisboa dota a UE de maior capacidade para promover os direitos da criança, permitindo avançar com legislação e orientações específicas. Com as alterações decorrentes o Tratado de Lisboa, o Tratado da UE: institui a proteção dos direitos da criança como um objetivo (artigo 3.º, n.º 3, do TUE) e destaca a proteção dos direitos crianças como um aspeto fundamental da política externa da UE (artigo 3, n.º 5, do TUE).

Na CDFUE temos o artigo 24.º sobre os direitos da criança, bem como o artigo 7.º relativo ao respeito pela vida familiar, o artigo 14.º sobre o direito à educação, o artigo 32.º sobre a proibição do trabalho infantil e proteção dos jovens no trabalho e o artigo 33.º sobre a vida familiar e profissional.

Artigo 24.º CDFUE
Direitos das crianças

1. As crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar. Podem exprimir livremente a sua opinião, que será tomada em consideração nos assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade.
2. Todos os atos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança.
3. Todas as crianças têm o direito de manter regularmente relações pessoais e contactos diretos com ambos os progenitores, exceto se isso for contrário aos seus interesses.

Este artigo 24.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia trata do direito à proteção das crianças. Este artigo tem suas raízes nos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

Os Estados-Membros da União Europeia (UE) compartilham um compromisso comum com a proteção dos direitos das crianças, e a incorporação desses princípios na CDFUE reflete o compromisso da UE em garantir que os direitos das crianças sejam respeitados e protegidos em todo o território da União.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia dedica o seu artigo 24.º aos direitos da criança, reconhecendo, assim, à criança um estatuto de cidadania social. Esse reconhecimento decorre de uma consciência recente sobre as características e especificidades da infância (Martins, 2013, p. 298). Na CDFUE, a criança emerge como titular de direitos específicos, exclusivos às crianças, marcando uma abordagem na qual a criança é considerada um "sujeito igual e privilegiado" (Martins, 2013, p. 299). Essa mudança de perspectiva reflete não apenas um entendimento mais profundo das necessidades e dos direitos das crianças, mas também um compromisso claro com a promoção da dignidade e do bem-estar das crianças na União Europeia.

2. O direito derivado da União Europeia

Os documentos de “*hard law*” (Diniz, 2017) são aqueles elaborados ou recebidos no âmbito de procedimentos tendo em vista atos juridicamente vinculativos (Alves, 2018). Para o caso, interessam-nos regulamentos e diretivas, conforme o artigo 288.º do TFUE, direito derivado e vinculativo no quadro da União Europeia.

Em matéria de direitos das crianças, a UE adotou já diplomas específicos, de *hard law*, para proteger as crianças de situações prejudiciais, como abuso, negligência e exploração. Contudo, os exemplos concretos de preocupações direcionadas às crianças no direito derivado não são muito numerosos. Tomaram-se dois casos a referir.

Essas medidas incluem, por exemplo, a Diretiva 2011/93/UE sobre o combate ao abuso sexual e à exploração sexual de crianças e à pornografia infantil (Parlamento Europeu; Conselho Europeu, 2011) e a Diretiva 2011/36/UE sobre a luta contra o tráfico de seres humanos (Parlamento Europeu; Conselho Europeu, 2011) ambas do Parlamento Europeu e do Conselho e ambas de 2011. Também já as duas transpostas para a legislação interna portuguesa, conforme o determinado pelo artigo 112.º, n.º 8, da Constituição da República Portuguesa (CRP), respetivamente pela Lei n.º 40/2020, de 18 de agosto (Assembleia da República, 2020) e pela Lei n.º 60/2013, de 23 de agosto (Assembleia da República, 2013).

No documento anual que referencia a participação de Portugal no processo de integração europeia faz menção à legislação do ano que assegura iniciativas relativas às crianças (Governo de Portugal, 2023, pp. 269; 304-306).

3. A *soft law*

A expressão inglesa “*soft law*” não pertence ao direito da União Europeia. Nasce no direito internacional público e é aplicável em diversos ramos de direito, tal como no direito da União. Numa ideia daquilo que é flexível ou macio, na ideia de não vinculativo (Alves, 2018).

A documentação da União Europeia dessa natureza frequentemente menciona crianças como um grupo vulnerável que merece proteção especial. Esses textos apresentam-se sem caráter vinculativo, tais como relatórios, orientações, resoluções ou comunicações. Ainda assim, o seu conteúdo é refletido em várias políticas e linhas de ação da UE que têm como objetivo garantir o bem-estar das crianças em áreas como educação, saúde, justiça e proteção social.

Na Comunicação da Comissão com a *Estratégia da UE sobre os direitos da criança* (Comissão Europeia, 2021, p. anexo 2) vem referido o acervo da UE e documentos de orientação política sobre os direitos da criança. O documento enumera os instrumentos jurídicos e políticos da UE mais relevantes para os direitos da criança, de modo não exaustivo, mas muito útil. Embora, depois dessa data já se encontrem novas referências importantes (Comissão Europeia, 2023, p. 59; 65).

A Estratégia da União sobre os Direitos da Criança contribui para “reforçar a participação das crianças na sociedade e para fazer do interesse superior da criança uma consideração primordial, proteger as crianças vulneráveis, incluindo as que se encontram em risco de exclusão socioeconómica e marginalização, proteger os direitos das crianças em linha, promover uma justiça adaptada às crianças e prevenir e combater a violência contra as crianças. A estratégia visa ainda combater a discriminação contra as crianças, designadamente em razão do seu sexo ou da sua orientação sexual, ou do sexo ou orientação sexual dos seus progenitores” (Conselho da União Europeia, 2021, p. 15).

A presente Estratégia vai além das fronteiras da União Europeia, estendendo seu alcance para incluir crianças em todo o mundo. Em conformidade com o artigo 3.º, n.º 5, do Tratado da União Europeia (TUE), a estratégia estipula que, nas relações da União com o resto do mundo, há um compromisso claro de contribuir para a proteção dos direitos humanos, com um foco especial nos direitos das crianças. Isso significa que a União Europeia não apenas se preocupa com o bem-estar das crianças em seu território, mas também se dedica ativamente a promover e proteger os direitos das crianças globalmente, demonstrando um compromisso firme e abrangente com a defesa da infância em todas as partes do mundo.

Apesar dos avanços significativos na proteção dos direitos das crianças, há ainda muito a ser feito. Diante desse cenário, a Estratégia identificou os principais desafios enfrentados pelas crianças atualmente e elaborou um conjunto abrangente de ações delineadas em sete eixos estratégicos:

1. Participação na vida política e democrática: uma UE que capacita as crianças a serem cidadãos ativos e membros de sociedades democráticas
2. Inclusão socioeconómica, saúde e educação: uma UE que combate a pobreza infantil, promove uma sociedade, sistemas de saúde e educação inclusivos e amigos da criança.

3. Combater a violência contra as crianças e garantir a proteção das crianças: uma UE que ajuda as crianças a crescerem livres da violência
4. Justiça amiga da criança: uma UE onde o sistema de justiça defende os direitos e as necessidades das crianças
5. Sociedade digital e de informação: uma UE onde as crianças possam navegar em segurança no ambiente digital e aproveitar as suas oportunidades
6. A dimensão global: uma UE que apoia, protege e capacita as crianças globalmente, inclusive durante crises e conflitos
7. Incorporar a perspectiva da criança em todas as ações da UE

Como já atrás foi referido, a UE e seus Estados-membros reconheceram a importância da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) que estabelece um conjunto abrangente de direitos para as crianças (Carvalho et al., 2018). Acresce que, em 1992, a UE assinou a Convenção e se comprometeu a promover e proteger os direitos da criança. Desde então, a UE tem vindo a promover a proteção os direitos da criança em toda a União.

Em 2023, no relatório anual do Parlamento Europeu sobre os direitos humanos e a democracia no mundo e a política da União Europeia nesta matéria, encontra-se destacado (Parlamento Europeu, 2023, p. 93; § 65):

Solicita uma abordagem sistemática e coerente para promover e defender os direitos da criança em todas as políticas externas da UE; apela a esforços mais concertados para proteger os direitos das crianças em situações de crise ou de emergência (...); insta os países que ainda não ratificaram a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, a fazê-lo com urgência;

Já na referida Comunicação da Comissão com a *Estratégia da UE sobre os direitos da criança* (Comissão Europeia, 2021, p. 1):

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC), que foi ratificada por todos os Estados-Membros da UE, continua a orientar as nossas ações neste domínio. Mais de 30 anos depois da sua entrada em vigor, foram alcançados progressos substanciais e cada mais vez se reconhece que as crianças são titulares independentes de direitos.

Durante a Presidência Portuguesa da União Europeia, em 14 de junho de 2021, foi adotada por unanimidade a Recomendação do Conselho da União

Europeia que estabelece uma “Garantia Europeia para a Infância” (Conselho da União Europeia, 2021). “O objetivo da presente recomendação é prevenir e combater a exclusão social, garantindo o acesso das crianças necessitadas a um conjunto de serviços essenciais, contribuindo assim também para defender os direitos da criança, combatendo a pobreza infantil e promovendo a igualdade de oportunidades” (Conselho da União Europeia, 2021, p. 16).

A Garantia Europeia para a Infância está intrinsecamente ligada à Estratégia Europeia dos Direitos da Criança com o intuito de materializar o princípio número onze do Pilar Europeu dos Direitos Sociais (Comissão Europeia, 2021). Este princípio enfoca o acolhimento e apoio a crianças, visando principalmente a prevenção e o combate à exclusão social e à pobreza infantil na Europa. Sua função principal é promover a igualdade de oportunidades para todas as crianças, assegurando que elas recebam o apoio necessário para um desenvolvimento saudável e uma vida digna, independentemente das circunstâncias socioeconômicas em que nasceram. Essa abordagem integrada e abrangente visa criar uma base sólida para um futuro mais equitativo e inclusivo para todas as crianças na União Europeia.

A Garantia Europeia para a Infância não leva em conta apenas desígnios morais ou proteção dos direitos humanos, mas também vantagens econômicas “é um bom investimento em termos de custo-benefício, também numa perspectiva de longo prazo, na medida em que contribui não apenas para a inclusão das crianças e para a melhoria da sua situação socioeconômica quando adultos, mas também para a economia e a sociedade, mediante a integração mais eficaz destas pessoas no mercado de trabalho, (...) contribui igualmente para fazer face aos efeitos de evoluções demográficas adversas ao reduzir a escassez de competências e de mão de obra e ao assegurar uma melhor cobertura territorial” (Conselho da União Europeia, 2021, p. 18).

3.1. A criança nos ODS

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), estabelecidas desde 2015 (UNESCO, 2017), surgem como tópicos que abordam várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, econômico, ambiental), modos de promover a paz, a justiça e instituições eficazes, fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo (Fernandes & Alves, 2023).

Como salientado pelo Congresso⁶ em que se integra a comunicação que deu origem ao presente texto, os próprios ODS dão relevo à criança. Falamos de metas que tocam especificamente as crianças nos: ODS 1 – Erradicação da pobreza: discutindo estratégias para reduzir as desigualdades socioeconómicas que afetam as crianças e os jovens em todos o mundo; ODS 3 – Saúde e bem-estar: abordando temas relacionados à saúde física e mental, bem como a qualidade de vida das crianças e jovens; ODS 4 – Educação de qualidade: discutindo políticas e práticas de formação que promovam o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens; ODS 5 – Igualdade de género: abordando temas relacionados à igualdade de género e a promoção dos direitos dos jovens trans e LGBTI; ODS 8 – Trabalho decente e crescimento económico: discutindo estratégias para reduzir as desigualdades sociais e económicas que afetam as crianças e jovens a uma agenda digna de trabalho; ODS 10 – Redução das desigualdades: discutindo estratégias para reduzir as desigualdades sociais e económicas que afetam as crianças e os jovens em todo o mundo; ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes: temas relacionados com a promoção da justiça social e da paz, bem como à promoção dos direitos humanos das crianças e dos jovens; ODS 17 – Parcerias e meios de implementação: incentivo à colaboração e ao diálogo entre diferentes atores sociais e países para alcançar a promoção/defesa dos direitos das crianças e dos jovens em todo o mundo.

A União Europeia acolheu o compromisso (Comité das Regiões Europeu, 2023, p. 6) com os ODS e assegura a sua monitorização anualmente (Petri, 2023). As prioridades da Comissão Europeia na sua composição 2019-2024 traduzem ações concretas a nível europeu no domínio dos ODS⁷. Também se traduzirá essa ação nos direitos das crianças.

Notas conclusivas

O objetivo das autoras em acompanhar os marcos jurídicos no direito da União Europeia relativos aos direitos das crianças estará permanentemente em

⁶ O VI Congresso Ibero-americano de Intervenção Social (VI CIAIS) procura consciencializar todos os autores e observadores para os seguintes objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU <https://ciais.eventqualia.net/pt/2023/inicio/ciais-e-os-ods/>.

⁷ As políticas 2019-2024 da Comissão Europeia são elementos institucionais de acesso público. Disponível em https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024_pt

aberto, mas prossegue como valor de democracia. A divulgação destes marcos documentais é relevante para formação de cidadania e nunca é em demasia a educação sobre a União Europeia (Alves, 2019), cada um destes pontos eles próprios salientados na documentação.

Se é certo que a norma precisa de cada ato jurídico poderá ser mais útil aos que trabalham diretamente com o Direito, a certeza das ideias contidas nessas normas será útil para todo o cidadão europeu e do mundo.

Apesar dos notáveis avanços na proteção dos direitos das crianças na União Europeia (UE), ainda há desafios significativos a serem superados. A evolução dos tratados institutivos, especialmente com o Tratado de Lisboa de 2007, marcou um progresso, mas a complexidade das questões relacionadas aos direitos das crianças exige uma resposta contínua e dinâmica.

O reconhecimento explícito dos direitos das crianças nos Tratados da UE e sua incorporação na Carta dos Direitos Fundamentais foram passos cruciais. Além disso, a adesão à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e a promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacam o compromisso da UE com os direitos infantis tanto internamente quanto globalmente.

A introdução da Garantia Europeia para a Infância é emblemática, evidenciando não apenas a preocupação moral, mas também a visão econômica por trás da proteção infantil. Ao investir na infância, a UE não apenas defende os direitos das crianças, mas também constrói uma base sólida para uma sociedade mais inclusiva e próspera no futuro.

As crianças continuam a enfrentar desafios significativos, incluindo pobreza, violência e exclusão social. A União Europeia está singularmente posicionada para enfrentar essas questões de forma abrangente, implementando não apenas medidas legais, mas também iniciativas práticas que visam promover a igualdade, segurança e o bem-estar das crianças.

Referências bibliográficas

Albuquerque, C. (2001). Os direitos da criança: as Nações Unidas, a Convenção e o Comité. Portugal: Ministério Público. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Obtido de https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/os_direitos_crianca_catarina_albuquerque.pdf

Alves, D. R. (2018). “As crianças devem sempre ser ouvidas”: a necessidade de um Provedor da Criança. *Revista Temas de Integração* (36). Obtido de <http://hdl.handle.net/11328/2161>

Alves, D. R. (2018). O Direito do Consumidor Através da Aplicação do Direito da União Europeia. *I Congresso Internacional de Direito do Consumidor – Os Desafios do Mercado Digital para os Contratos de Consumo*. Porto: Universidade Portucalense. Obtido de <http://hdl.handle.net/11328/2089>

Alves, D. R. (2019). O direito à educação como direito fundamental. *Atas Sessão comemorativa do ELSA Day 2018 Portucalense. Revista Jurídica Portucalense* (25), pp. 128-138. Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/16017>

Alves, D. R. (2022). *Cronologia da Construção Europeia Comunitária – Apontamentos Policopiados*. Porto: Universidade Portucalense.

Alves, D. R., & Castilhos, D. S. (2016). A evolução dos direitos humanos na Europa: os principais momentos desde a ausência de direitos fundamentais na União Europeia até a actualidade. Em G. A. Bedin, *Cidadania, Justiça e Controle Social. Essere nel Mondo*. Obtido de <http://hdl.handle.net/11328/1461>

Alves, D. R., & Clemente, M. (2020). A Relevância da Educação na Efetivação dos Direitos das Crianças Consagrados na Europa. *ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda* (27), pp. 77-84. Obtido de <http://hdl.handle.net/11328/3315>

Alves, D. R., & Pacheco, F. (2019). The new paths of fundamental rights in the XXI century: globalization and knowledge in a digital age – a proposal. Em A. Melro, & L. Oliveira, *Constitutional Knowledge and Its Impact on Citizenship Exercise in a Networked Society* (pp. 1-26). IGI Global. doi: <http://hdl.handle.net/11328/2605>

Alves, D. R., & Pacheco, F. (2021). De que falamos quando falamos de direitos fundamentais? Em J. P. Xavier, C. P. Albuquerque, J. Simões, & M. T. Cruz, *Past, Present and Future of Human Rights: After the 70th Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights 1948-2018* (pp. 61-86). Imprensa Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/11328/3736>

Assembleia da República. (23 de 8 de 2013). Lei n.º 60/2013, de 23 de agosto. *Diário da República* (162), 1.ª Série. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-2013-499058>

Assembleia da República. (18 de 8 de 2020). Lei n.º 40/2020, de 18 de agosto. *Diário da República* (160), 1.ª Série. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Obtido de <https://files.dre.pt/1s/2020/08/16000/0001200016.pdf>

Carvalho, S., Alves, D. R., Durão, N., Santos-Pereira, C., Tomás, S., Castilhos, D. S., & Carvalho, O. (2018). Convenção Sobre os Direitos da Criança: Conhecimento e Cumprimento. Em M. P. Pando Ballesteros, P. Garrido Rodriguez, & A. Muñoz Ramirez, *El Cinquentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU: Libro Homenaje a la Profesora Maria Esther Martínez Quintero* (pp. 1649-1660). Ediciones Universidad de Salamanca. Obtido de <http://hdl.handle.net/11328/2504>

Comissão das Comunidades Europeias. (s.d.). Comunicação da Comissão de 04.07.2006, documento COM (2006) 367 final – Rumo a uma estratégia da UE sobre os direitos da criança. Luxemburgo: Serviço das Publicações da

União Europeia. Obtido de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0367:FIN:pt:PDF>

Comissão Europeia. (2019). *Documento de Reflexão para uma Europa Sustentável até 2030*. Bruxelas: Serviço das Publicações da União Europeia. doi:10.2775/50527

Comissão Europeia. (2021). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, «Plano de ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais» COM (2021) 102 final. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM%3A2021%3A102%3AFIN&qid=1614928358298>

Comissão Europeia. (2021). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Estratégia da UE sobre os direitos da criança. Documento COM (2021) 142 final de 24.03.2021. Bruxelas, Bélgica: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0142>

Comissão Europeia. (20 de 07 de 2023). *Representação em Portugal*. Obtido de https://portugal.representation.ec.europa.eu/news/revisao-voluntaria-da-ue-reafirmar-o-compromisso-de-alcancar-os-objetivos-de-desenvolvimento-2023-07-20_pt

Commission, E. (2020). Delivering on the UN's Sustainable Development Goals – A comprehensive approach. Bruxelas: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido de https://commission.europa.eu/system/files/2020-11/delivering_on_uns_sustainable_development_goals_staff_working_document_en.pdf

Commission, E. (2022). State of the European Union by the Von der Leyen Commission. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Obtido de https://state-of-the-union.ec.europa.eu/system/files/2022-10/SOTEU_2022_Achievements_and_Timeline-EN.pdf

Comité das Regiões Europeu. (3 de 5 de 2023). Parecer do Comité das Regiões Europeu — Progressos na concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). *Jornal Oficial da União Europeia, C (157)*, 6-11. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022IR4274>

Conselho da União Europeia. (22 de 6 de 2021). Recomendação (UE) 2021/1004 do Conselho de 14 de junho de 2021 relativa à criação de uma Garantia Europeia para a Infância. *Jornal Oficial da União Europeia (223)*, L. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004&from=PT>

Diniz, A. C. (2017). Os direitos das crianças no âmbito internacional: uma perspectiva Soft Law e Hard Law. *Revista Vianna Sapiens*, 8(2). doi: <https://doi.org/10.31994/rvs.v8i2.247>

Fernandes, S., & Alves, D. R. (2023). Reflexões sobre a integração dos ODS numa unidade curricular na área do Direito: Oportunidades e desafios de uma expe-

riência com os estudantes. Em E. Esteves, D. Estêvão, J. Monteiro, M. Correia, & S. Fernandes, *CNaPPES 2023: 9.º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: Livro de Resumos* (pp. 51-52). Universidade do Algarve. Obtido de [ttp://hdl.handle.net/11328/4898](http://hdl.handle.net/11328/4898)

Froufe, P. M., & Gomes, J. C. (2016). Mercado interno e concorrência. Em A. Silveira, M. Canotilho, & P. M. Froufe, *Direito da União Europeia, elementos de direito e políticas públicas* (pp. 449-504). Almedina.

Governo de Portugal. (2023). Portugal na União Europeia 2022. Portugal: Ministérios dos Negócios Estrangeiros, Direção-Geral dos Assuntos Europeus. Obtido de <https://www.iapmei.pt/getattachment/NOTICIAS/Portugal-na-UE-Divulgado-relatorio-de-2022/RELATORIO-PORTUGAL-NA-UNIAO-EUROPEIA-2022.pdf.aspx?lang=pt-PT>

Martins, R. C. (2013). Anotação ao art. 24.º. Em M. Canotilho, & A. Silveira, *Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia Comentada*. Coimbra: Almedina.

ONU. (2016). Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. Bruxelas: Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. Obtido de https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2edicao_web_pages.pdf

Pacheco, F. (2015). Entre limites e expansibilidade: as disposições horizontais da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. *Tese de Doutoramento*. Universidade Católica.

Parlamento Europeu. (16 de 6 de 2023). Resolução do Parlamento Europeu 2023/C 214/06, de 18 de janeiro de 2023, sobre os direitos humanos e a democracia no mundo e a política da União Europeia nesta matéria – Relatório anual de 2022. *Jornal Oficial da União Europeia, C (214)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2023_214_R_0007

Parlamento Europeu. (7 de 2 de 2023). Resolução do Parlamento Europeu, de 7 de julho de 2022, sobre Legislar melhor: unir as nossas forças para melhorar a legislação (2021/2166(INI)). Estrasburgo. Obtido de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2023.047.01.0250.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2023%3A047%3AFULL

Parlamento Europeu; Conselho Europeu. (15 de 4 de 2011). Directiva 2011/36/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 5 de abril de 2011, relativa à prevenção e luta contra o tráfico de seres humanos e à protecção das vítimas, e que substitui a Decisão-Quadro 2002/629/JAI do Conselho. *Jornal Oficial da União Europeia, L (101)*, 1-11. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32011L0036>

Parlamento Europeu; Conselho Europeu. (17 de 12 de 2011). Directiva 2011/93/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de dezembro de 2011, relativa à luta contra o abuso sexual e a exploração sexual de crianças e a pornografia infantil, e que substitui a Decisão-Quadro 2004/68/JAI do Conselho. *Jornal Oficial da União Europeia, L (335)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido

de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:335:0001:0014:PT:PDF>

Petri, E. e. (2023). *Sustainable Development in the European Union. Monitoring Report on Progress Towards the SDGs in an EU Context*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Obtido de <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-flagship-publications/-/ks-09-22-019>

Silva, M. M., & Alves, D. R. (2020). European Union law's proximity to citizens through education and the use of digital technologies. *Proceedings 13th International Conference of Education, Research and Innovation*. Obtido de <http://hdl.handle.net/11328/3268>

Silva, M. M., & Alves, D. R. (2021). Education for access to European Union Law through the use of digital technologies. *Proceedings of EDULEARN21 Conference, 13th International Conference on Education and New Learning Technologies*, (pp. 12286-12294). doi:10.21125/edulearn.2021.2582

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals (SDGs)*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Crianças com pai e/ou mãe reclusos: Invisíveis até quando?

Adriana Neves 1,2¹

Márcia Oliveira 3

Nuno Pires 1,2

Resumo:

A manutenção do vínculo familiar entre as crianças e os seus progenitores detidos é parte importante do desenvolvimento das crianças e adolescentes quer do ponto de vista psicossocial quer do ponto de vista jurídico. A atual situação dos estabelecimentos prisionais coloca em questão a influência que o sistema prisional pode ter na formação de crianças e adolescentes que entram diariamente nas prisões para exercer o seu direito de visita. O objetivo geral deste artigo é contextualizar a situação de crianças e adolescentes que entram em contato direto com o sistema penal, de forma a salvaguardar a dignidade e os direitos destas crianças e adolescentes. Fazendo mesmo uma análise da jurisprudência portuguesa, sobre os direitos destas crianças que se deparam com a situação de detenção dos pais.

Palavras-Chave: Crianças, Direitos, Filiação, Reclusos

¹ 1-Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP)

² Centro de Investigação da Universidade Lusíada Intervenção e Serviço Social (CLISSIS)

³ Instituto Politécnico Cávado e Vale do Ave (IPCA)

1. Introdução

As crianças com pais/mães reclusos enfrentam desafios únicos que afetam o seu bem-estar e o seu desenvolvimento. A falta de atenção adequada a esta questão levanta a pergunta deste artigo: até quando estas crianças permanecerão invisíveis?

Este artigo visa explorar o impacto da detenção dos pais destas crianças em estabelecimentos prisionais avaliando a legislação em vigor e propondo medidas para melhorar a proteção destas crianças em situação de vulnerabilidade.

Para as crianças, a prisão de um pai ou mãe muitas vezes desencadeia uma complexa mistura de emoções como sentimentos de tristeza, raiva, culpa e confusão que podem ter como consequência um impacto emocional significativo na esfera da criança. A separação de um ente familiar, especialmente num contexto associado à prisão, pode resultar num sentimento de perda profunda ou mesmo numa sensação de abandono.

Para mitigar o impacto da reclusão dos pais nas crianças, é essencial uma abordagem com políticas sociais baseadas no interesse superior das crianças e onde se reconheça e aborde todas as suas necessidades físicas, emocionais e sociais.

Em suma, o impacto da prisão dos pais nas crianças vai além das paredes das prisões, deixando marcas profundas e muitas vezes invisíveis.

2. Crianças com Pais Reclusos: Desafios Sociais e Emocionais

A família é um sistema social complexo, onde elementos essenciais da vida são compartilhados, e vínculos afetivos são estabelecidos através de confiança, diálogo, respeito e compreensão. A relação entre pais e filhos desempenha um papel crucial na comunicação familiar, segurança e estabelecimento de normas. Essa dinâmica familiar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, com impactos que vão além da mera socialização ou educação (Pérez & Arrázola, 2013). O vínculo filial, conforme proposto por Gil (2007), é compreendido como uma relação positiva que contribui para o crescimento pessoal das crianças. Essa relação é bidirecional, envolvendo a troca de afeto entre pais e filhos. O vínculo é fortalecido ao longo do tempo por meio de gestos, carinho e respeito mútuo, sendo essencial para o desenvolvimento emocional das crianças (Pérez & Arrázola, 2013). No entanto, a ausência dos pais, seja por motivos sociais ou culturais, pode aumentar significativamente o risco de distúrbios emocionais nas crianças (Cuffe, McKeown, Addy,

& Garrison, 2005). Neste contexto, este artigo explora as implicações da separação dos pais devido a questões legais, como a prisão, no bem-estar das crianças. Estudos têm correlacionado a experiência de ter um dos pais na prisão em uma idade precoce com comportamentos antissociais futuros, incluindo atividades criminosas, uso de drogas, abandono escolar, desemprego e problemas de saúde mental (Murray & Farrington, 2008). Essa associação é fundamentada na teoria da aprendizagem social, que sugere que as crianças tendem a imitar os comportamentos aprendidos de seus pais. Os efeitos da detenção dos pais são influenciados por diversos fatores, como a qualidade da relação anterior a detenção, a idade e estágio de desenvolvimento das crianças, a classe social, o contexto do bairro e a duração da condenação dos pais (Murray & Farrington, 2008). Em suma, o vínculo entre pais e filhos desempenha um papel vital no desenvolvimento das crianças, e a ausência dos pais devido a questões legais, como a detenção, pode ter sérias implicações. Compreender esses impactos, juntamente com os fatores moderadores envolvidos, é fundamental para abordar essa questão e oferecer o apoio adequado às famílias afetadas.

3. Legislação, Jurisprudência nos Direitos das Crianças com Pais Reclusos

Em Portugal, a prisão de um pai ou mãe pode ter consequências significativas para as crianças envolvidas. O sistema legal português reconhece a importância de proteger os direitos destas crianças vulneráveis e proporcionar-lhes um ambiente seguro e de apoio. Neste contexto, é crucial examinar a legislação, a jurisprudência nos direitos das crianças com pais reclusos em Portugal para entender como o sistema jurídico garante a sua proteção e bem-estar.

Ao nível das Convenções internacionais, Portugal é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (CDC), que estabelece uma base sólida para a proteção dos direitos das crianças em várias circunstâncias, incluindo com pais reclusos. A convenção reconhece o direito da criança a um padrão de vida adequado, cuidados de saúde, educação e proteção contra a exploração e abuso. A CDC estabelece ainda que as crianças têm o direito de viver, crescer e se desenvolver num ambiente saudável, respeitando a sua identidade, e que suas opiniões devem ser levadas em consideração de acordo com sua idade e maturidade. Reconhecendo assim a importância dos laços familiares e do direito da criança de manter contato com ambos os pais. Quando um dos pais está preso, a convenção enfatiza a necessidade de garantir

que as crianças possam manter relações contínuas e significativas com eles, desde que seja consistente com o seu bem-estar.

Em 2018, a ONU emitiu uma recomendação específica sobre crianças de pais reclusos. Esta recomendação incentiva os Estados a garantirem que as crianças com pais reclusos não sejam discriminadas e que suas necessidades sejam atendidas. A recomendação também enfatiza a importância de considerar alternativas à prisão para pais e mães, sempre que apropriado. A legislação internacional é clara em reconhecer a importância de proteger os direitos das crianças filhas(os) de reclusos. Através de tratados e convenções, os países são incentivados a adotar medidas que garantam que essas crianças recebam apoio emocional, psicológico, bem como a oportunidade de manter relações saudáveis com os pais. O objetivo é assegurar que essas crianças não sejam prejudicadas pela situação dos pais e possam desfrutar de uma infância digna com um desenvolvimento saudável.

A legislação portuguesa aborda a situação das crianças com pais reclusos através de várias leis e regulamentos. A Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99) estabelece um enquadramento legal para a promoção e proteção dos direitos das crianças em situações de vulnerabilidade. Esta define as medidas de intervenção apropriadas para garantir o bem-estar da criança, incluindo casos em que um dos pais está recluso, nomeadamente:

α) Artigo 4 alínea a) – Interesse Superior da Criança

Este artigo coloca o "interesse superior da criança" como uma consideração primordial em todas as ações e decisões que as afetem, nomeadamente as crianças filhas de reclusos. As medidas de promoção e proteção devem ser decididas tendo em vista o bem-estar e o desenvolvimento saudável da criança.

β) Artigo 4 alínea j) – Direito à Participação

As crianças têm o direito de serem ouvidas e de expressar suas opiniões em todos os assuntos que as afetem, de acordo com sua idade e maturidade. Isto também se aplica a crianças filhas de reclusos, permitindo que suas vozes sejam consideradas em questões que envolvam a situação dos pais.

χ) Artigo 35.º – Medidas de Promoção e Proteção

Este artigo estabelece as medidas de promoção e proteção que podem ser tomadas em relação a crianças em situação de perigo. Isso pode incluir

medidas como apoio junto à família alargada ou outras alternativas ao afastamento da família biológica, sempre que possível e adequado.

δ) Artigo 46.º – Afastamento da Família

Em casos em que o afastamento da família é necessário, a lei prevê que a criança deve ser colocada em família de acolhimento ou instituição adequada. Isso deve ser feito considerando sempre o melhor interesse da criança.

ε) Artigo 4 alínea g) – Continuidade de Vínculos Familiares

A lei destaca a importância de manter os vínculos da criança com família, mesmo quando uma medida de afastamento é necessária. Isso também se aplica a crianças filhas de reclusos, enfatizando a necessidade de preservar os laços familiares sempre que possível.

φ) Artigo 4 alínea f) – Participação dos Pais

Mesmo quando um dos pais está recluso, a lei enfatiza a importância da sua participação nas decisões relacionadas à criança, desde que isso seja consistente com o seu bem-estar.

No contexto da Lei de Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e Jovens em Perigo em Portugal, os direitos das crianças filhas de reclusos são protegidos e considerados uma parte importante da consideração global do "interesse superior da criança". A legislação reconhece a importância de manter os laços familiares, ouvir as opiniões das crianças e garantir que as medidas tomadas estejam alinhadas com o bem-estar e desenvolvimento saudável dessas crianças.

A legislação reconhece ainda a importância de manter os vínculos familiares das crianças com os seus pais, mesmo quando estão reclusos. No Código Civil Português, as responsabilidades parentais e os direitos das crianças filhas de reclusos são regulados por várias disposições que pretendem garantir a sua proteção. Assim destacamos alguns artigos do Código Civil que abordam estas questões:

α) Artigo 1878.º – Princípio do Interesse da Criança

Este artigo estabelece que o exercício das responsabilidades parentais deve ser norteadado pelo interesse superior da criança. Isso implica que as decisões tomadas em relação à criança devem ser guiadas pelo que é

melhor para seu bem-estar e desenvolvimento, incluindo situações em que um dos pais está recluso.

β) Artigo 1906.º – Exercício das Responsabilidades Parentais

Este artigo especifica que, mesmo após a separação ou divórcio dos pais, o progenitor que não tem a guarda do filho tem o direito e o dever de manter relações pessoais com ele. Isso também se aplica quando um dos pais está recluso, reconhecendo a importância de manter os laços familiares.

γ) Artigo 1907.º – Vinculação da Criança à Pessoa de Referência

Este artigo destaca a importância da criança ter uma pessoa de referência, normalmente um dos pais, que desempenhe um papel essencial em sua vida. Isso é particularmente relevante para crianças filhas de reclusos, pois reconhece o papel crucial dos pais, mesmo em situações de reclusão.

δ) Artigo 1917.º – Obrigação de Alimentos

Esta seção estabelece a obrigação dos pais de prover alimentos à criança, garantindo que suas necessidades básicas sejam atendidas, incluindo quando um dos pais está recluso.

ε) Artigo 1918.º – Decisões Importantes

Quando uma decisão importante relacionada à vida da criança precisa ser tomada, ambos os pais têm o direito e o dever de participar na tomada de decisão, a menos que seja decidido de outra forma pelo tribunal.

Em geral, o Código Civil Português destaca a importância de manter os laços familiares e reconhece que, mesmo em situações de reclusão, os pais têm responsabilidades e direitos em relação às crianças, e que o bem-estar e desenvolvimento da criança devem ser priorizados.

O Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade (Lei n.º 115/2009) em Portugal aborda questões relacionadas à execução das penas privativas de liberdade e a gestão das instituições prisionais. Embora não trate especificamente dos direitos das crianças filhos de reclusos, ele tem implicações indiretas para a proteção dessas crianças, considerando a relação entre os pais reclusos e seus filhos, nomeadamente:

a) Artigo 58.º – Comunicação com o Exterior

Este artigo trata do direito dos reclusos à comunicação com o exterior, incluindo familiares e amigos. Isso é relevante para as crianças filhas de reclusos, pois reconhece o direito dos pais reclusos de manter contato com seus filhos, mantendo os laços familiares.

b) Artigo 74.º – Dever de Informação

Este artigo estabelece que os reclusos têm o dever de informar a administração prisional sobre sua situação familiar, incluindo os filhos. Isso pode ter implicações para as crianças filhas de reclusos, pois ajuda a administrar informações importantes sobre os familiares dos reclusos.

c) Artigo 76.º – Visitas

Este artigo trata do direito dos reclusos a visitas. Embora não aborde diretamente os direitos das crianças, as visitas podem ser uma oportunidade para os pais reclusos manterem contato com seus filhos, fortalecendo os laços familiares.

d) Artigo 67.º – Contacto com o Exterior

Esta disposição trata da comunicação dos reclusos com o exterior, incluindo correspondência e outros meios de comunicação. Isso pode ser relevante para os pais reclusos que desejam manter contato com seus filhos.

Embora o Código de Execução de Penas não aborde diretamente os direitos das crianças filhas de reclusos, ele influencia o ambiente em que os pais reclusos e suas famílias interagem, e essas interações têm um impacto nos direitos e no bem-estar das crianças envolvidas. Portanto, as disposições relacionadas à comunicação, visitas e relações familiares podem indiretamente afetar a proteção e os direitos das crianças filhas de reclusos.

Não obstante, os direitos das crianças filhas de reclusos têm sido uma preocupação crescente na jurisprudência portuguesa, refletindo a importância de proteger o bem-estar dessas crianças em um contexto desafiador. Através de vários acórdãos, os tribunais têm reforçado a necessidade de garantir que essas crianças tenham acesso a uma série de direitos, incluindo a manutenção dos laços familiares e o acesso a apoio emocional e educacional adequado. Abaixo estão alguns exemplos de acórdãos que ilustram essa tendência:

1. Acórdão do Tribunal Constitucional (Acórdão n.º 575/2016, de 4 de outubro de 2016)

Neste acórdão, o Tribunal Constitucional analisou a questão da suspensão de penas de prisão de pais e mães com filhos menores. O tribunal enfatizou que a decisão de suspensão deve considerar o impacto que a prisão teria nos filhos menores, priorizando o seu interesse superior.

2. Acórdão do Tribunal da Relação de Lisboa (Processo n.º 593/14.7JALSB. L1-4, de 12 de fevereiro de 2019)

Este acórdão analisou um caso em que o tribunal considerou o impacto negativo da prisão de um dos pais sobre o bem-estar da criança. O tribunal reconheceu que a prisão teria consequências adversas para o filho e decidiu a favor de medidas alternativas à prisão que permitissem ao pai continuar a cumprir suas responsabilidades parentais.

3. Acórdão do Tribunal da Relação do Porto (Processo n.º 95/17.4JATVZ. P1, de 14 de maio de 2019)

Neste caso, o tribunal considerou que o direito à manutenção dos laços familiares é um direito fundamental das crianças filhas de reclusos. O tribunal enfatizou a necessidade de assegurar que as medidas de prisão não comprometam indevidamente esse direito, sugerindo a avaliação de medidas alternativas que permitam a manutenção do contato familiar.

Esses acórdãos ilustram como a jurisprudência portuguesa tem se esforçado para equilibrar a necessidade de cumprir as medidas de punição com a importância de proteger os direitos das crianças filhas de reclusos. Eles refletem um enfoque crescente na garantia de que essas crianças tenham acesso aos seus direitos fundamentais, incluindo a manutenção dos laços familiares e o direito ao interesse superior.

4. Conclusão

Apesar dos avanços legais e dos programas de apoio, persistem desafios na implementação efetiva dessas medidas. A coordenação entre diferentes instituições, bem como a garantia de que as necessidades específicas das crianças sejam atendidas, são áreas que requerem atenção contínua. Em Portugal, a legislação e as políticas sociais refletem o compromisso de proteger os direitos das crianças com pais reclusos. No entanto, é essencial continuar a avaliar e adaptar essas medidas para garantir que essas crianças sejam amparadas de maneira abrangente, promovendo seu bem-estar, desenvolvimento saudável e manutenção dos laços familiares, mesmo em face das circunstâncias adversas.

Assim com base na contextualização da situação de crianças e adolescentes que entram em contato direto com o sistema prisional em Portugal, e com o objetivo de salvaguardar a dignidade e os direitos dessas crianças e adolescentes, bem como manter o vínculo familiar entre eles e seus progenitores detidos, as seguintes conclusões podem ser tiradas:

1. **Importância da Proteção dos Direitos das Crianças:** É crucial reconhecer e proteger os direitos fundamentais das crianças e adolescentes que têm pais detidos. Isso inclui o direito à integridade física e emocional, à educação, à saúde e ao desenvolvimento saudável.
2. **Vínculo Familiar Significativo:** O vínculo familiar desempenha um papel vital no desenvolvimento psicossocial das crianças. Manter esse vínculo, sempre que possível, deve ser uma prioridade, desde que seja seguro e benéfico para a criança.
3. **Desafios no Sistema Prisional:** A atual situação dos estabelecimentos prisionais pode representar desafios significativos para a segurança e bem-estar das crianças que visitam seus pais detidos. É importante abordar questões como a acessibilidade, as condições de visita e a preparação das crianças para essa experiência.
4. **Papel do Estado e da Sociedade:** O Estado deve assumir a responsabilidade de garantir que as crianças que visitam os pais detidos sejam tratadas com dignidade e tenham seus direitos protegidos. A sociedade também deve estar ciente dessas questões e apoiar iniciativas que promovam o bem-estar das crianças nessa situação.
5. **Jurisprudência Portuguesa:** Uma análise da jurisprudência portuguesa é essencial para entender como os tribunais têm interpretado e aplicado a legislação relacionada aos direitos das crianças com pais detidos. Isso pode oferecer insights sobre as práticas e políticas em vigor.
6. **Necessidade de Políticas Específicas:** é importante que as autoridades em Portugal considerem a implementação de políticas específicas para proteger os direitos e o bem-estar das crianças com pais detidos como medidas para melhorar as condições de visita, fornecer apoio psicológico às crianças e promover a reintegração dos pais detidos na sociedade após o cumprimento de suas penas.
7. **Colaboração Interdisciplinar:** Abordar essa questão requer uma abordagem interdisciplinar que envolva profissionais da área jurídica, de saúde mental, assistentes sociais e educadores. A colaboração entre

essas áreas pode resultar em abordagens mais eficazes para proteger os direitos das crianças.

8. Consciencialização e Educação: É fundamental aumentar a consciencialização pública sobre os desafios enfrentados pelas crianças com pais detidos e educar a sociedade sobre a importância de apoiar essas crianças em seu desenvolvimento.
9. Avaliação Contínua: A situação das crianças com pais detidos deve ser continuamente avaliada e monitorada para garantir que suas necessidades e direitos sejam atendidos adequadamente. Isso deve incluir a revisão regular das políticas e práticas relacionadas a essas crianças.
10. Compromisso com o Melhor Interesse da Criança: Em todas as ações e decisões relacionadas a crianças com pais detidos, o princípio do "melhor interesse da criança" deve ser o guia central, assegurando que todas as medidas tomadas sejam em benefício do bem-estar da criança.

Ao adotar essas conclusões e implementar medidas práticas, Portugal pode melhorar a proteção dos direitos e a qualidade de vida das crianças e adolescentes que enfrentam a situação de ter pais detidos, ao mesmo tempo em que mantém o equilíbrio necessário para o sistema prisional.

5. Referências Bibliográficas

Código Civil

Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade

Convenção sobre os direitos das Crianças,

Cuffe, S., McKeown, R., Addy, C., & Garrison, C. (2005). Family Psychosocial Risk Factors in a Longitudinal Epidemiological Study of Adolescents. *Revista de Psiquiatria Académica de Niños y Adolescentes en los Estados Unidos*, 44, 121-129. familiares. Barcelona: Amat.

Gil, M. (2007). *La familia. Claves para una correcta gestión de las personas y situaciones*

Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo

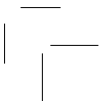
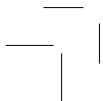
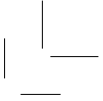
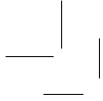
Manual de legislação europeia sobre os Direitos da Criança

Murray, J., & Farrington, D. (2008). The Effects of Parental Imprisonment on Children. *Crime and Justice*, 37(1), 133-206.

Neves, Adriana Gomes, *A Protecção jurídica do menor em risco: realidade ou utopia*, Editora Lema de Origem, 2023, Porto

Pedroso, J. & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 82, (53-83)

Pérez, B., & Arrázola, E. (2013). Vínculo afectivo en la relación parento-filial como factor de calidad de vida. *Tendencias & Retos*, 18(1), 17-32.



A proteção dos Direitos das Crianças no quadro das competências da União Europeia

Isabel Restier Poças
Advogada

Resumo:

A proteção dos Direitos das Crianças encontra-se contemplada no Artigo 3.º do Tratado de Lisboa como um dos objetivos da U.E..

Até ao ano de 2000, os domínios relevantes para os direitos da criança em que a U.E. produziu uma vasta legislação foram a proteção dos dados e dos consumidores, o asilo e a migração e a cooperação em matéria civil e penal.

As primeiras disposições específicas sobre os Direitos das Crianças surgem no ano de 2000, com a Carta dos Direitos Fundamentais da U.E., nomeadamente os Artigos 14.º, 21.º, 32.º e, em particular, o Artigo 24.º.

Tomam-se medidas legislativas destinadas a combater a exploração sexual e o tráfico de seres humanos envolvendo crianças, como a Diretiva relativa à luta contra o abuso sexual e a exploração sexual de crianças e a pornografia infantil e a Diretiva relativa à prevenção e luta contra o tráfico de seres humanos e à proteção das vítimas.

Em 2011, a Comissão Europeia adotou o Programa da U.E. para os direitos da criança, em que define as grandes prioridades para o desenvolvimento da política e da legislação em matéria de direitos da criança em todos os Estados-Membros da U.E., que incide igualmente sobre os processos legislativos respeitantes à proteção das crianças.

Cada uma das instituições da U.E., dentro das suas competências vai contribuindo para a proteção dos direitos das crianças, como por exemplo, a Comissão Europeia com a Estratégia da União Europeia para os Direitos da

Criança e a Garantia Europeia para a Infância ou o Parlamento Europeu com a Resolução de 5 de abril de 2022, sobre a proteção dos direitos da criança nos processos de Direito Civil, Direito Administrativo e Direito da Família (2021/2060(INI)).

Nas instituições da União Europeia, o objetivo da proteção dos direitos das crianças encontra-se deveras enraizado e com a crescente adoção de medidas de diverso tipo nesse sentido, augura-se um futuro promissor na sua defesa e promoção, podendo vir a denominar-se, em nossa opinião, num futuro próximo, um Direito das Crianças da União Europeia.

Palavras-chave: Proteção; direitos; crianças; U.E..

1. Os Objetivos da União Europeia

Os objetivos da União Europeia (doravante U.E.) encontram-se plasmados no Artigo 3.º do Tratado de Lisboa¹ e na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (doravante C.D.F.U.U.)² e podem ser internos, visando nomeadamente promover a paz, os seus valores e o bem-estar dos seus cidadãos, proporcionar um espaço de liberdade, segurança e justiça sem fronteiras internas, em conjugação com medidas adequadas nas suas fronteiras externas para regular o asilo e a imigração e prevenir e combater a criminalidade, estabelecer um mercado interno, favorecer o desenvolvimento sustentável, assente num crescimento económico equilibrado e na estabilidade dos preços, e numa economia de mercado altamente competitiva, com pleno emprego e progresso social, proteger e melhorar a qualidade do ambiente, fomentar o progresso científico e tecnológico, combater a exclusão social e a discriminação, promover a justiça e a proteção sociais, a igualdade entre homens e mulheres e a proteção dos direitos da criança promover a coesão económica, social e territorial, e a solidariedade entre os países da U.E., respeitar a riqueza da diversidade cultural e linguística da EU e estabelecer uma união económica e monetária cuja moeda é o euro.

¹ Tratado de Lisboa (2007). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2007%3A306%3ATOC>

² Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2016). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>

Por outro lado, também existem objetivos externos que visam afirmar e promover os seus valores e interesses, contribuir para a paz e a segurança e para o desenvolvimento sustentável da Terra contribuir para a solidariedade e o respeito mútuo entre os povos, o comércio livre e equitativo, a erradicação da pobreza e a proteção dos direitos humanos e contribuir para a rigorosa observância do direito internacional;

2. A Proteção dos Direitos das Crianças no quadro de competências da União Europeia

2.1. Situação geral das crianças.

Num estudo recente acerca da situação geral das crianças, constatou-se que 18,3% da população são crianças e em sede de população mundial 30,3% são crianças, sendo que 1 em 4 crianças na U.E. encontram-se em risco de pobreza ou exclusão social³; e anualmente metade das crianças no mundo são vítimas de violência, do número total de requerimentos de asilo à U.E. em 2020, um terço é constituído por crianças – de 119.400 casos, 2.850 estavam desacompanhadas.⁴

Na U.E., 33% das raparigas e 20% dos rapazes tiveram experiências perturbadoras on line/em linha, uma vez por mês em 2020.⁵

Mundialmente, 9,6% das crianças são forçadas a trabalho infantil e apenas 1 em cada 4 crianças considera que os seus direitos são respeitados por toda a sociedade.⁶

A taxa de 29% das crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos relataram a utilização on-line de dados pessoais de uma forma que não lhes agradava, por exemplo, o uso indevido de palavras-passe pessoais ou a

³ Eurostat: 1 em cada 4 crianças na UE em risco de pobreza ou exclusão social. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20211028-1?language=pt&ettrans=pt>

⁴ Relatório sobre o Asilo, 2022 Síntese. https://euaa.europa.eu/sites/default/files/publications/2022-07/2022_Asylum_Report_Executive_Summary_PT.pdf

⁵ Relatório sobre a proteção das crianças no mundo digital (2012/2068(INI)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2012-0353_PT.pdf

⁶ *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*. <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>

utilização de informações pessoais com consequências nocivas e mais de 1 em cada 10 crianças relatou um aumento desta experiência durante o primeiro confinamento na Primavera de 2020.⁷

Entre os respondentes LGBTIQ com idades entre os 15 e 17 anos 15% disseram ter sofrido assédio cibernético devido à sua orientação sexual.⁸

Quase 3 em cada 4 crianças entre os 2 e 4 anos de idade sofrem regularmente castigos físicos e/ou violência psicológica nas mãos dos pais e prestadores de cuidados e 3% das crianças entre os 10 e 18 anos de idade dizem que não se sentem seguras em casa; 9% não se sentem seguras na escola; e 8% não se sentem seguras em linha.

Mais de um terço das crianças dizem que raramente ou nunca se sentem tristes ou infelizes. Um quinto das crianças diz que se sente triste a maior parte do tempo.⁹

Em 2019, 12% dos migrantes internacionais globais (33 milhões de pessoas) eram crianças¹⁰

No âmbito da comemoração do 30.º Aniversário da Convenção sobre os Direitos das Crianças (doravante, C.D.C.)¹¹ as Nações Unidas levaram a cabo um estudo acerca das crianças privadas da liberdade¹² e concluíram que entre 1,3 e 1,5 milhões de crianças por ano são anualmente privadas da sua liber-

⁷ *How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown – Spring 2020*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC124034>

⁸ *A long way to go for LGBTI equality* (2019). <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/eu-lgbti-survey-results>

⁹ *Global status report on preventing violence against children 2020* <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Global-status-report-on-preventing-violence-against-children-2020.pdf>

¹⁰ *Migration* (2020). <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/> e Poças, Isabel Restier, Enquadramento jurídico do direito de proteção da criança refugiada (pp. 221 e 649 a 655), *Livro de Atas ICCA -2022*, Editor: eventQualia, ISBN 978-989-53545-2-8, Nov. 2022.

¹¹ A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989, e assinada por todos os 27 Estados-Membros. A Convenção encontra-se em vigor desde 2 de setembro de 1990 <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-1>

¹² *Children deprived of Liberty* (2019). <https://omnibook.com/global-study-2019/liberty/page-001.html>

dade com base numa decisão judicial ou administrativa e existem mais de 7 milhões de crianças por ano privadas de liberdade.

2.2. Competência da União Europeia

A UE só pode legislar nos domínios em que lhe foi conferida competência nos termos dos tratados (Artigos 2.º a 4.º do T.F.U.E.). Dado que os direitos da criança constituem um domínio intersectorial, é necessário determinar a competência da União caso a caso.¹³

Os domínios relevantes para os direitos da criança em que a U.E. produziu uma vasta legislação são os seguintes:

- proteção dos dados e dos consumidores;
- asilo e migração;
- cooperação em matéria civil e penal.

Os Artigos 6.º, n.º 1, do T.U.E. e 51.º, n.º 2, da C.D.F.U.E. dispõem que a Carta não alarga as competências da União, nem altera ou cria novas atribuições ou competências para a UE. As disposições da Carta têm por destinatários as instituições da UE e os Estados-Membros, apenas quando apliquem o direito da União. Embora sejam sempre vinculativas para a U.E., essas disposições só se tornam juridicamente vinculativas para os Estados-Membros quando estes agem dentro do âmbito de aplicação do Direito da União.

2.3. Evolução da legislação e domínios de proteção

Até ao ano 2000, a legislação europeia relativa às crianças tinha como objetivo tratar apenas aspetos generalistas e em domínios específicos (ex. proteção aos consumidores, livre circulação de pessoas).

As primeiras disposições específicas sobre os Direitos das Crianças surgem em 2000 com a Carta dos Direitos Fundamentais da UE (CDFUE) que para além de consagrar:

¹³ Para mais desenvolvimentos acerca dos direitos das crianças na U.E., consultar: <https://eurocid.mne.gov.pt/cidadania-europeia/os-direitos-das-criancas-na-uniao-europeia>

- o direito a frequentar gratuitamente o ensino obrigatório (Artigo 14.º, n.º 2);
- a proibição da discriminação em razão da idade (Artigo 21.º);
- a proibição da exploração do trabalho infantil (Artigo 32.º);

O Artigo 24.º que estipula que:

- “As crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar. Podem exprimir livremente a sua opinião, que será tomada em consideração nos assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade.”
- “Todos os atos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança.”
- “Todas as crianças têm o direito de manter regularmente relações pessoais e contactos diretos com ambos os progenitores, exceto se isso for contrário aos seus interesses.”

Com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa, em 2009, a C.D.F.U.E. ganhou o mesmo valor jurídico que os Tratados. O Tratado de Lisboa dota a U.E. de maior capacidade para promover os direitos da criança, permitindo avançar com legislação e orientações específicas. Com as alterações decorrentes o Tratado de Lisboa, o Tratado da U.E.:

- instituiu a proteção dos direitos da criança como um objetivo (Artigo 3.º, n.º 3, do T.U.E.);
- destaca a proteção dos direitos crianças como um aspeto fundamental da política externa da U.E. (Artigo 3, n.º 5, do T.U.E.).

O T.F.U.E. também inclui referências mais específicas às crianças, permitindo que a U.E. adote medidas legislativas destinadas a combater a exploração sexual e o tráfico de seres humanos (Artigo 79.º, n.º 2, alínea d), e Artigo 83.º, n.º 1, tais como a Diretiva relativa à luta contra o abuso sexual e

a exploração sexual de crianças e a pornografia infantil¹⁴ e a Diretiva relativa à prevenção e luta contra o tráfico de seres humanos e à proteção das vítimas.¹⁵

Exemplos como as «Orientações da UE em matéria de promoção e proteção dos direitos da criança»¹⁶ do Conselho, e a Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Um lugar especial para as crianças na acção externa da UE {SEC(2008) 135} {SEC(2008) 136}¹⁷ demonstram a preocupação das várias instituições da U.E na proteção dos direitos da criança.

Em 2011, a Comissão Europeia adotou o Programa da U.E. para os direitos da criança¹⁸, em que define as grandes prioridades para o desenvolvimento da política e da legislação em matéria de direitos da criança em todos os Estados-Membros da U.E., que incidia igualmente sobre os processos legislativos respeitantes à proteção das crianças, como a supracitada adoção da Diretiva relativa aos direitos das vítimas.

O Programa da U.E. para os direitos da criança complementado pela adoção, de uma estratégia global para apoiar os Estados-Membros na luta contra a pobreza e a exclusão social através de uma série de intervenções desde a primeira infância (para crianças em idade pré-escolar e em idade de frequentarem o ensino primário), não de forma juridicamente vinculativa, mas como referência nesta

¹⁴ Diretiva 2011/93/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de Dezembro de 2011, relativa à luta contra o abuso sexual e a exploração sexual de crianças e a pornografia infantil, e que substitui a Decisão-Quadro 2004/68/JAI do Conselho. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32011L0093>

¹⁵ Diretiva 2011/36/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 5 de Abril de 2011, relativa à prevenção e luta contra o tráfico de seres humanos e à protecção das vítimas, e que substitui a Decisão-Quadro 2002/629/JAI do Conselho. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32011L0036>

¹⁶ *Orientações da UE em matéria de promoção e proteção dos direitos da criança*. <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2017/03/06/protection-rights-children/>

¹⁷ Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Um lugar especial para as crianças na acção externa da UE {SEC(2008) 135} {SEC(2008) 136}. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4276b5d0-7f90-4370-b91c-11bcd2b1a876/language-pt/format-RDF>

¹⁸ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico Social Europeu e ao Comité das Regiões – Programa da UE para os direitos da criança <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060>

matéria assentando na C.D.C. e pautada numa ética de proteção, participação e não discriminação das crianças.¹⁹

2.4. O Conselho Europeu

O Conselho Europeu ao definir em 20 de junho de 2019 a agência política da U.E. – a Agenda estratégica para a U.E. 2019-2024 estabeleceu quatro prioridades:

- Proteger os cidadãos e as liberdades;
- Desenvolver uma base económica forte e dinâmica;
- Construir uma Europa com impacto neutro no clima, verde, justa e social;
- Promover os interesses e valores europeus na cena mundial.

E indiretamente a sua concretização acaba por se refletir na proteção dos direitos das crianças.²⁰

2.5. A Comissão Europeia

Em 24 de março de 2021 a Comissão Europeia adotou a Estratégia da União Europeia sobre os Direitos da Criança²¹ na qual as crianças e jovens participaram, uma vez que foram previamente ouvidos²² e que tem como objetivos a:

- participação na vida política e democrática: uma U.E. que capacita as crianças a serem cidadãos ativos e membros de sociedades democráticas.
- a inclusão socioeconómica, saúde e educação: uma U.E. que combate a

¹⁹ Recomendação da Comissão de 20 de fevereiro de 2013. Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade (2013/112/UE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013H0112>

²⁰ Uma Nova Agenda Estratégica para 2019-2024. <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2019/06/20/a-new-strategic-agenda-2019-2024/>

²¹ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Estratégia da UE sobre os direitos da criança COM/2021/142 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>

²² <https://www.unicef.org/eu/reports/report-our-europe-our-rights-our-future>

pobreza infantil, promove uma sociedade, sistemas de saúde e educação inclusivos e amigos da criança.

- o combate a violência contra as crianças e garantir a proteção das crianças: uma U.E. que ajuda as crianças a crescerem livres da violência.
- uma justiça amiga da criança: uma U.E. onde o sistema de justiça defende os direitos e as necessidades das crianças.
- uma sociedade digital e de informação: uma U.E. onde as crianças possam navegar em segurança no ambiente digital e aproveitar as suas oportunidades.
- e numa dimensão global: uma U.E. que apoia, protege e capacita as crianças globalmente, inclusive durante crises e conflitos.
- visando incorporar a perspetiva da criança em todas as ações da U.E..

Foi igualmente criada em 16 de junho de 2021 uma Garantia Europeia para a Infância^{23 24} por parte da Comissão Europeia com o objetivo de quebrar o ciclo de pobreza e exclusão social entre gerações:

Exclusão social → desempenho escolar e saúde → abandono escolar → desemprego longa duração → pobreza.

Visa ainda providenciar orientação e meios aos Estados-Membros para o apoio a crianças necessitadas que constituem as pessoas abaixo dos 18 anos em risco de pobreza e exclusão social.

Os Estados-Membros devem garantir:

- o livre e efectivo acesso das crianças em necessidade a:
- a educação e cuidados na primeira infância
- a educação e actividades de base escolar
- pelo menos uma refeição saudável em cada dia de escola
- a saúde

²³ Estratégia da UE para os Direitos da Criança e Garantia Europeia para a Infância https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_pt

²⁴ Um dos objetivos da Garantia Europeia para a Infância é cumprir o princípio 11 do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, relativo ao acolhimento e apoio a crianças. Este princípio prevê o direito das crianças à educação e acolhimento na primeira infância e à proteção contra a pobreza, quebrando o ciclo de exclusão social.

- o efectivo acesso das crianças em necessidade a:
- uma alimentação saudável e
- um alojamento condigno

A 11 de maio de 2022, a Comissão adotou uma nova Estratégia (BKI +) Europeia para uma Internet melhor para as crianças²⁵ que tem como objetivo promover conteúdos e serviços em linha acessíveis, adequados à idade e informativos, que sejam no interesse superior das crianças e que assenta em três pilares fundamentais:

- experiências digitais seguras que protejam as crianças de conteúdos, comportamentos e riscos em linha nocivos e ilegais e melhorem o seu bem-estar através de um ambiente digital seguro e adaptado à idade;
- capacitação digital para que as crianças adquiram as aptidões e competências necessárias para poderem fazer escolhas informadas e exprimir-se no ambiente em linha de forma segura e responsável;
- participação ativa, respeitando as crianças, dando-lhes uma palavra a dizer no ambiente digital, com atividades mais conduzidas pelas crianças a fim de promover experiências digitais inovadoras e criativas seguras.

2.6. O Parlamento Europeu

Nomeada em julho de 2019 Coordenadora do Parlamento Europeu para os Direitos da Criança, Ewa Kopacz na defesa do princípio do interesse superior da criança tem como funções:

- o esforço para garantir que os direitos da criança sejam tidos em conta e salvaguardados em todas as políticas e em toda a legislação da U.E.;
- oferecer orientação a pessoas confrontadas com uma situação de rapto parental e outros litígios familiares transfronteiriços, fomentar uma colaboração mais estreita com os órgãos judiciais e administrativos, e promover a mediação em assuntos familiares transfronteiriços.

²⁵ *A Digital Decade for children and youth: the new European strategy for a better internet for kids (BIK+)* (2022). <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-decade-children-and-youth-new-european-strategy-better-internet-kids-bik>

O Parlamento Europeu organizou uma Conferência de Alto Nível, no dia 20 de novembro de 2019, para assinalar o 30º aniversário da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.²⁶

Igualmente a Resolução do Parlamento Europeu, de 5 de abril de 2022, sobre a proteção dos direitos da criança nos processos de Direito Civil, Direito Administrativo e Direito da Família (2021/2060(INI))²⁷ visa:

- uma justiça adaptada às crianças nos processos de Direito Civil, Direito Administrativo e Direito da Família;
- um regime da U.E. para a proteção dos direitos da criança nos litígios civis transfronteiriços e
- a utilização da mediação²⁸ em processos que envolvam crianças.

2.7. O Conselho da União Europeia

O Conselho de União Europeia adotou na reunião ocorrida a 6 de março de 2017 a "Revisão das diretrizes da UE para a promoção e proteção dos direitos das crianças (2017) – não deixar para trás nenhuma criança",^{29 30} cujas conclusões são:

²⁶ Children's rights in the EU Marking 30 years of the UN Convention on the Rights of the Child. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/644175/EPRS_BRI\(2019\)644175_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/644175/EPRS_BRI(2019)644175_EN.pdf)

²⁷ Resolução do Parlamento Europeu, de 5 de abril de 2022, sobre a proteção dos direitos da criança nos processos de Direito Civil, Direito Administrativo e Direito da Família (2021/2060(INI)). https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2022.434.01.0011.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2022%3A434%3ATOC

²⁸ Para um aprofundamento da temática relacionada com a Participação da criança da mediação familiar, consultar Poças, Isabel, A Participação das Crianças na Mediação Familiar, Revista da Ordem dos Advogados, Ano 73, Vols. II/III – Abril/Setembro 2013, pp- 813-862 e Adenda. <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/793?mode=full>

²⁹ Para informação acerca da Garantia Europeia para a Infância de 2007, antes da revisão de 2017 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:l33604#:~:text=Estabelecem%20um%20quadro%20da%20Uni%C3%A3o%20Europeia%20%28UE%29%20para,externase%20incentivam%20uma%20abordagem%20estrat%C3%A9gica%20global%20destas%20quest%C3%B5es.>

³⁰ Revisão das Diretrizes da UE para a promoção e proteção dos direitos das crianças (2017). Não deixar para trás nenhuma criança. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6846-2017-INIT/pt/pdf>

- “Promoção da igualdade entre homens e mulheres, a garantia da capacitação das raparigas;
- a integração dos direitos das crianças em todos os setores e em todos os programas e o incentivo aos países parceiros para que adotem uma estratégia nacional sobre os direitos da criança e
- o Conselho reitera a participação ativa da U.E. em processos de proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de todas as crianças refugiadas e migrantes.

Igualmente surgiu da actividade do Conselho Europeu a Recomendação de 4 de junho de 2021 relativa à criação de uma Garantia Europeia para a Infância³¹, destacando-se a vertente do Acesso a serviços essenciais para as crianças necessitadas.

A adoção de Conclusões³² relativas à estratégia da União Europeia sobre os direitos da criança de 9 de junho de 2022, que dão especial destaque à proteção dos direitos da criança em situações de crise ou de emergência, nomeadamente relativamente à Guerra da Ucrânia constitui um exemplo da atividade do Conselho da União Europeia.

2.8.O Tribunal de Justiça da União Europeia

Os processos relativos aos direitos das crianças, constituem maioritariamente processos de reenvio ao abrigo do Artigo 267.º do T.F.U.E..

Situações em contexto da livre circulação e da cidadania da U.E. em que o Tribunal de Justiça da União Europeia (doravante T.J.U.E.) reconheceu

³¹ Recomendação do Conselho relativa à criação de uma Garantia Europeia para a Infância. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9106-2021-INIT/pt/pdf>

³² Conclusões relativas à Estratégia da UE sobre os Direitos da Criança. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10024-2022-INIT/pt/pdf>

expressamente³³ que as crianças usufruem dos benefícios associados à cidadania da U.E. por direito próprio, alargando assim a residência autónoma e os direitos sociais e educativos às crianças, com base na nacionalidade da U.E., constituem questões sobre as quais o T.J.U.E. se debruça.

O T.J.U.E. recorreu diretamente à C.D.C. para determinar a forma como o direito da U.E. deveria ser interpretado em relação às crianças, como por exemplo, no processo *Dynamic Medien GmbH c. Avides Media AG*.³⁴ Este processo refere-se à legalidade das restrições de rotulagem impostas pela Alemanha a DVDs e vídeos importados que já tinham sido objeto de controlos semelhantes no Reino Unido. O TJUE concluiu que os controlos da rotulagem alemães constituíam uma restrição legal às disposições da U.E. em matéria de livre circulação de mercadorias (que, de outro modo, se opõem a quaisquer processos de dupla regulamentação deste tipo), porque visavam proteger o bem-estar das crianças.

O T.J.U.E. fundamentou a sua decisão por referência ao Artigo 17.º da C.D.C., que encoraja os Estados signatários a definirem princípios orientadores adequados para protegerem as crianças de informação e documentos prejudiciais ao seu bem-estar. Os requisitos de proporcionalidade são, todavia, aplicáveis aos procedimentos de controlo instituídos para proteger as crianças, os quais devem ser facilmente acessíveis e poderem ser concluídos num prazo razoável.

Noutros casos, aludiu aos princípios gerais em matéria de direitos da criança, também consagrados nas disposições da C.D.C. (como o interesse superior da criança e o direito da criança a ser ouvida) para fundamentar as suas decisões, nomeadamente no contexto de processos relativos ao rapto internacional de

³³ Ver TJUE, C-413/99, *Baumbast e R c. Secretary of State for the Home Department*, 17 de setembro de 2002; TJUE, C-200/02, *Kunqian Catherine Zhu e Man Lavette Chen c. Secretary of State for the Home Department*, 19 de outubro de 2004; TJUE, C-148/02, *Carlos Garcia Avello c. Estado belga*, 2 de outubro de 2003; TJUE, C-310/08, *London Borough of Harrow c. Nimco Hassan Ibrahim e Secretary of State for the Home Department [GS]*, 23 de fevereiro de 2010; TJUE, C-480/08, *Maria Teixeira c. London Borough of Lambeth, Secretary of State for the Home Department*, 23 de fevereiro de 2010. https://curia.europa.eu/jcms/jcms/j_6/pt/

³⁴ Judgment of the Court (Third Chamber) of 14 February 2008. *Dynamic Medien Vertriebs GmbH v Avides Media AG*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:62006CJ0244>

criança: TJUE, C-491/10 PPU, Joseba Andoni Aguirre Zarraga c. Simone Pelz, 22 de dezembro de 2010.³⁵

Na alçada do T.J.U.E. são decididos litígios civis transfronteiriços como por exemplo no processo C-490/20³⁶, no qual um menor que é cidadão da União e cuja certidão de nascimento foi emitida pelas autoridades competentes de um Estado-Membro de acolhimento e designa como seus progenitores duas pessoas do mesmo sexo, o Estado-Membro do qual essa criança é nacional é obrigado (i) a emitir-lhe um cartão de identidade ou um passaporte, sem exigir que seja lavrada previamente uma certidão de nascimento pelas suas autoridades nacionais, e (ii) a reconhecer, como qualquer outro Estado-Membro, o documento que emana do Estado-Membro de acolhimento que permite à referida criança exercer, com cada uma dessas duas pessoas, o seu direito de circular e de permanecer livremente no território dos Estados-Membros.

Conclusões:

A proteção dos Direitos das Crianças encontra-se contemplada no Artigo 3.º do Tratado de Lisboa como um dos objetivos da U.E..

Até ao ano de 2000, os domínios relevantes para os direitos da criança em que a U.E. produziu uma vasta legislação foram a proteção dos dados e dos consumidores, o asilo e a migração e a cooperação em matéria civil e penal.

As primeiras disposições específicas sobre os Direitos das Crianças surgem no ano de 2000, com a Carta dos Direitos Fundamentais da U.E., nomeadamente os Artigos 14.º, 21.º, 32.º e, em particular, o Artigo 24.º.

Em 2011, a Comissão Europeia adotou o Programa da U.E. para os direitos da criança, em que define as grandes prioridades para o desenvolvimento da política e da legislação em matéria de direitos da criança em todos os Estados-Membros da U.E., que incidia igualmente sobre os processos legislativos respeitantes à proteção das crianças.

Cada uma das instituições da U.E., dentro das suas competências vai contribuindo para a proteção dos direitos das crianças, como por exemplo, a Comissão Europeia com a Estratégia da União Europeia para os Direitos da

³⁵ Processo C-491/10 PPU. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:62010CA0491>

³⁶ Processo C-490/20 <https://curia.europa.eu/juris/liste.jsf?language=pt&td=ALL&num=C-490/20>

Criança e a Garantia Europeia para a Infância ou o Parlamento Europeu com a Resolução de 5 de abril de 2022, sobre a proteção dos direitos da criança nos processos de Direito Civil, Direito Administrativo e Direito da Família (2021/2060(INI)).

Nas instituições da União Europeia, o objetivo da proteção dos direitos das crianças encontra-se deveras enraizado e com a crescente adoção de medidas de diverso tipo nesse sentido, augura-se um futuro promissor na sua defesa e promoção, podendo vir a denominar-se, em nossa opinião, num futuro próximo, um Direito das Crianças da União Europeia.

Referências bibliográficas

A Digital Decade for children and youth: the new European strategy for a better internet for kids (BIK+). (2022). <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-decade-children-and-youth-new-european-strategy-better-internet-kids-bik>

A long way to go for LGBTI equality (2019). <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/eu-lgbti-survey-results>

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2016). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>

Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward. <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>

Children deprived of Liberty (2019). <https://omnibook.com/global-study-2019/liberty/page-001.html>

Children's rights in the EU Marking 30 years of the UN Convention on the Rights of the Child. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/644175/EPRS_BRI\(2019\)644175_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/644175/EPRS_BRI(2019)644175_EN.pdf)

Conclusões relativas à Estratégia da UE sobre os Direitos da Criança. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10024-2022-INIT/pt/pdf>

Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Um lugar especial para as crianças na acção externa da UE {SEC (2008) 135} {SEC (2008) 136}. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4276b5d0-7f90-4370-b91c-11bcd2b1a876/language-pt/format-RDF>

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Estratégia da UE sobre os direitos da criança COM/2021/142 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico Social Europeu e ao Comité das Regiões – Programa da UE para os direitos da criança <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060>

Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989). <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-1>

Directiva 2011/36/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 5 de Abril de 2011, relativa à prevenção e luta contra o tráfico de seres humanos e à protecção das vítimas, e que substitui a Decisão-Quadro 2002/629/JAI do Conselho. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32011L0036>

Directiva 2011/93/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de Dezembro de 2011, relativa à luta contra o abuso sexual e a exploração sexual de crianças e a pornografia infantil, e que substitui a Decisão-Quadro 2004/68/JAI do Conselho. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32011L0093>

Estratégia da UE para os Direitos da Criança e Garantia Europeia para a Infância https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_pt

Eurostat:1 em cada 4 crianças na UE em risco de pobreza ou exclusão social. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20211028-1?language=pt&ettrans=pt>

Garantia Europeia para a Infância de 2007. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:l33604#:text=Estabelecem%20um%20quadro%20da%20Uni%C3%A3o%20Europeia%20%28UE%29%20para,externase%20incentivam%20uma%20abordagem%20estrat%C3%A9gica%20global%20destas%20quest%C3%B5es>.

How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown - Spring 2020. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC124034>

Global status report on preventing violence against children 2020. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Global-status-report-on-preventing-violence-against-children-2020.pdf>

Os direitos das crianças na União Europeia. <https://eurocid.mne.gov.pt/cidadania-europeia/os-direitos-das-criancas-na-uniao-europeia>

Orientações da UE em matéria de promoção e protecção dos direitos da criança. <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2017/03/06/protection-rights-children/>

Poças, Isabel Restier, Enquadramento jurídico do direito de protecção da criança refugiada (pp. 221 e 649 a 655), *Livro de Atas ICCA -2022*, Editor: eventQualia, ISBN 978-989-53545-2-8, Nov. 2022

Poças, Isabel, A Participação das Crianças na Mediação Familiar, *Revista da Ordem dos Advogados*, Ano 73, Vols. II/III – Abril/Setembro 2013, pp- 813-862 e Adenda. <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/793?mode=full>

Migration (2020). <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>

Recomendação do Conselho relativa à criação de uma Garantia Europeia para a Infância. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9106-2021-INIT/pt/pdf>

Recomendação da Comissão de 20 de fevereiro de 2013. Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade (2013/112/UE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013H0112>

Relatório sobre o Asilo, 2022 Síntese. https://euaa.europa.eu/sites/default/files/publications/2022-07/2022_Asylum_Report_Executive_Summary_PT.pdf

Relatório sobre a proteção das crianças no mundo digital (2012/2068(INI)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2012-0353_PT.pdf

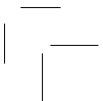
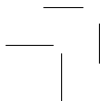
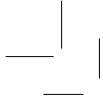
Resolução do Parlamento Europeu, de 5 de abril de 2022, sobre a proteção dos direitos da criança nos processos de Direito Civil, Direito Administrativo e Direito da Família (2021/2060(INI)). https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2022.434.01.0011.01.POR&toc=OJ%3AC%3A2022%3A434%3ATOC

Revisão das Diretrizes da UE para a promoção e proteção dos direitos das crianças (2017). Não deixar para trás nenhuma criança. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6846-2017-INIT/pt/pdf>

Tratado de Lisboa (2007). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2007%3A306%3ATOC>

Uma Nova Agenda Estratégica para 2019-2024. <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2019/06/20/a-new-strategic-agenda-2019-2024/>

Tribunal de Justiça da União Europeia. https://curia.europa.eu/jcms/jcms/j_6/pt/



Revisitar o regime jurídico da adoção e refletir sobre a idade limite do adotando: a consagração de um enfoque favorecedor do superior interesse da criança

Patrícia Rocha, *ESTG e IJP / IPLeiria*
Rita d'Almeida *ESTG e IJP / IPLeiria*
Susana Almeida, *ESTG e IJP / IPLeiria*

Resumo:

A criança ocupou já diversos lugares sociojurídicos ao longo dos tempos, mas eis que chega o século intitulado como sendo o “da criança”. O “pedocentrismo” é evidenciado pela notória produção legislativa, sobretudo a partir da primeira metade do século XX, de que resultou a afirmação de importantes princípios, a consagração de direitos e o reconhecimento de voz à criança. Este foco no superior interesse da criança está igualmente patente no que à adoção respeita. A adoção é, nos termos do artigo 1576.º do Código Civil (CC), uma das fontes de relações jurídico-familiares em Portugal e define-se legalmente como “o vínculo que, à semelhança da filiação natural, mas independentemente dos laços do sangue, se estabelece legalmente entre duas pessoas...” (artigo 1586.º CC). A adoção é, pois, um instituto através do qual um indivíduo pertencente pelo efeito do nascimento a um determinado grupo de parentesco adquire novos laços de parentesco noutra grupo. Os laços de sangue são substituídos por laços de afeto, com a produção de iguais efeitos jurídicos. Como propomos demonstrar, quanto mais cedo se iniciar a ligação da criança com a família adotiva, melhor e mais fácil equilíbrio a mesma logrará alcançar. Nesta senda, o artigo 1980.º, que estatuiu que “o adotando deve ter menos de 15 anos à data do requerimento de adoção” e

que acrescentava que poderia ser adotado com idade superior, desde que não emancipado e até aos 18 anos, "quando, desde idade não superior a 15 anos, tenha sido confiado aos adotantes ou a um deles ou quando for filho do cônjuge do adotante" apresenta hoje contornos diferentes. Por seu turno, à luz do artigo 1.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, a criança é definida, em regra, como todo o ser humano com menos de dezoito anos. Depois de olharmos para experiências além-fronteiras, para o que tem ditado o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos e, bem assim, para tratados internacionais neste domínio, propomos, numa altura em que veio a lume uma lei que consagra o aumento da idade máxima do adotando e altera a idade mínima do adotante, proceder a uma análise e reflexão em torno das recentes alterações, designadamente quanto à alteração da idade limite do adotando.

Palavras-chave: Adoção; relações familiares; crianças; idade

1. Considerações introdutórias

A adoção é, além do casamento, do parentesco e da afinidade, uma fonte de relações jurídicas familiares (artigo 1576.º do Código Civil)¹. Como resulta da noção legal, prevista no artigo 1586.º, a “[a]doção é o vínculo que, à semelhança da filiação natural, mas independentemente dos laços do sangue, se estabelece legalmente entre duas pessoas nos termos dos artigos 1973.º e seguintes”.

O vínculo da adoção – que pode ser (i) conjunta, isto é, por duas pessoas casadas ou que vivam em união de facto², independentemente do sexo³, (ii) ou singular, ou seja, realizada apenas por uma pessoa⁴ – é constituído por sentença

¹ Os artigos citados sem indicação expressa do diploma a que pertencem reportam-se ao Código Civil.

² Cfr. o artigo 7.º da Lei n.º 7/2001, de 11 de maio.

³ Cfr. a Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro.

⁴ Sobre a adoção conjunta e singular ver, entre outros, Oliveira (2019), pp. 33 e 34, Pinheiro (2020), pp. 173 e 174 e Oliveira (2021b), p. 470. Aludindo à preferência da adoção por casais, Sottomayor (2004), p. 42, refere que, “[a] secundarização da adoção monoparental, vista não como uma discriminação mas como o resultado da aplicação do princípio do tratamento igual do que é igual e do tratamento diferente do que é diferente, esquece que, não é o número de pessoas que compõem a família que garante estabilidade à criança mas a qualidade da função parental e que a sociedade apresenta, cada vez mais, uma pluralidade de modelos de família, distintos do tradicional”.

judicial (artigo 1973.º, n.º 1) existindo, atualmente, uma equiparação entre a filiação biológica e a filiação socioafetiva resultante da adoção. Aliás, a adoção plena é “a expressão legal perfeita de um vínculo familiar exclusivamente fundado no critério sócio-afetivo”⁵. Na verdade, pela adoção, o adotado adquire a situação de filho do adotante, extinguindo-se as relações familiares entre o adotado e os seus ascendentes e colaterais naturais (artigo 1986.º, n.º 1)⁶.

Para além dos “requisitos gerais” previstos no artigo 1974.º, n.º 1 – “[a] adoção visa realizar o superior interesse da criança e será decretada quando apresente reais vantagens para o adotando, se funde em motivos legítimos, não envolva sacrifício injusto para os outros filhos do adotante e seja razoável supor que entre o adotante e o adotando se estabelecerá um vínculo semelhante ao da filiação” –, a adoção apenas será decretada quando estiverem preenchidos os demais requisitos previstos na lei, nomeadamente, quanto ao adotante e ao adotando⁷.

Numa altura em que, segundo os dados disponibilizados pela Pordata, o número de processos findos de adoção plena permanece bastante reduzido⁸, é nosso propósito, depois de olharmos para experiências além-fronteiras, para o que tem ditado o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos e, bem assim, para tratados internacionais neste domínio, proceder, tendo presente as recentes alterações introduzidas pela Lei n.º 46/2023, de 17 de agosto, a uma análise e reflexão em torno do atual regime da adoção em Portugal, designadamente quanto à alteração da idade máxima do adotando.

2. Os contornos do requisito da idade na adoção *extra muros*: um olhar sobre alguns tratados internacionais e sobre a jurisprudência do Tribunal Europeu dos Direitos Humanos

Muito embora o instituto jurídico da adoção esteja contemplado na generalidade dos ordenamentos jurídicos e, em particular, nos ordenamentos dos Estados-Membros do Conselho da Europa (CdE), o certo é que o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos (TEDH) tem reiterado perentoriamente que o direito

⁵ Almeida (2012), p. 27.

⁶ Cfr., no entanto, as exceções previstas no referido artigo 1986.º.

⁷ Cfr., entre outros, Pinheiro (2020), pp. 175-179.

⁸ Dados disponíveis em <https://www.pordata.pt/portugal/processos+findos+de+adocao-1426>, consultado a 18 de julho de 2023.

a adotar, *qua tale*, não figura no catálogo de direitos e liberdades fundamentais insito na Convenção Europeia dos Direitos Humanos (CEDH)⁹. Esta ausência de assento verifica-se igualmente noutros instrumentos internacionais de proclamação solene de direitos humanos, tais como a Convenção Europeia em Matéria de Adoção de Crianças (CEMAC), adotada sob a égide do CdE em 24 de abril de 1967 e revista em 27 de novembro de 2008, ou a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, ou a Convenção de Haia relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, de 29 de maio de 1993, ou mesmo a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (CDFUE)¹⁰.

Sem embargo, como as instâncias estrasburguesas tiveram oportunidade de asseverar, deve reconhecer-se às autoridades nacionais a competência para regular as condições da adoção¹¹ e, por outro lado, o sistema previsto no *foro domestico* está sujeito ao escrutínio do Tribunal, sob o amparo do art. 8.º da CEDH¹². Semelhantes considerações devem tecer-se no que toca aos citados diplomas, ou seja, uma vez contemplada a adoção nos ordenamentos internos, deverá respeitar-se o disposto nestes tratados, mormente a exigência de que, na adoção e no processo de adoção, o superior interesse da criança seja a consideração primordial (art. 4.º, n.º 1, da CEMAC, art. 21.º da CDC, art. 1.º, al. *a*), da Convenção de Haia, art. 24.º da CDFUE), a necessidade do “consentimento da criança que tenha discernimento suficiente” (art. 5.º, n.º 1, al. *b*), da CEMAC) ou o respeito pela opinião da criança (art. 12.º da CDC).

Não se identifica, na generalidade dos preditos tratados, qualquer previsão a respeito dos requisitos da adoção, *maxime* no atinente à idade do adotando e do adotante. Não obstante, o art. 9.º da CEMAC estatui que a idade mínima exigida ao adotante não pode ser inferior a 18 anos nem superior a 30 anos, adiantando que deverá existir uma “diferença de idade adequada entre o adotante e a criança, tendo em conta o superior interesse da criança”, devendo tal diferença

⁹ Ver, por exemplo, Ac. Fretté c. França, de 26 de fevereiro de 2002, R02-I, § 32; Emonet e Outros c. Suíça, de 13 de dezembro de 2007, § 92.

¹⁰ Ver, *inter alia*, Vasseur-Lambry (2000), p. 327.

¹¹ Cfr. Decisões da Comissão de 15 de dezembro de 1977 no processo n.º 7229/75 de X. e Y. contra o Reino Unido, DR 12, p. 32, p. 34; e de 10 de março de 1981 no processo n.º 8896/80 de X. contra os Países Baixos, DR 24, p. 176, p. 177.

¹² Como bem sublinham, Harris, O’Boyle e C. Warbrick (2009), p. 555.

ser preferencialmente de, pelo menos, 16 anos. Este dispositivo vem, no entanto, dispensar o requisito quanto à idade mínima ou diferença de idades, no interesse superior da criança, (i) quando o adotante for cônjuge ou unido de facto registado do pai ou da mãe da criança, ou (ii) devido a circunstâncias especiais.

Também o TEDH teve oportunidade de se pronunciar sobre a exigência de diferença de idade entre adotante e adotando no *Ac. Schwizgebel c. Suíça, de 10 de junho de 2010*, à luz dos arts. 8.º e 14.º da CEDH. Nesta ocasião, o Tribunal de Estrasburgo, tendo em conta que não existia um consenso europeu sobre a idade do adotante ou a diferença de idade entre o adotante e o adotando, considerou que as autoridades helvéticas dispunham de uma ampla margem de apreciação para decidir sobre esta questão e sublinhou, além disso, que quer a legislação nacional quer as decisões internas em causa eram coerentes com as soluções adotadas na maioria dos Estados Partes e no quadro do direito internacional, invocando inclusivamente o citado art. 9.º da CEMAC¹³. Além disso, considerou esta instância que as decisões nacionais haviam sido bem fundamentadas e baseadas no interesse superior da criança. Enfatizou ainda que o critério da diferença de idade entre o adotante e a criança tinha sido aplicado com flexibilidade e tendo em conta as circunstâncias do caso¹⁴. Neste sentido, concluiu que não se verificava qualquer desarmonia com a CEDH.

Como decorre, embora não exista consenso europeu neste domínio¹⁵ e os

¹³ Cfr. *Ac. Schwizgebel c. Suíça, de 10 de junho de 2010*, §§ 90-93.

¹⁴ Cfr. *Ac. Schwizgebel c. Suíça, de 10 de junho de 2010*, § 96.

¹⁵ Passemos em revista alguns exemplos de condições referentes à idade na adoção previstas noutros ordenamentos.

O art. 175.º do CC espanhol exige como idade mínima do adotante os 25 anos e, sendo adoção conjunta, apenas é exigível este requisito a um dos adotantes. Mais acrescenta o preceito que a diferença de idades entre adotante e adotando deverá ser de, pelo menos, 16 anos e não poderá ser superior a 45 anos, com algumas exceções (art. 176.º, n.º 2), e, sendo adoção conjunta, só é exigido o cumprimento da diferença relativamente a um dos adotantes. Prescreve ainda o preceito que a diferença também não será exigível no caso de adoção de irmãos ou menores com necessidades especiais. No que tange ao adotando, estatui o n.º 2 que apenas podem ser adotados menores não emancipados, exceto se, imediatamente antes da emancipação, tiver existido uma situação de acolhimento ou convivência de, pelo menos, um ano.

Já o art. 343.º-1 do Código Civil francês fixa igualmente, como idade mínima do adotante, os 25 anos. O recentemente alterado art. 344.º vem prever que podem ser adotados, *inter alia*, os menores e os maiores nos casos previstos no art. 345.º. O art. 345.º estabelece que a “adoção plena só é permitida a crianças com menos de quinze anos que se encontrem em casa do(s) adotante(s) há pelo menos seis meses”, podendo ser adotada a criança com

Estados disponham, por conseguinte, de um poder discricionário, a consideração do superior interesse da criança deve ser sempre o fator primordial, ainda que o respeito por este princípio dependa do contexto e das circunstâncias especiais do caso¹⁶.

3. A adoção e o requisito da idade máxima do adotando: breves notas sobre a evolução legislativa lusa até à Lei n.º 46/2023, de 17 de agosto

O instituto da adoção foi objeto de sucessivas alterações legislativas que agora, centrando o nosso estudo apenas no requisito da idade máxima do adotando, importa, ainda que sucintamente, analisar¹⁷.

Foi o Código Civil de 1966 que reintroduziu no ordenamento jurídico português a adoção. Admitindo as duas modalidades que, durante décadas, caracterizaram o direito português – adoção plena e adoção restrita¹⁸ –, o elenco restritivo do artigo 1982.º do Código Civil de 1966, determinava que apenas podiam ser adotados plenamente “(...) os filhos ilegítimos de um dos adoptantes, se o outro progenitor for incógnito ou tiver falecido,

mais de quinze anos, caso se preencham determinadas condições previstas neste preceito, devendo ser requerido durante a menoridade da criança e nos três anos seguintes à sua maioridade. Na adoção simples, não se fixa limite para a idade do adotando (art. 345.º-1). O art. 346.º impõe uma diferença de idades de 15 anos entre adotante e adotando, ainda que o tribunal possa dispensar tal exigência por fundados motivos.

Movendo-nos agora para ordenamento italiano, o art. 6.º da Lei n.º 184/83, de 4 de maio, exige que o adotante tenha mais de 18 anos e não poderá ter mais de 40 anos do que o adotando. Já o art. 291.º, respeitante à adoção de pessoas maiores, exige que o adotante tenha mais de 35 anos e que seja, pelo menos, 18 anos mais velho do que o adotando, ainda que o tribunal possa excecionalmente afastar tais limites.

¹⁶ Conforme determina a Resolução n.º 2232, de 28 de junho de 2018, da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa.

¹⁷ Sobre a evolução histórica do instituto da adoção ver, entre outros, Gersão (2004), pp.833-838, Epifânio e Leandro (2004), pp. 851-856, Hörster (2004), pp. 63-66, Coelho e Oliveira (2006), pp. 264-268, Oliveira (2019), pp. 29-32, Pinheiro (2020), pp. 169-173, Sottomayor (2022), pp. 1007 e 1008.

¹⁸ O artigo 9.º, al. *a*), da Lei n.º 143/2015, de 8 de setembro, revogou capítulo III do título IV do Código Civil que consagrava a adoção restrita. A propósito da revogação da adoção restrita, Oliveira (2015-2016), p. 21, defende que este diploma legal “(...) pretendeu que não se constituíssem vínculos novos de adoção restrita, mas não teve qualquer propósito de eliminar os vínculos anteriores e os seus efeitos”.

bem como os filhos de pais incógnitos ou falecidos, que tiverem estado ao cuidado de ambos os adoptantes ou de um deles desde idade não superior a sete anos”¹⁹. Por sua vez, os requisitos da adoção restrita estavam elencados no artigo 1988.º.

Com a epígrafe “requisitos gerais”, era o artigo 1974.º, n.º 1, al. *b*), do Código Civil de 1966 que estatuiu sobre o requisito da idade máxima do adotando: menos de 14 anos, ou menos de 21 anos e não se encontrar emancipado, quando tivesse estado, desde idade não superior a 14 anos, de facto ou de direito, ao cuidado do adotante²⁰.

Com a Reforma de 1977, a nova redação do artigo 1980.º passou a permitir a adoção plena aos: (i) menores filhos do cônjuge do adotante ou de pais incógnitos ou falecidos; (ii) menores judicialmente declarados abandonados; (iii) menores que há mais de um ano residissem com o adotante e estivessem a seu cargo (n.º 1). O adotando devia ter menos de 14 anos de idade, admitindo-se, ainda assim, a adoção de menor de 18 anos não emancipado, quando desde idade não superior a 14 anos tivesse estado, de direito ou de facto, ao cuidado dos adotantes ou de um deles ou quando fosse filho do cônjuge do adotante (n.º 2 do artigo 1980.º). Estes requisitos eram aplicáveis, por força do disposto no artigo 1993.º, n.º 1, igualmente à adoção restrita.

Com o escopo de “facilitar a adoção”²¹, após a alteração introduzida pelo Decreto-Lei n.º 185/93, de 22 de maio, o artigo 1980.º passou a dispor que podiam ser adotados plenamente, para além dos menores filhos do cônjuge do adotante, os menores que tivessem sido confiados, judicial ou administrativamente, ao adotante. O diploma alterou novamente a idade máxima do adotando, passando a permitir a adoção de crianças com menos de 15 anos à data da petição judicial de adoção, permitindo também a adoção de crianças que, a essa data, tivessem menos de 18 anos e não se encontrassem emancipadas quando, desde idade não superior a 15 anos, tivessem sido confiadas aos adotantes ou a um deles ou quando fossem filhas do cônjuge do adotante.

¹⁹ É de referir ainda que, conforme determinava o artigo 1980.º do Código Civil de 1966, a adoção plena só era decretada quando, além dos requisitos estabelecidos no artigo 1974.º, se verificassem os previstos nos artigos 1981.º (“quem pode adotar plenamente”) e no artigo 1982.º (“quem pode ser adotado plenamente”).

²⁰ Cfr. para maiores desenvolvimentos, Gersão (2004), pp. 834 e 835.

²¹ Oliveira (2019), p. 30. Também Hörster (2004), p. 64, referindo-se à Reforma de 1977, destaca que a adoção plena foi facilitada. Ver, igualmente, Pinheiro (2020), p. 170.

O regime jurídico da adoção foi mais uma vez modificado pelo Decreto-Lei n.º 120/98, de 8 de maio, mantendo-se, no entanto, inalterados os requisitos relativamente à idade do adotando²².

O n.º 1 do artigo 1980.º viria a ser novamente revisto pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto. Consagrava o referido preceito legal que podiam ser adotados plenamente os menores filhos do cônjuge do adotante e os menores que tivessem sido confiados ao adotante mediante confiança administrativa, confiança judicial ou medida de promoção e proteção de confiança a pessoa selecionada para a adoção.

Finalmente, o artigo 1980.º, na redação conferida pela Lei n.º 143/2015, de 8 de setembro, que alterou o Código Civil, o Código do Registo Civil e aprovou o Regime Jurídico do Processo de Adoção, passou a permitir a adoção de crianças que tivessem sido confiadas ao adotante mediante confiança administrativa ou medida de promoção e proteção de confiança com vista a futura adoção e de crianças filhas do cônjuge do adotante (n.º 1). Acrescentava este dispositivo, quanto à idade máxima, que o adotando devia ter menos de 15 anos à data do requerimento de adoção (n.º 2)²³. Repare-se que, conforme determinava o n.º 3 do predito preceito legal, podia, no entanto, ser adotado quem, à data do requerimento, tivesse menos de 18 anos e não se encontrasse emancipado quando, desde idade não superior a 15 anos, tivesse sido confiado aos adotantes ou a um deles, ou quando fosse filho do cônjuge ou, por força do artigo 7.º da Lei n.º 7/2001, de 11 de maio, do unido de facto²⁴ do adotante (artigo 1980.º, n.º 3)²⁵.

²² Cfr. a Declaração de Retificação n.º 11-C/98, de 30 de junho.

²³ Cfr. o artigo 52.º do Regime Jurídico do Processo de Adoção.

²⁴ Ver Oliveira (2019), p. 44.

²⁵ Repare-se que a redação do n.º 3 do artigo 1980.º levantou muitas dúvidas de interpretação à doutrina. Para maiores desenvolvimentos ver, entre outros, Alfaiate (2022), pp. 1028-1032 e Oliveira (2021a), pp. 1-21. Para este último autor (p. 20), “(...) o regime do art. 1980.º, n.º 3, CCiv, deve ser aplicável aos casos jurídicos em que – mesmo na ausência de uma “confiança administrativa” anterior aos 15 anos da adoptanda – tenha havido “confianças” praticadas em processos tutelares cíveis relativos a essa adoptanda. Designadamente, no caso jurídico que esteve expressamente submetido a revista excecional pelo STJ”. De referir ainda que o acórdão do Tribunal Constitucional n.º 132/2022, de 15 de fevereiro, julgou “(...) inconstitucional a norma contida no n.º 3 do artigo 1980.º do Código Civil, interpretado no sentido segundo o qual se exclui a possibilidade de adoção de um jovem

Apesar de, como destaca a doutrina, esta evolução legislativa ter conduzido à facilitação da adoção²⁶, permitindo a um maior número de crianças a concretização do seu direito a uma família²⁷, especificamente quanto à idade do adotando, as alterações introduzidas pelo legislador português até à Lei n.º 46/2023, de 17 de agosto, foram manifestamente reduzidas, mantendo-se durante várias décadas a regra de que o adotando devia ter menos de 15 anos.

4. As recentes alterações legislativas introduzidas pela Lei n.º 46/2023, de 17 de agosto: algumas observações

Foram oito os projetos de lei relativos ao processo de adoção submetidos a votação e cinco propunham ampliar para 18 anos a idade máxima até à qual uma criança poderia ser adotada, com propostas do Bloco de Esquerda, do Partido Comunista Português, do Pessoas-Animais-Natureza, do Livre e da Iniciativa Liberal²⁸.

A discussão culminou com a aprovação da Lei n.º 46/2023, de 17 de agosto, que veio modificar, no respeitante à adoção singular, a idade mínima do adotante e, bem assim, alterar a idade máxima do adotando, com a correspondente alteração do Código Civil e do Regime Jurídico do Processo de Adoção, dando, ao mesmo tempo, resposta aos apelos emergentes dos projetos de lei apresentados pela maioria dos partidos da oposição. No respeitante à primeira modificação, o n.º 2 do artigo 1979.º determina que possa adotar singularmente quem tiver mais de 25 anos, contrariamente ao estipulado no regime anterior em que essa possibilidade se encontrava reservada para

com idade superior a 18 anos à data de entrada do requerimento do adotante no tribunal, quando se trate de filho do cônjuge do requerente, tratado pelo adotante como filho desde a infância, tendo-se estabelecido entre ambos uma relação de afeto, cuidado e assistência idêntica às que habitualmente se estabelecem entre pai e filho, quando aplicado aos casos em que, à data em que o candidato a adotante apresentou o requerimento inicial junto do organismo de Segurança Social, o adotando fosse menor e não emancipado, atingindo a maioridade no decurso da fase administrativa do processo de adoção (...). Ver, para uma análise mais aprofundada, Jorge (2022), pp. 85-95.

²⁶ Ver, entre outros, Hörster (2004), p. 64, Oliveira (2019), p. 30, Pinheiro (2020), p. 170.

²⁷ Sobre esta temática cfr., entre outros, Bolieiro (2010), pp. 99-109.

²⁸ Ver <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/IniciativasLegislativas.aspx>.

as hipóteses em que o adotando fosse filho do cônjuge do adotante, estabelecendo, para os demais casos, como idade mínima do adotante, mais de 30 anos. Por seu turno, o n.º 2 do artigo 1980.º determina agora que “[o] adotando deve ter menos de 18 anos e não se encontrar emancipado à data do requerimento de adoção”. Já o n.º 3 da mesma disposição legal foi revogado. Em consonância com as mencionadas novidades, o artigo 2.º, al. *d*), do Regime Jurídico do Processo de Adoção considera como criança “qualquer pessoa com idade inferior a 18 anos e que não se encontre emancipada”.

Não olvidando embora a importância das modificações recentemente introduzidas, talvez o legislador pudesse ter ido mais longe. Senão vejamos: a adoção é, recorde-se, um vínculo, semelhante ao da filiação natural, mas independentemente dos laços de sangue. Ora, tais vínculos não se esgotam no mero exercício das responsabilidades parentais, mas antes prolongam-se para além deste. Bastará pensar, a reforçar quanto se disse, que pais e filhos devem-se reciprocamente respeito, auxílio e assistência (artigo 1874.º, n.º 1), compreendendo o último “a obrigação de prestar alimentos e a de contribuir, durante a vida em comum, de acordo com os recursos próprios, para os encargos da vida familiar” (n.º 2). Como assinala Pinheiro (2020, p. 248), tais deveres paternofiliais estendem-se ao longo de toda a relação de filiação, não cessando, portanto, com a maioridade ou a emancipação. Se assim é, nos casos em que o referido vínculo semelhante ao da filiação preexistia, resultado, designadamente, de uma convivência estável no decurso do tempo e a adoção seja do interesse de todos, poderia, no nosso modesto entender, eliminar-se excepcionalmente esta limitação. Outra exceção que poderia ser erigida à limitação de idade – e neste caso mais premente – seria quando estivesse em causa a (in)separabilidade de irmãos. Para além das hipóteses mencionadas, outras situações excecionais especialmente apreciadas poderiam legitimar o levantamento da restrição de idade (*v.g.*, adoção de pessoas com necessidades especiais). De resto, a possibilidade de adoção de pessoas maiores de idade já se encontra expressamente consagrada nalguns países, como seja Brasil, Espanha, Itália e Alemanha²⁹ e Suécia³⁰. Embora o reconhecimento da adoção de maiores de idade represente uma “solução de corte”, uma vez que o regime da adoção, tal como atualmente perspectivado, encontra-se dirigido essencialmente

²⁹ Cfr. Oliveira (2019), p. 46.

³⁰ Cfr. Alfaiate (2022), p. 1031.

à proteção da infância, a verdade é que, como alerta Alfaiate (2022, p. 1032), a prática vem reclamando “maior adesão à plasticidade que o espírito do instituto [da adoção] convoca”.

5. Considerações finais

O “pedocentrismo” e a tutela do superior interesse da criança deve continuar a nortear os institutos do Direito da Família e da Criança, como, aliás, decorre de imperativos nacionais e internacionais. No que tange ao instituto da adoção, o acento tónico não deverá ser o de encontrar uma criança para uma família, até porque não há um direito subjetivo a adotar, mas sim o de encontrar para aquela uma família. Acresce que o superior interesse da criança – definida à luz do artigo 1.º da CDC, como todo o ser humano com menos de 18 anos –, reclamava uma alteração legislativa que ampliasse a idade máxima do adotando, o que ocorreu com a recente entrada em vigor da Lei n.º 46/2023, de 17 de agosto.

Não obstante, e não menosprezando embora as modificações recentemente introduzidas, o legislador talvez pudesse ter sido mais ambicioso e ter admitido, designadamente, a adoção de maiores de idade em determinadas situações, à semelhança do que se verifica, aliás, nalguns casos além-fronteiras.

Bibliografia

ALMEIDA, Susana (2012). “A parentalidade sócio-afectiva e a ponderação entre o «critério sócio-afectivo» e o «critério biológico» no Tribunal de Estrasburgo”, *Parentalidade sócio-afectiva: Portugal e Brasil*, Almeida, S. & de Assis, Z., Coimbra: Almedina, pp. 11-83.

ALFAIATE, Ana Rita (2022). “Artigo 1980.º”, *Código Civil Anotado, Livro IV, Direito da Família*, sob a coordenação de Clara Sottomayor, 2.ª Edição, Coimbra: Almedina, pp. 1026-1032.

BOLIEIRO, Helena (2010). “O direito da criança a uma família: Algumas reflexões”, Leandro, A., Lúcio, A. & Guerra, P. (coord.), *Estudos em Homenagem a Rui Epifânio*, Coimbra: Almedina, pp. 99-109.

COELHO, Francisco Pereira/OLIVEIRA, Guilherme de (2006). *Curso de Direito da Família*, vol. II, *Direito da Filiação*, tomo I, *Estabelecimento da Filiação. Adopção*, Coimbra: Coimbra Editora.

EPIFÂNIO, R. Lisboa/LEANDRO, A. Gomes (2004). “Adopção – sentido e alcance da evolução legislativa”, in AAVV, *Comemorações dos 35 anos do Código Civil*

e dos 25 anos da Reforma de 1977. *Direito da Família e das Sucessões*, vol. I, Coimbra: Coimbra Editora, pp. 851-859.

GER SÃO, Eliana (2004). “Adopção – mudar o quê?”, in AAVV, *Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 anos da Reforma de 1977. Direito da Família e das Sucessões*, vol. I, Coimbra: Coimbra Editora, pp. 833-849.

HARRIS, D.J. / O’BOYLE, M. / WARBRICK, C. (2009). *Law of the European Convention on Human Rights*, USA, Oxford University Press.

HÖRSTER, Heinrich Ewald (2004). “Evoluções legislativas no Direito da Família depois da Reforma de 1977”, in AAVV, *Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 anos da Reforma de 1977. Direito da Família e das Sucessões*, vol. I, Coimbra: Coimbra Editora, pp. 59-74.

JORGE, Nuno de Lemos (2022). “Adoção e Maioridade: Acórdão n.º 132/2022 do Tribunal Constitucional”, *Lex Familiae – Revista Portuguesa de Direito da Família*, Ano 19, n.º 37, pp. 85-95, disponível em <https://www.centrodedireitodafamilia.org/publica%C3%A7%C3%B5es/revistas/lex-familiae-revista-portuguesa-de-direito-da-fam%C3%ADlia-ano-19-n%C2%BA-37-janeiro>, consultado a 17 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Guilherme de (2015-2016). “Dez tópicos sobre a nova lei da adoção”, *Lex Familiae – Revista Portuguesa de Direito da Família*, Ano 12-13, n.º 23-26, pp. 5-21, disponível em <https://www.centrodedireitodafamilia.org/publica%C3%A7%C3%B5es/revistas/lex-familiae-revista-portuguesa-de-direito-da-fam%C3%ADlia-ano-12-13-n%C2%BA-23-26-2015>, consultado a 17 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Guilherme de (2019). *Adoção e Apadrinhamento Civil*, Lisboa: Petrony.

OLIVEIRA, Guilherme de (2021a). “A data ou a vida! (Comentário a propósito do acórdão do STJ de 02/09/2021)”, in *Julgar online*, pp. 1-21, disponível em <http://julgar.pt/a-data-ou-a-vida-comentario-a-proposito-do-acordao-do-stj-de-02092021/>, consultado a 17 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Guilherme de (2021b). *Manual de Direito da Família* (com a colaboração de Rui Moura Ramos), Coimbra: Almedina.

PINHEIRO, Jorge Duarte (2020). *O Direito da Família Contemporâneo*, 7.ª edição, Coimbra: Gestlegal.

SOTTOMAYOR, Maria Clara (2004). “A adoção singular nas representações sociais e no direito”, *Lex Familiae - Revista Portuguesa de Direito da Família*, Ano 1, n.º 1, pp. 41-50.

SOTTOMAYOR, Maria Clara (2022). “Artigo 1974.º” in *Código Civil Anotado, Livro IV, Direito da Família*, sob a coordenação de Clara Sottomayor, 2.ª Edição, Coimbra: Almedina, pp. 1007-1010.

VASSEUR-LAMBRY, F. (2000). *La famille et la Convention Européenne des Droits de l’Homme*, Paris, L’Harmattan.

O contrato de aprendizagem e a profissionalização do adolescente no Brasil: uma análise à luz da Doutrina da Proteção Integral.

Vívian De Gann dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Resumo:

A presente comunicação se propõe a avaliar se o contrato de aprendizagem, previsto na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, promove a profissionalização dos adolescentes, de forma a garantir seu integral desenvolvimento, em conformidade com os preceitos da Doutrina da Proteção Integral – DPI. A problematização consiste em verificar em que medida tal espécie contratual trabalhista, que flexibiliza a idade mínima para o trabalho no Brasil, consiste em ferramenta apta à instrumentalização dos adolescentes (considerados pela legislação laboral brasileira como aqueles entre os quatorze anos completos até os dezoito anos incompletos), para o seu desenvolvimento global, humanisticamente considerado, conforme o postulado da DPI – sem se restringir apenas à reprodução de atividades laborativas, mediante uma capacitação mecanicista, destinada com exclusividade à garantia de ingresso no mercado de trabalho formal e, conseqüentemente, à subsistência pessoal ou de grupo familiar. Para responder ao problema, traçou-se o objetivo geral deste trabalho, qual seja, identificar se o contrato de trabalho de aprendizagem, previsto pela CLT, conflita-se, ou não, com a Doutrina da Proteção Integral dirigida aos adolescentes inseridos no mercado de trabalho a partir dos quatorze anos de idade. Como método de abordagem para a realização desta comunicação utilizou-se o método dedutivo, pois, funda-se o estudo na contextualização histórica do trabalho infantil e do adolescente no Brasil, para se abordar as regulamenta-

ções sobre a temática no direito nacional e nas normativas internacionais de proteção pautadas na Doutrina da Proteção Integral, a fim de se alcançar a verificação da possível prejudicialidade do modelo de trabalho e aprendizagem direcionado ao adolescente aprendiz. O método de procedimento adotado é o monográfico, com o uso da técnica de consulta à documentação indireta, constituída por fontes bibliográficas, artigos científicos publicados em meio virtual e documental, jurisprudência de tribunais nacionais, legislação brasileira, normas de organismos internacionais e reportagens jornalísticas.

Palavras-chave: Contrato de aprendizagem; Adolescente; Profissionalização; Doutrina da Proteção Integral.

Introdução

Em caráter introdutório, cumpre esclarecer que o trabalho no Brasil é permitido, sem restrições aos maiores de 18 anos e, aos adolescentes em caráter excepcionalíssimo a partir dos 14 anos, a fim de lhes proporcionar o integral desenvolvimento, inclusive de sua identidade psicológica¹, considerada como aquela que pode ser correlacionada ao que (ou quem), se é enquanto ser humano (e que perpassa as relações havidas em ambientes laborais) – matéria de complexa definição que não se pretende exaurir, dado o recorte deste estudo.

Nesse sentido, de se notar que a proteção jurídica concedida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF88, às crianças e aos adolescentes² não se restringe à entrega de direitos trabalhistas e previdenciários, mas, perpassa a consagração do seu direito à profissionalização, bem como o combate à exploração do trabalho infantil (BRASIL, 1988). De um lado, o art. 277 da norma constitucional explicita como dever da família, da sociedade e do Estado proporcionar às crianças e aos adolescentes, com absoluta prioridade, uma série de direitos fundamentais ao seu desenvolvimento,

¹ Adota-se o termo “identidade psicológica”, assim como Jacques, para diferenciá-la das demais formas de identificação, tais como identidade social, étnica, entre outras (JACQUES, 1996. p-p 21-26).

² Faz-se a distinção de “criança” e de “adolescente” conforme disposições do ECA, que em seu art. 2º consagra que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

entre os quais figura o direito à profissionalização, garantida a sua dignidade e sem exploração (KONRATH, 2020).

De outro lado, além de entregar todo um rol de direitos básicos aos trabalhadores no seu art. 7º, o texto constitucional proíbe o “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;[...]” (BRASIL, 1988).

A formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado pela Lei n. 8.069 de 1990, seguiu a mesma linha proposta pela CF88, ao adotar a DPI³. O Estatuto reconheceu como fundamento doutrinário a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e, deste modo, regulamentou o texto constitucional antes mencionado (BRASIL, 1990).

No âmbito do trabalho de adolescentes, o capítulo V do Estatuto, em seus arts. 60 a 69, propôs-se a coibir, ao máximo, a exploração de seu labor, vinculando-se ao texto constitucional que proíbe o trabalho de menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz⁴, a partir dos quatorze anos (LIBERATI & DIAS, 2006). Ainda, o ECA sistematizou proteções ao trabalhador adolescente mais amplas do que aquelas já estabelecidas pela CF88. Nesse aspecto, o art. 67 da norma em tela proibiu a realização de trabalho penoso; efetuado em locais prejudiciais à formação moral e ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social; e em horários e locais que não permitam a frequência escolar. De modo complementar, no art. 69, o Estatuto indicou que o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho do adolescente devem observar o respeito a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, bem como a sua capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho (CUSTÓDIO & VERONESE, 2007).

Tais regulações, atreladas às prescrições da legislação laboral nacional, em especial da CLT, estruturam direitos e dinâmicas contratuais aos adolescen-

³ Doutrina jurídica segundo a qual “toda criança e adolescente são merecedores de direitos próprios e especiais que, em razão de sua condição específica de pessoa em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada, diferenciada e integral”. (VERONESE, 2021. p. 113).

⁴ Aprendiz corresponde, em regra, à pessoa de 14 a 24 incompletos, que firma contrato de trabalho especial para, com seu labor, complementar a formação técnico-profissional metódica concomitante, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Os contratos de aprendizagem, além de possuírem previsão no ECA, são regulados pela CLT em seu art. 428 e seguintes. (OLIVEIRA, 2016. pp. 85-89).

tes trabalhadores, em especial formulam um modelo de aprendizagem (compreendido por esta pesquisa como o mais favorável aos adolescentes trabalhadores), como se verá a seguir.

1. O contrato de aprendizagem do adolescente na legislação brasileira

A CF88 e o ECA entregaram disposições de alta relevância à estruturação de uma visão sobre a inclusão de adolescentes na vida laboral atrelada à DPI. Entretanto, é o Direito do Trabalho brasileiro o responsável pela regulamentação das proteções e particularidades atinentes aos contratos de trabalho destinados às pessoas em desenvolvimento.

Nesse contexto, as normativas do Direito do Trabalho brasileiro repisam as prescrições da CF88 e do ECA, além de estruturarem os contratos de aprendizagem, modalidade diferenciada dos contratos regulares de trabalho (ainda que também destinados a adolescentes), por ofertar “alternativas para a profissionalização do jovem de 14 a 24 anos e sua inserção no mercado de trabalho e aperfeiçoamento da cidadania”. Além disso, o modelo de aprendizagem proporciona a conscientização acerca da relevância da qualificação profissional, o que acaba por desestimular a evasão escolar, por apresentar a complementariedade entre os estudos e o trabalho (OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Neste aspecto, a CLT apresenta a partir do art. 424 as normativas do contrato de aprendizagem, que é definido como um contrato especial, por prazo determinado, no qual o empregador tem o dever de assegurar às pessoas maiores de quatorze anos e menores de vinte e quatro anos de idade (em regra), inscritas em programas de aprendizagem, “uma formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico”, e de outro lado, “o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação” (BRASIL, 1943).

Referido contrato tem por requisito essencial de validade não apenas a assinatura da carteira de trabalho do aprendiz (ou seja, a formalização da contratualidade), mas igualmente a sua frequência escolar e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido por entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, nos moldes do que prescreve o art. 428 da CLT. Porém, de se ressaltar que o programa de aprendizagem frequentado pelo aprendiz e as atividades laborativas às quais será apresentado devem guardar relação, a fim de que ocorra a complementação técnico-profissional desejada à sua aprendizagem.

Conforme a dicção dos parágrafos do art. 428 da CLT conjuntamente com o Decreto n. 11.479, de 2023, o contrato de aprendizagem poderá ser pactuado por até dois anos entre as mesmas partes. Contudo, na hipótese do aprendiz ser pessoa com deficiência, a contratualidade poderá passar a vigor por prazo indeterminado.

A remuneração⁵ do aprendiz é vinculada ao salário mínimo nacional, calculado por base de hora trabalhada, salvo na ocorrência de condição mais benéfica, nos termos dispostos pelo parágrafo segundo do art. 428 da CLT (BRASIL, 1943). A referida condição é definida pelo Decreto n. 9.579 de 2018, como patamar remuneratório mais favorável fixado por força do contrato de aprendizagem, acordo ou convenção coletiva de trabalho destinada especificamente ao salário de aprendizes, ou piso regional firmado por municipalidade ou estado da federação nos moldes da Lei Complementar n. 103 de 2000 (BRASIL, 2018).

Quanto às atividades laborativas do aprendiz, estas devem ser distintas daquelas destinadas aos demais trabalhadores, de forma a estarem atreladas à formação técnico-profissional que originou sua contratação. Assim, as tarefas a serem desempenhadas no ambiente de trabalho de aprendizagem necessitam de organização metódica e de complexidade progressiva, o que, por lógica, requer supervisão diferenciada dos trabalhadores regulares⁶.

Por força das disposições do art. 432 da CLT, a jornada de trabalho do aprendiz deve ser, em regra, limitada a seis horas diárias, sem a possibilidade de prorrogação ou compensação de jornada⁷. Entretanto, tal limite poderá ser elástico para oito horas diárias aos aprendizes que já concluíram com

⁵ Embora exista diferença doutrinariamente estabelecida entre os termos salário e remuneração (esta corresponde a todo o conjunto de verbas recebidas pelo empregado em decorrência do desempenho de suas atividades laborativas, enquanto aquele se vincula exclusivamente à quantia paga pelo empregador, diretamente, pelos serviços prestados pelo empregado), para melhor compreensão do texto, utiliza-se o termo remuneração como sinônimo de salário.

⁶ É o que se localiza no parágrafo quarto do art. 428 da CLT: “Art. 428. *Omissis* [...] § 4º A formação técnico-profissional a que se refere o caput deste artigo caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1943).

⁷ Compensação de jornada de trabalho corresponde a permuta, ajustada entre empregado e empregador, de horas trabalhadas além da jornada contratualmente estabelecida (horas extraordinárias) e folgas, que pode ocorrer por acordo tácito, expresso, individual ou coletivo (DELGADO & DELGADO, 2018, p. 126-130).

o ensino médio⁸, ou “que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica” (BRASIL, 1943).

Para além de toda a normativa que rege os contratos de aprendizagem destinados aos adolescentes antes exposta, importa ponderar se tal construção legal é suficiente à edificação do desenvolvimento global de tais indivíduos, humanisticamente considerados, conforme o postulado da DPI – sem se restringir com exclusividade à reprodução de atividades laborativas, de modo mecanicista, ligada à garantia de ingresso no mercado de trabalho formal e, conseqüentemente, à subsistência individual ou familiar. É o que se passa a abordar no tópico subseqüente.

2. O trabalho do adolescente aprendiz e a Doutrina da Proteção Integral: a profissionalização e o integral desenvolvimento

A profissionalização do adolescente, sob à ótica da DPI (ou seja, destinada a um desenvolvimento integral do sujeito), deve englobar a construção de habilidades diversas, inclusive emocionais e cognitivas, ao que, este estudo se inclina ao entendimento de que não se pode limitá-la à apreensão da execução de tarefas laborativas não refletidas ou não valoradas pelo aprendiz. Portanto, parece adequado pensar a aprendizagem sob a visão de Piaget, de forma a impor aos processos de profissionalização a estruturação de relações sociais de trabalho cooperativas, que permitam o desenvolvimento individual por meio de trocas intelectuais equilibradas, as quais sejam aptas a desencadear o pensamento crítico e a construção integral do sujeito (PIAGET, 1973).

No ponto, de se destacar que as referidas relações sociais de cooperação pressupõem simetria entre os sujeitos que se propõem a realizar efetivas “trocas de inteligências” – o que compreende discussão, mediante um controle mútuo de argumentos e de provas, que se dá entre falas e escutas. Para Piaget, trata-se do mais alto nível de socialização, o qual efetivamente promove o desenvolvimento (PIAGET, 1973).

O mesmo é cabível às relações sociais de trabalho em contratos de aprendizagem. Por lógica que a profissionalização advinda de tais contratos inclui o aprendizado formal (na medida em que devem pressupor a destinação de tarefas laborais, organizadas em complexidade gradualmente crescente, a fim

⁸ Redação do art. 60 do Decreto n. 9.579, de 2018 (BRASIL, 2018).

de proporcionar o desenvolvimento de habilidades técnicas) contudo, se a relação posta se estruturar em cooperação, poderá permitir a estruturação de vivências, ou seja, de reflexão e de apreensão dos significados das ações, sob um prisma de aquisição de habilidades humanas globais, de desenvolvimento intelectual e cognitivo pleno.

No ponto, buscou a pesquisa verificar o impacto das relações sociais (cooperativas e coercitivas), bem como das vivências, nos processos de aprendizagem destinados à profissionalização de adolescentes. Assim, analisou-se estudos de campo realizados em diferentes Programas de Aprendizagem Profissional – PAPs, em localidades diversas do Brasil. Ao que, se passa a apresentar dois estudos empíricos contrastantes sobre a temática.

Primeiro, se esmiúça a pesquisa de campo realizada por Macêdo e Alberto junto ao Programa Jovem Aprendiz estruturado pelo SENAC da cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. O estudo partiu da análise dos objetivos elencados pelo programa, os quais foram comparados à compreensão demonstrada pelos adolescentes acerca da profissionalização ofertada, a fim de verificar a adequação do curso às particularidades e necessidades biopsicossociais das pessoas em desenvolvimento (MACEDO & ALBERTO, 2012).

Na forma indicada pelos autores, a política adotada pela entidade tinha por escopo “preparar os sujeitos para atuarem em atividades que envolvam serviços administrativos”. Isso, mediante a incursão dos adolescentes em conteúdo programático com carga-horária diária de 02 (duas) horas de atividades teóricas e 04 (quatro) horas de atividades práticas, ressaltada a “presente preocupação com o desenvolvimento físico, psíquico, moral e social dos adolescentes, como com a compatibilidade do trabalho com as especificidades dessa fase de desenvolvimento” (MACEDO & ALBERTO, 2012).

Após realizadas entrevistas com os adolescentes aprendizes, verificaram os pesquisadores que a motivação para a procura pelo programa se relacionou prioritariamente com o desejo de ingressar no mercado de trabalho formal (porque, de certo modo, dignificante a identificação pessoal como trabalhador), e de garantir meio de subsistência pessoal (ou do grupo familiar), ao passo que a busca por aprendizado restou em terceiro plano. No ponto, interessante perceber que o destaque conferido pelos adolescentes à vontade de pertencerem ao mercado de trabalho formal espelha o discurso institucional da entidade – a qual dispôs no plano de curso, como um dos objetivos específicos do Programa Jovem Aprendiz, a ação de “propiciar a inserção no mercado de trabalho” (MACEDO & ALBERTO, 2012).

O contexto destacado, alinhado à falta de relevância dada pelos adolescentes estudados ao processo de aprendizagem em si, especialmente ao seu desenvolvimento individual, parece indicar que as relações sociais mantidas durante a aprendizagem geraram, por coerção, a reprodução de valores, sem a oportunização de reflexão sobre as vivências laborais, notadamente à construção de habilidades em um aspecto amplo. Situação que retrata uma tendência assistencialista do programa (mesmo porque, a renda familiar *per capita* dos aprendizes situava-se abaixo da linha da pobreza), no sentido de contenção da pobreza e da “marginalidade”, dissociada da valoração do conteúdo educacional e de ações ligadas ao efetivo desenvolvimento dos adolescentes.

Soma-se a isso a percepção apresentada pelos adolescentes quanto ao aprendizado recebido. Em sua totalidade demonstraram falas que remeteram à consolidação de vivências de disciplinamento. É o que se extrai do depoimento de um dos aprendizes entrevistados: “[...] mesmo aqueles mais desinteressados, no final, eles se tornaram interessados, porque têm que ter responsabilidade. A responsabilidade de o que te mandarem fazer, ter que fazer direito, não pode errar” (MACEDO & ALBERTO, 2012).

Como retratam os autores, o posicionamento utilizado como exemplo da compreensão dos aprendizes acerca do trabalho e dos valores que absorveram no processo de aprendizagem se justifica em parte no conteúdo teórico repassado pela entidade. Embora estejam presentes disciplinas como relações humanas, direito e ética, estas tomaram contornos alheios ao seu caráter educacional, de modo que não subsidiaram ferramental apto à embasar o pensamento crítico. De outro norte, assemelharam-se à mecanismos de imposição de disciplina (MACEDO & ALBERTO, 2012).

De outro lado, interessante explorar as conclusões do estudo promovido por Silva e Trindade junto a adolescentes incluídos em Programa de Aprendizagem Profissional – PAP, na cidade de Vitória, Espírito Santo, destinado à identificar tanto as motivações para ingresso no programa, quanto as mudanças percebidas pelos aprendizes após a experiência, notadamente em seu autoconceito – definido pelas autoras como “a concepção e avaliação de si mesma, incluindo características psicológicas e físicas, qualidades e habilidades”. A pesquisa partiu da problemática acerca do resultado (positivo ou negativo), da inclusão de práticas sociais no contexto da profissionalização, especialmente da possível ampliação de relacionamento com outros adolescentes e da rede de apoio social que lhes é disponibilizada pelo maior acesso e contato com os educadores e outros profissionais durante as dinâmicas estabelecidas no programa (SILVA & TRINDADE, 2013).

Na fala dos adolescentes ingressantes no PAP, tanto quanto daqueles que ali já se encontravam há mais tempo, foi localizada uma forte valoração positiva dos jovens que trabalham diante daqueles que não se envolvem com atividades laborativas. Tal achado é atribuído ao conteúdo programático ofertado pela entidade e ao formato de seleção para as vagas de aprendizes ofertadas pela entidade – prova de conhecimentos gerais que afasta da aprendizagem adolescentes que apresentam defasagem escolar, especialmente em disciplinas como matemática e português (SILVA & TRINDADE, 2013).

A entrevista realizada pelas pesquisadoras junto aos adolescentes sobre os motivos para o ingresso e continuidade no programa de aprendizagem, diferentemente do estudo anteriormente comentado, teve por resposta preponderante a aquisição de habilidades sociais, conjuntamente com a preparação para o ingresso no mercado de trabalho na vida adulta. De se pontuar que a renda familiar dos adolescentes estudados estava situada entre um a cinco salários mínimos, o que pode ter influenciado o resultado pesquisado e o diferido daquele anteriormente abordado, no qual a renda per capita das famílias orbitava majoritariamente em meio salário mínimo, ou seja, abaixo da linha da pobreza (SILVA & TRINDADE, 2013).

Outro aspecto interessante é que embora a busca por recursos financeiros, independência pessoal, incentivo familiar e ocupação do tempo, sejam elementos motivadores aos adolescentes para o ingresso em processo de profissionalização em um segundo plano, as construções sobre esses temas coincidem com aquelas colhidas em outros estudos. É o que se vislumbra, por exemplo, das seguintes transcrições das entrevistas realizadas: “me inscrevi mais pra ajudar a minha avó, porque eu moro com a minha avó, não moro mais com minha mãe, aí precisava de uma ajuda a mais (Marcelo). [...] acho que eu vou poder ajudar minha família em algumas coisas em casa (Amanda)” (SILVA & TRINDADE, 2013).

O mesmo se repetiu quando analisadas as mudanças percebidas pelos adolescentes após a participação no PAP. Nesse sentido, as categorias “preparação para a vida” (que engloba as preocupações com o ingresso no mercado de trabalho em momento futuro), e “aquisição de habilidades sociais” (ligadas ao desenvolvimento humano autocentrado) foram as mais destacadas (SILVA & TRINDADE, 2013).

De se notar que, em comparação a primeira pesquisa apresentada, o grande mote de interesse dos adolescentes pelo programa de aprendizagem dirigiu-se às habilidades sociais desenvolvidas, que espelham desenvolvimento intelectual e cognitivo. Tal situação se relaciona com a estruturação do próprio PAP

em tela, o qual tinha por objetivos a socialização dos adolescentes entre os pares e com os educadores, além de ter inserido no próprio conteúdo teórico atividades direcionadas para este fim. Como destacam as pesquisadoras, os conteúdos e aprendizados mais valorados (positivamente) pelos adolescentes restam presentes nas dinâmicas do PAP desde o primeiro dia de inserção dos aprendizes (SILVA & TRINDADE, 2013).

Contudo, em que pese se possa cogitar que no caso em análise há um discurso institucional reproduzido pelos adolescentes, suas falas indicam o oposto. As habilidades sociais aprendidas refletiram-se em melhora no relacionamento social dos adolescentes em outros âmbitos da vida, tal como da educação regular e no familiar. Ao que, pode-se compreender que as ocorrências apontam para uma absorção refletida das experimentações advindas das relações sociais tidas no PAP, estabelecidas cooperativamente, que se tornaram vivências e, por consequência, aprendizado e desenvolvimento.

Além disso, apenas uma categoria de resposta evidenciou aspectos negativos nas falas dos adolescentes sobre sua experiência no programa de aprendizagem, qual seja “tempo muito corrido/cansaço”. Logicamente que a inclusão de adolescentes em PAPs enseja o aumento de sua jornada diária de compromissos, pois, além da frequência no ensino regular, têm acrescido à sua jornada diária mais quatro horas distribuídas entre atividades teóricas e práticas, de forma que “há, realmente, redução do tempo para outras atividades como lazer, tempo com a família, amigos e namorados” (SILVA & TRINDADE, 2013).

Porém, conforme concluem as pesquisadoras, os resultados colhidos demonstram uma percepção positiva dos adolescentes sobre sua profissionalização junto ao PAP, as quais se relacionam com as mudanças em sua auto-percepção e aproximação gradual com o mundo adulto, que denota amadurecimento e perspectiva de futuro. Entretanto, não se deve menosprezar os aspectos negativos apresentados pelos adolescentes, pois, conquanto o PAP em estudo tenha demonstrado excepcionais resultados ligados à adequada profissionalização dos sujeitos envolvidos, estes “podem ter minimizado os elementos negativos possivelmente devido à grande importância que trabalhar possui principalmente em classes populares por estar associada às representações de honestidade, honradez de maturidade” (SILVA & TRINDADE, 2013).

Do que se pode extrair das pesquisas pautadas em estudos de casos antes ventiladas, a profissionalização ofertada aos adolescentes, ainda que em seu “melhor” formato (contratos de aprendizagem), em grande parte das vezes carece de mecanismos capazes de estimular o desenvolvimento integral de seus destinatários. Seja pela estruturação do seu conteúdo teórico-prático, seja

por conta da sentida ausência de relações sociais fundadas na cooperação (em regra), não se vislumbra a aquisição de habilidades emocionais e humanas pelos adolescentes que os permita, por exemplo, o desencadear do pensamento crítico indispensável à evolução de sua inteligência e cognição.

Nesse sentido, provoca-se pela profissionalização a flexibilização da idade mínima para o trabalho, a fim de produzir mão de obra limitada à reprodução tecnicista de tarefas produtivas, pautada na reprodução de relações coercitivas, que tentem a dotar o trabalho de sentido negativo, meramente disciplinador e preventivo à “marginalidade” e de subsistência. Situação que não se amolda à DPI ou ao princípio do superior interesse da criança e do adolescente, pois, os resultados verificados se distanciam do integral desenvolvimento que se pretende.

Conclusão

A permissão do trabalho de adolescentes no Brasil é medida de exceção, destinada à proporcionar a sua profissionalização, que em muito se distingue do aprendizado ligado à execução de tarefas, mecanicamente. Entretanto, ainda que se parta da análise da profissionalização dos adolescentes trabalhadores incluídos em contratos de aprendizagem, de se notar que grande parte deles ingressa no mercado de trabalho por necessidade econômica e se limitam à reprodução de tarefas, sem desenvolvimento de habilidades humanas, de seu pensamento crítico ou cognição.

De outro norte, a implementação de programas de aprendizagem profissional pautados no estímulo de habilidades emocionais e sociais, por meio de dinâmicas que visam estabelecer relações cooperativas, tende a propiciar aos adolescentes trabalhadores a capacidade de assimilar e questionar as relações humanas que envolvem o trabalho, como ainda os significados e impactos das atividades laborativas na subjetividade de seus projetos de vida – cenário que se perfila à profissionalização verdadeiramente desejada, sob o olhar da DPI: apta a contribuir ao integral desenvolvimento dos indivíduos.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Decreto 9.579, de 22 de novembro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm#art45.0. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.036, de 11 de maio de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8036consol.htm. Acesso em: 10 set. 2023. (b)

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

CUSTÓDIO, André Viana & VERONESE, Josiane Rose Petry. Trabalho infantil: a negação do ser criança e adolescente no Brasil. Florianópolis: OAB/SC, 2007.

DELGADO, Maurício Godinho & DELGADO, Gabriela Neves. A reforma trabalhista no Brasil: com os comentários à Lei n. 13.467/2017. 2. ed. São Paulo: LTr, 2018.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. In TAMAYO, Alvaro & BORGES-ANDRADE, Jayro Eduardo & CODO, Wanderley. Coletâneas da ANPEPP. V. 1, n. 11, set. 1996. pp 21-26.

KONRATH, Angela. Aprendizagem: conceito e novas perspectivas. In: VERONESE, Josiane Rose Petry. Estatuto da Criança e do Adolescente: 30 anos, grandes temas, grandes desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020. pp. 215-220.

LIBERATI, Wilson Donizeti & DIAS, Fábio Muller. Trabalho Infantil. São Paulo: Malheiros, 2006.

MACÊDO, Orlando Júnior Viana & ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem. Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2012, v. 17, n. 2, pp. 223-232. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000200005>. Acesso em: 10 set. 2023.

OLIVEIRA, Oris. Apontamentos sobre a lei do aprendiz. In: MELO, Guilherme aparecido Bassi de & CÉSAR, João Batista Martins (coord). Trabalho infantil: mitos, realidades e perspectivas – estudos em homenagem ao professor Oris de Oliveira. São Paulo: LTr, 2016. pp. 85-89.

PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SILVA, Renata Danielle Moreira & TRINDADE, Zeidi Araujo. Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. Revista brasileira de orientação profissional, São Paulo, v.14, n.1, p.73-86, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2023.

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

VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo paradigma. In: VERONESE, Josiane Rose Perry & ROSSATO, Luciano Alves & LÉPORE, Paulo Eduardo. Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015. pp. 21-40.

Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Criança e do Adolescente

Maria Cristina Piana

Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp,
campus de Franca/SP. Brasil.

Lúcia Aparecida Parreira

Docente e Coordenadora do Curso de Graduação em História e Pedagogia da
Faculdade Barretos/SP. Brasil.

Resumo:

Este estudo tem como objetivo analisar o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) previsto na Resolução nº 113/2006, publicada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). O SGD tem a finalidade de assegurar os direitos humanos de crianças e adolescentes em âmbito Federal, Estadual, Distrital e Municipal, buscando formas de promover, defender e controlar a população infantojuvenil. Crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos, exigindo uma mudança cultural efetiva. Após três décadas da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, ainda há perdas, retrocessos e desafios para superar uma cultura brasileira menorista, conservadora, patriarcal, machista e reacionária. A Resolução nº 113/2006 apresenta os desafios enfrentados pelos profissionais de assistência social à infância e adolescência, instigando a reflexão e apropriação de uma cultura de participação, que é aprendida e vivenciada. Isso significa trabalhar em rede, coletivamente com todos os órgãos e organizações protetivas da criança e do adolescente. A sociedade teve um papel

fundamental na elaboração e aprovação do ECA, uma luta marcada pela redemocratização do país e expressão ética e política da Lei. Entretanto, é preciso reconhecer que a luta continua para enfrentar a violação dos direitos humanos da população infantojuvenil, com uma articulação profunda e sistemática com órgãos nacionais e internacionais, a força das mídias sociais, dos órgãos protetivos e da Ciência que propõe novos rumos e adensamentos teóricos na construção de uma lógica de sociedade, mesmo sem o pleno conhecimento dessa realidade. Um trabalho proposto pelo Sistema de Garantia de Direitos deve romper com a lógica individualista, meritocrática, excludente e privatista da sociedade neoliberal. Reflete-se, assim, a necessidade de políticas públicas emancipatórias, numa perspectiva de transformação.

Palavras-chave: Sistema de Garantia de Direitos; Infância e Adolescência; Políticas Públicas.

Abstract :

This paper addresses the challenges faced in the structure of the "Guarantee System" to promote the rights of children and adolescents. The importance of Municipal Councils for the Rights of Children and Adolescents and the Guardianship Councils in the development and oversight of public social policies is highlighted. The Rights Councils play a fundamental role in formulating guidelines and in monitoring, social control, and evaluation of implemented programs and actions. It is required that these Councils be composed in a balanced manner, with representatives from the government and organized civil society, as provided for in the Statute of the Child and Adolescent. The creation and implementation of these Councils nationwide are considered measures of protection and decentralization of the Guarantee System, aiming to reverse the exclusion and neglect faced by many children and adolescents. The Rights Councils have the main responsibility of ensuring the existence and effectiveness of public policies aimed at this population. Participation and social control are essential in the formulation and execution of the budget, and the Councils also have the role of monitoring the functioning of the Guarantee System. In the context of this work, the mandatory creation of the Guardianship Council and the Children and Adolescent Rights Fund at the national, state, and municipal levels is also highlighted. In summary, the creation of Municipal Councils for the Rights of Children and Adolescents

and Guardianship Councils is essential to ensure that every child and adolescent, as rights holders, are protected against violations and have access to the necessary public policies for their full development. These bodies represent important instruments for the participation of civil society and social control in the promotion of children's and adolescents' rights.

Keywords: Guarantee System; Rights Councils; Childhood and Adolescence.

Introdução

Esta pesquisa reflete a Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, publicada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que trata do chamado Sistema de Garantia de Direitos – SGD. Mesmo diante dos limites das legislações, é preciso reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, o que exige efetivamente uma mudança cultural. Em três décadas do ECA, tivemos perdas, retrocessos e desafios para romper com uma cultura brasileira menorista, conservadora, patriarcal, machista e reacionária.

O Sistema “visa a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente nos níveis de governo: Federal, Estadual, Distrital e Municipal”. Ele constitui-se na “articulação e interpretação das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de Promoção, Defesa e Controle” (Brasil, 2006). Esta Resolução apresenta os desafios colocados para os trabalhadores sociais de atendimento à infância e adolescência, para uma urgente reflexão e apropriação, com forte apelo, a uma cultura de participação, que é algo aprendido e vivenciado. Isso significa a realização do trabalho em rede, ou ainda, coletivamente, com todos os órgãos e organizações protetivas da criança e do adolescente.

Foram travados muitos enfrentamentos ao longo dos anos, especialmente contra a violência física, sexual, moral e psicológica, enfim, tantas outras praticadas contra a criança e o adolescente. O Brasil tem, nas últimas décadas, as estatísticas mais elevadas como país que mais comete homicídios contra suas crianças e adolescentes, especialmente negros, periféricos e do sexo masculino (Unicef, 2021).

Neste sentido, é importante registrar que as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes pobres, que são menos favorecidas e privadas de serviços essenciais e de seus direitos, são as que mais sofrem as diversas violências que assolam a sociedade.

A sociedade brasileira atuou decisivamente na elaboração e aprovação do ECA, uma luta marcada pela redemocratização do país e expressão ética e política da Lei. Porém, hoje é preciso reconhecer que a luta continua e deve ser no enfrentamento da violação de direitos humanos da população infanto-juvenil, com uma profunda e sistemática articulação com órgãos nacionais e internacionais, com a força das mídias sociais, dos órgãos protetores, com a ciência que propõe novos rumos e adensamentos teóricos, na construção de uma lógica de sociedade, mesmo sem o pleno conhecimento dessa realidade.

Um trabalho proposto pelo Sistema de Garantia de Direitos deve romper com a lógica individualista, meritocrática, excludente e privatista da sociedade neoliberal. E o que se refletiu é a necessidade de políticas públicas emancipatórias numa perspectiva de transformação.

O sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente e a articulação em rede

A efetiva garantia de direitos prevista no SGD é de responsabilidade de diferentes instituições que possuem competências específicas, tais como as legislativas, judiciais, políticas, programas e serviços de atendimento, além dos diversos espaços responsáveis pela formulação de políticas e controle das ações do poder público, entre outros.

No entanto, historicamente, não tem ocorrido ações articuladas que compõem um projeto comum para a concretização dos principais objetivos almejados. Para superar essa fragmentação histórica, foi estruturado um Sistema de Garantias cujo objetivo é viabilizar o desenvolvimento de ações integradas, visando a um objetivo comum. Trata-se de uma realidade pensada a partir da complexidade dos problemas e ações enfrentadas, considerando a incompletude de todas as instituições interventivas. Como afirmado por Baptista (2012, p. 188), “a efetividade e a eficácia dessa intervenção dependem de sua dinâmica, que, por mais complexa que seja sua arquitetura, não pode deixar de realizar uma articulação lógica intersetorial, interinstitucional, intersecretarial e, por vezes, intermunicipal”.

A intersectorialidade das políticas sociais envolve a coordenação entre diferentes áreas de políticas sociais para implementar ações integradas com o objetivo de garantir a Proteção Integral da infância e adolescência. Isso também inclui a abordagem das desigualdades sociais identificadas e a prevenção da violação, ameaça e negligência dos direitos das crianças e adolescentes (Yasbek, 2014).

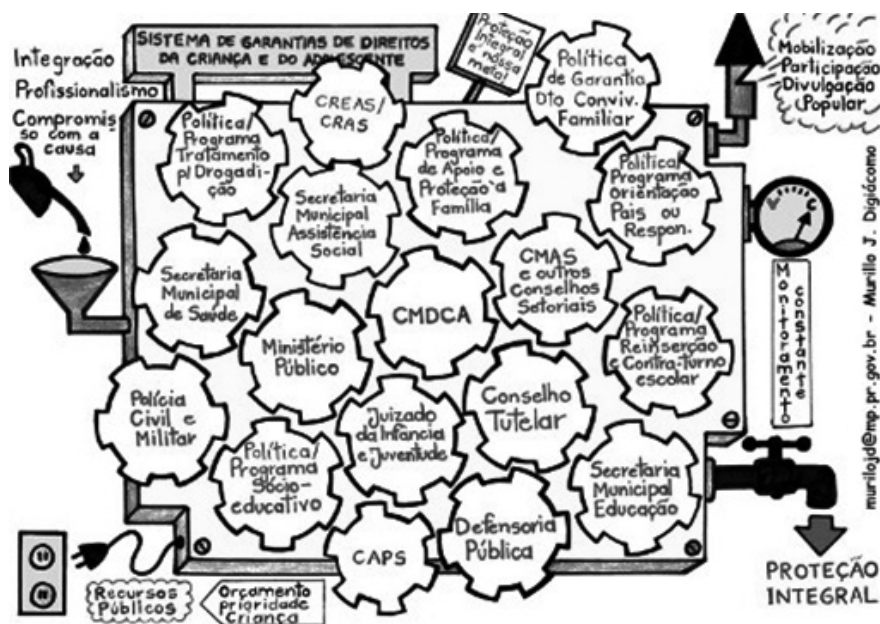
Um aspecto norteador do SGD é a transversalidade, pois seus diferentes aspectos têm uma relação mútua, entendendo que sua eficácia ocorrerá se todas as dimensões forem integradas na ação. Outro aspecto a ser considerado é a não acumulação de funções, diante de uma definição objetiva dos papéis de cada ator social nos eixos estratégicos.

Em suma, essa perspectiva do Sistema de organização das ações governamentais e da sociedade deve ser entendida como uma totalidade complexa, “composta por uma trama sociopolítico – operativa: um sistema que agrega conjuntos de sistemas espacial e setorialmente diferenciados” (Baptista, 2012, p.188).

O SGD é composto por três eixos, conforme o artigo 5º: “Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil, que integram esse Sistema, deverão exercer suas funções, em rede, a partir de três eixos estratégicos de ação”. São eles: “I – defesa dos direitos humanos; II – promoção dos direitos humanos; e III – controle da efetivação dos direitos humanos” (Brasil, 2006).

O primeiro eixo, defesa e promoção dos direitos humanos, tem como objetivo garantir o acesso à justiça e é composto por juízes, promotores de justiça, conselhos tutelares, polícia civil judiciária e ouvidorias (art. 7º). O segundo eixo, promoção dos direitos humanos, objetiva deliberar e formular a política de proteção integral e é composto pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, pelo poder executivo, seus gestores e demais membros da administração pública (art. 14). O terceiro eixo, controle da efetivação dos direitos humanos, objetiva zelar pelo cumprimento dos preceitos previstos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse eixo é composto pela sociedade civil organizada, pelos fóruns de debate e participação, pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelos Conselhos setoriais de políticas públicas. Conforme a Conanda/Resolução nº 113, art. 21, “O controle social é exercido soberanamente pela sociedade civil, por meio de suas organizações e articulações representativas” (Brasil, 2006).

Figura 1: Sistema de Garantia de Direitos.



Fonte: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-235.html>

A figura 1 é um desenho do funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos, realizado pelo Promotor de Justiça do Paraná, Murillo José Digiacomo, que ilustra os diversos integrantes que compõem a rede protetiva da infância e adolescência nos diferentes níveis do país. É fundamental que todos os participantes tenham qualificação profissional para integrarem a rede de atendimento e assumirem o compromisso do trabalho em equipe, pois a ação isolada não cumprirá, em hipótese alguma, o papel do SGD.

É relevante considerar que o Sistema articula as políticas públicas, especialmente em áreas como saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, entre outras. Essa realidade ainda é bastante desafiadora no cotidiano dos profissionais que atuam diretamente nessas políticas, devido à sobrecarga de trabalho, à desvalorização salarial, ao desconhecimento, à ausência de recursos governamentais e a outros fatores que contribuem para o isolamento das ações e a fragmentação das políticas e serviços.

O desafio na estrutura do “Sistema de Garantias” é a criação dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente e Tutelares, pois são indispensáveis na elaboração e fiscalização das políticas sociais públicas para o atendimento das demandas da população infanto-juvenil em cada localidade.

Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente “são órgãos responsáveis pela elaboração das diretrizes da política de atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes e pelo acompanhamento, controle social e avaliação dos programas”, serviços e ações desenvolvidos “As três esferas governamentais, federal, estadual e municipal devem instituir seus Conselhos, que deverão ser compostos paritariamente, ou seja, com o mesmo número de representantes, por membros do governo e da sociedade civil organizada”, como preconiza o ECA em seu artigo 88 (Brasil, 1990).

A implantação desses Conselhos em todo o Brasil revela-se como um instrumento de proteção e a própria implementação do ECA de forma descentralizada, com um possível atendimento à infância e adolescência a partir da própria realidade. Garantir a participação da sociedade civil era a ênfase inicial, o diálogo com o poder público, poderia quiçá, reverter em grande parte, a exclusão e o descaso de tantas infâncias e adolescências negadas.

Os Conselhos de Direitos têm como principal atribuição assegurar a existência e a efetividade das políticas públicas à população infanto-juvenil. Para isso, é fundamental a participação e o controle social na elaboração e execução do orçamento. É ainda atribuição dos Conselhos monitorar o funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos instituído pelo ECA (Brasil, 2015).

O ECA que dispõe sobre o Sistema de Garantia de Direitos à Infância e Adolescência, sustenta-se na Doutrina da Proteção Integral, entendendo a criança e o adolescente como sujeitos de direitos determinados pela Lei.

Todas essas atribuições dos Conselhos de Direitos objetivam garantir que cada criança e adolescente, enquanto pessoas de direitos e deveres em condição peculiar de desenvolvimento, sejam colocados a salvo de ameaças e violações a quaisquer dos seus direitos, garantindo a punição e a reparação nas situações de violação (Brasil, 2015).

Já dito de outro modo, a criação dos Conselhos nas três esferas governamentais é obrigatória e por determinação do ECA, devem ainda ser criados o Conselho Tutelar, segundo o artigo 131 e o Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estadual e municipal, segundo o artigo 88, inciso IV da mesma Lei (Brasil, 2015).

Conforme determinado no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 136), “o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional,

encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 2015).

Tratando-se do Conselho Tutelar – órgão que trabalha diretamente com o Conselho de Direitos da Infância e do Adolescente nos municípios – haverá um desempenho considerável, se existirem políticas sociais básicas e programas de apoio ao desenvolvimento integral dessas crianças e adolescentes, como afirma a Lei no artigo 87:

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento. I – políticas sociais básicas; II – serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016); III – serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; IV – serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos; V – proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente; VI – políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009); VII – campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos (Brasil, 2015).

O Conselho de Direitos deve ser resultado da participação popular das organizações governamentais e não governamentais, deve garantir o maior número possível de participação direta dos cidadãos no entendimento da realidade local e na elaboração das políticas de atendimento (políticas sociais básicas) à infância e adolescência e no controle da política integral de atendimento à criança e ao adolescente, tendo em vista as especificidades de cada região ou local de intervenção no Brasil.

É relevante destacar que as decisões tomadas pelo Conselho de Direitos, no âmbito de sua competência, “vinculam as ações governamentais e da sociedade civil organizada, em respeito aos princípios constitucionais da participação popular e da prioridade absoluta à criança e ao adolescente” (Brasil, 2006).

Mediante tais reflexões, no que diz respeito aos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, que expressam uma realidade de proximidade da população infanto-juvenil, deve formular sua própria política de

atendimento a toda criança e todo adolescente, por meio de ações e serviços ou ainda efetivas políticas públicas articuladas numa rede de proteção interseccional dos direitos da criança e do adolescente.

O Conselho Tutelar é um componente essencial do "Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente", sendo estabelecido por lei e implementado pelas autoridades municipais. Sua manutenção é fundamental, uma vez que a renovação de seus membros ocorre de acordo com os termos legais. Além disso, é um órgão autônomo em suas atribuições, não necessitando de autorização de outras entidades ou autoridades públicas para exercer suas funções. No desempenho de suas responsabilidades, o Conselho Tutelar não está subordinado aos poderes Executivo e Legislativo municipais, ao poder Judiciário ou ao Ministério Público. É importante ressaltar que o Conselho Tutelar não possui caráter jurisdiccional, não faz parte do Poder Judiciário e não está vinculado à autoridade judiciária de forma alguma. Suas decisões são de natureza administrativa, tomadas de forma colegiada, sujeitas, no entanto, ao controle judicial mediante solicitação do interessado ou do Ministério Público (Brasil, 2015).

Um dos principais propósitos da criação do Conselho Tutelar foi promover a "desjudicialização" do atendimento, visando que a resolução das questões envolvendo violações dos direitos de crianças e adolescentes não dependesse, na medida do possível, da intervenção direta da autoridade judicial (Brasil, 2015).

Mediante as intervenções com crianças e adolescentes violados em seus direitos, o Conselho Tutelar age como um articulador que permite a integração do Sistema de Garantia de Direitos com a família. Ao aplicar medidas especiais de proteção e responsabilização, descritas acima, articula-se com outros órgãos a fim de que suas ações sejam exitosas.

A família enquanto grupo de destaque na vida do indivíduo (de afeto, de proteção, de pertencimento) deve ser aliada ativa nos encaminhamentos e decisões dos conselheiros. É necessário que não se perca de vista a relação da criança e do adolescente com sua família, mesmo diante dos conflitos a serem enfrentados e das contradições que ela engendra, pois, ao mesmo tempo que se apresenta como ambiente protetivo, pode representar um contexto de risco, com situações de violência, abandono, abuso e outras que comprometem o desenvolvimento psicossocial dos seus membros.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, houve uma mudança radical do paradigma legal que alicerça o Estado brasileiro com a criança e o adolescente. Entretanto, a mudança da legislação é um avanço para a concretização das políticas públicas

dependentes de investimentos econômicos e da vontade política dos administradores públicos.

Na sociedade capitalista vigente, situações concretas obstruem a proteção integral, tais como: o Estado mínimo, a centralidade do consumo, a precarização da educação pública básica, a violência policial às crianças e adolescentes pobres, periféricas, negras, a criminalização da pobreza, o ajuste fiscal e outras realidades que avançam para o neoconservadorismo nessa ofensiva neoliberal.

Portanto, diante dessa realidade vigente, da qual direitos são subtraídos e a vida de milhares de crianças e adolescentes é ameaçada pelo mundo do crime, da droga, da violência societária, do descaso dos poderes públicos, cabe trabalhadores sociais contribuírem com ações articuladas com toda a sociedade civil em seus municípios, estimular a uma cultura de participação, mesmo sabendo que o caminho é árduo, penoso e difícil de ser percorrido para a efetivação de um Sistema de Proteção Integral.

Considerações Finais

Muitos avanços foram conquistados para esse público durante as últimas três décadas do país (33 anos do ECA), contudo todos esses direitos conquistados sofrem ataques diariamente, principalmente por governos reacionários e conservadores. Por isso, uma atenção primordial precisa ser dada para a proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente no país (Brasil, 1995).

Alguns avanços se estendem educação, trabalho infantil, e a estrutura jurídica de proteção. Em 1990, quase 20% das crianças com idades entre 7 e 14 anos estavam excluídas do sistema educacional. Entretanto, em 2018, essa estatística caiu para apenas 4,2%. Isso representa um aumento significativo no número de crianças que agora têm a oportunidade de receber uma educação adequada, o que é um passo fundamental para um futuro mais promissor. Além disso, a redução do trabalho infantil é outra conquista notável. Entre 1992 e 2016, o Brasil conseguiu evitar que seis milhões de crianças e adolescentes, com idades entre 5 e 17 anos, fossem submetidos ao trabalho infantil. Essa mudança permite que as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, livre das preocupações e perigos associados ao trabalho precoce. Outro marco importante é a implementação dos Conselhos de Direitos e Tutelares, já bordados. E ainda, a extinção do Código de Menores, com a perspectiva menorista aos jovens em situações de vulnerabilidade, o ECA trouxe uma abordagem socioeducativa visando a responsabilização e reeducação dos adolescentes.

Compreender a história e a trajetória da criança e do adolescente no Brasil, incluindo a dimensão racial e social, é o primeiro passo em direção à proteção integral. A prioridade absoluta determinada pela lei precisa ser analisada a partir de ações fundamentais e interconectadas, que são as políticas sociais públicas. Todas as crianças e adolescentes devem ter acesso aos direitos fundamentais da vida humana.

Algumas reflexões sobre as famílias atendidas pelas políticas sociais públicas evidenciam as mudanças pelas quais passaram ao longo dos séculos até chegar nos dias atuais, sendo entendidas como um lugar que pode se constituir de diversas formas e que todas elas precisam ser respeitadas, mesmo diante de intensa resistência em "desapegar" (grifo da autora) da família nuclear burguesa (composta pelos pais e filhos).

Nesse contexto, a relação entre família e escola tem sido historicamente marcada por tensões, que remontam aos primórdios da educação. Estas tensões, contudo, precisam ser superadas pela sociedade contemporânea em benefício não apenas das crianças, mas também dos adultos que fazem parte do ambiente escolar.

As políticas públicas nas áreas de saúde, educação e assistência social devem formar um conjunto coordenado de ações com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. É essencial reconhecer que o aumento da desigualdade social, da fome e da vulnerabilidade, assim como o aumento da evasão escolar e do número de crianças e adolescentes privados do direito à educação nos últimos dois anos, ressaltam a necessidade de cuidar e monitorar todas as camadas da nossa sociedade neste momento. Isso implica em desenvolver projetos que permitam e facilitem a participação efetiva e significativa das famílias dentro das escolas.

No cenário atual, os direitos da infância e adolescência sofrem imensos atentados, agravos e violências frente ao retrocesso social. A palavra de ordem é resistência e que se fortaleçam os movimentos de defesa da criança e do adolescente e se articulem pessoas, grupos, entidades, sociedade civil e outros para o enfrentamento de quaisquer violações e infrações que violem os direitos adquiridos. É inegável que o Brasil crescia na possível direção do avanço das políticas públicas para criança e adolescente, mas que a partir do golpe ocorrido em 2016 e do governo fascista e neoliberal que não enxerga e prioriza a criança e o adolescente em suas ações governamentais e sem atitudes com perspicácia, competência e liderança, se pode sucumbir e haver longos retrocessos na história do ECA, bem como em todas as realidades brasileiras, como reve-

lam alguns estudos do retrocesso em que o país se encontra, do agravamento no ranking do mapa da fome e da desigualdade social.

No término desta pesquisa, não há pretensão de esgotar essa reflexão, mas entende-se que é necessário construir uma cultura de participação, ouvir e protagonizar as crianças e adolescentes para a construção estratégica de enfrentamento aos ataques e retrocessos dos direitos humanos.

É preciso continuar os estudos numa perspectiva crítica sobre o objeto estudado, visando lutar coletivamente por políticas públicas como direito de todos e em prol da criança e do adolescente.

Referências

- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- BAPTISTA, M. V. (2012). *Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos*. Serviço Social e Sociedade, (109), 179-207.
- BEHRING, E. R., & BOSCHETTI, I. (2006). *Política social: fundamentos e história* (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 2). São Paulo: Cortez.
- BEZERRA, M. S., PIANA, M. C., & ANDRADE, S. B. de. (2018). Ser criança: um percurso pela história. In M. C. Piana & N. H. Dutra Oliveira (Orgs.), *Voz e Vez: reflexões sobre a infância e adolescência no Brasil* (pp. [inserir páginas]). Bauru/SP: Projeto Editorial Práxis.
- BRASIL. (1927). Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. *Consolida as leis de assistência e proteção a menores*. Diário Oficial da União, 31 dez. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 25 jan. 2017.
- BRASIL/Unicef. (2019). *30 anos da convenção sobre os direitos da criança: avanços e desafios para meninas e meninos do Brasil*. São Paulo: Unicef.
- BRASIL. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Secretaria de Editoração e Publicações.
- BRASIL. (2015). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da presidência da República.
- BRASIL. (2006). *Sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente*. Resolução nº 113 – CONANDA. Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Interlagos, CEDECA. Disponível em: [inserir URL]. Acesso em: 27 jan. 2021.
- EURICO, M. C. (2020). *Crescer e se desenvolver como sujeito de direitos: artimanha do racismo*. In E. A. Fávero et al. (Orgs.), *ECA: e a proteção integral de crianças e adolescentes*. São Paulo: Cortez.

FUZIWARA, A. S. (2013). *Lutas Sociais e Direitos Humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação*. Serviço Social e Sociedade, (115), 527-543.

NOGUEIRA NETO, W. (2005). *Por um sistema de proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes*. Serviço Social e Sociedade, (83), 5-29.

PARREIRA, L. A., & PIANA, M. C. (2015). O conselho tutelar frente a evasão escolar de adolescentes. In *Anais do I Congresso Internacional de política social e Serviço Social: desafios contemporâneos*. Londrina/PR: UEL.

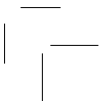
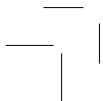
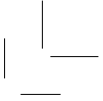
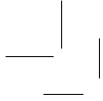
PAULA, P. A. G. de. (2020). ECA e suas mudanças em 30 anos de vigência. In E. T. Fávero et al. (Orgs.), *ECA: e a proteção integral de crianças e adolescentes*. São Paulo: Cortez.

PIANA, M. C. (2017). *Infância e adolescência em foco: garantia ou omissão na proteção integral?* (Org.). Bauru/SP: Canal 6.

RIZZINI, I. (2011). Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In I. Rizzini & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (3a ed.). São Paulo: Cortez.

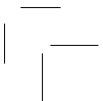
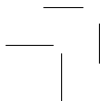
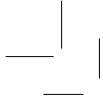
UNICEF. (2023). *Fundo das Nações Unidas para a Infância. Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil 2021*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf> . Acesso: 12 jun.2023.

YAZBEK, M. C. (2014). Sistemas de proteção social, intersetorialidade e integração de políticas sociais. In G. L. Monnerat et al. (Orgs.), *A intersetorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas/SP: Papel Social.



TEMA II

Educação / education



O trabalho em equipe na educação profissional e tecnológica: desafios da/o assistente social na atual conjuntura.

Juliana Fernanda da Silva,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

A atuação da/o assistente social na educação profissional e tecnológica, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP encontra diversos desafios na atual conjuntura. O trabalho em equipe nessa instituição tem como uma das demandas institucionais o acompanhamento de estudantes, principalmente adolescentes, objetivando principalmente sua permanência na educação. Essa atuação está repleta de especificidades e com a emergência sanitária de importância internacional, com a pandemia do Novo Coronavírus, resultou no trabalho remoto emergencial, mediado pelas tecnologias da informação e comunicação – TICs, trazendo ao trabalho da/o assistente social a exigência de um processo de reorganização em um contexto adverso. Esse processo impactou no trabalho em equipe e nos desafios já presentes para atuação profissional, principalmente se considerar a conjuntura em que a educação atravessa no Brasil. Buscamos a defesa das atribuições e competências da/o assistente social na educação brasileira, bem como a implementação da lei nº 13.935/19, que prevê que as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pela política de educação, por meio de equipes multiprofissionais. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, o Serviço Social vem construindo coletivamente uma atuação em equipes multidisciplinares, ao mesmo tempo que enfrentamos desafios cada vez maiores, como uma crescente precarização do trabalho e uma conjuntura desfavorável, enfrentando as consequências dos desmontes realizados pelo antigo presidente da república à educação e

crescentes discurso de ódio contribuindo com os aumento nos números de ataques às escolas brasileiras, tornando a educação um alvo. O trabalho em equipe multidisciplinar é repleto de tensionamentos e desafios, que se somam às transformações em curso do mundo do trabalho agravados pela pandemia e pela recente conjuntura política brasileira.

Palavras-chave: educação; trabalho; equipe; desafios.

Introdução

Este artigo apresenta como objetivo realizar uma reflexão sobre o trabalho em equipe na educação profissional e tecnológica e os desafios da/o assistente social na atual conjuntura. Iniciamos com apresentação sobre a política de educação no Brasil, que é garantida legalmente por algumas legislações brasileiras, entre elas, pela Constituição Federal de 1988, trazendo em seguida uma breve reflexão sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e suas especificidades.

Realizamos uma breve análise conjuntural em nosso país, com pontuações acerca do antigo governo Bolsonaro, bem como sobre a contexto pandêmico, que trouxe impactos para a política de educação, acirrando as transformações em curso no mundo do trabalho.

Por fim realizamos uma análise do trabalho da(o) assistente social na educação profissional e tecnológica, trazendo alguns desafios, principalmente no que diz respeito transformações no mundo do trabalho e o impacto na atuação em equipe multidisciplinar, salientando a importância de construir estratégias para uma atuação em consonância com a educação que defendemos e para que o trabalho profissional da(o) assistente social esteja de acordo com suas atribuições e competências profissionais, pautado na lei que regulamenta a profissão, no Código de Ética e Projeto Ético-Político Profissional.

Desafios da Educação brasileira e Serviço Social

A educação, garantida como direito humano fundamental na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no Brasil é garantida legalmente pela Constituição Federal de 1988. No artigo 6. da carta magna a educação é posta como direito social e no artigo 205 é posto que 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” (Constituição, 1988).

Uma outra importante legislação brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA disposta na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, assegura no artigo 53 o direito à educação dispondo que “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-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por seus educadores, direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores, direito de organização e participação em entidades estudantis, acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, além de ser direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022, p. 5):

A rede pública de ensino tem atendido a maior parte dos estudantes desde a creche até o ensino médio, sendo, em 2022, responsável por 77,2% dos alunos na creche e pré-escola, 82,5% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,1% do ensino médio regular. Essa preponderância da rede pública nesses cursos é contínua e tem aumentado, principalmente, na creche e pré-escola.

A lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispondo sobre a educação a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, além da responsabilidade do poder público em assegurar o acesso ao ensino obrigatório. Segundo a referida legislação, a educação escolar compõe-se de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação superior, sendo a educação profissional e tecnológica abordada no artigo 40º, explicando que “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas[...]”.

A educação profissional, destinada aos estudantes de ensino médio ou às pessoas que já concluíram se denomina técnico de nível médio, podendo ser desenvolvida de duas formas, integrada ao ensino médio (integrada ao curso ou concomitante a este) ou subsequente à conclusão deste curso. No caso dos cursos integrados, o diploma de técnico em uma determinada área só é

recebido quando a pessoa completa o ensino médio. A graduação tecnológica é a modalidade de educação profissional do ensino superior de graduação brasileiro, com enfoque específico em uma área profissional, duração menor geralmente de 2 a 3 anos, e sua conclusão confere o diploma de tecnólogo (IBGE, 2022).

Temos ainda o Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, que garante o direito à educação na seção II Do Direito à Educação, trazendo no artigo 7º que “o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita”. É primordial o reconhecimento da educação pública e gratuita como direito social na legislação brasileira, no entanto temos grandes desafios para sua plena efetivação.

E buscando enfrentar o desafio da efetivação da educação pública e gratuita como direito social temos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo uma instituição criada pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, abrangendo diferentes modalidades de ensino, conforme explica Caldas et al. (2009, p. 22):

A denominação instituições de educação superior, básica e profissional confere aos institutos federais uma natureza singular, na medida não ser comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino.

Considerando a questão e importância do território em sua criação, há campus dos Institutos Federais por todo Brasil, organizado em estruturas pluricurriculares e multicampi. Segue a seguir mapa das instituições Federais de ensino no Brasil.

De acordo com Pacheco (2010, p. 13) “a estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões [...]”. Os Institutos Federais contam com 38 unidades em todo país, sendo 679 campus; o Instituto Federal de São Paulo – IFSP é o maior deles, pois de acordo com dados disponíveis no site institucional¹, oriundos da Plataforma Nilo Peçanha, o IFSP conta com 37 unidades em pleno funcionamento, de 41 unidades autorizadas a funcionar.

¹ Instituto Federal de São Paulo. (s. d.). São Paulo: IFSP/SP. <https://www.ifsp.edu.br/institucional>.

Imagem 1 - Mapa das instituições federais de ensino



BRASIL. Ministério da Educação. (2019). *Instituições da Rede Federal*. <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.

Os Institutos Federais são fruto da política de expansão da rede federal através do REUNI², que teve como desdobramentos diversos avanços na política de educação, entre eles podemos citar a ampliação das ações de acesso e permanência estudantil, através do Sisu – Sistema de Seleção Unificado³ (que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), da lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, lei de reserva de vagas, conhecida como lei das cotas e do decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES. Destarte Sampaio (2016, p. 146)

² Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

³ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) reúne em um sistema eletrônico gerido pelo MEC as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos). O sistema executa a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (MEC, 2023). *Sistema de Seleção Unificada*. Ministério da Educação. (2012). Brasília, DF. <https://portal-acesso-unico.hmg.aceessounico.apps.mec.gov.br/sisu>.

afirma que “[...] tivemos grandes vitórias na área da educação, a partir dos projetos governamentais implementados, mas a cada dia cresce a sensação que todas essas vitórias estão em risco”.

No Brasil atravessamos uma conjuntura nos últimos anos que impactou diretamente a política de educação, segundo Druck e Vieira (2023, p.310) “[...] se abriu um novo momento no país, marcado pela crise política que desembocou num golpe à democracia, em 2016, que levou ao injusto impeachment da presidente Dilma Roussef”. O governo Michel Temer foi marcado por um conjunto de contrarreformas, tendo como uma de suas ações a Emenda Constitucional nº95, amplamente conhecida como emenda do teto dos gastos públicos, congelando por vinte anos os investimentos em políticas sociais, entre elas a educação. Segundo Arregui e Raichelis (2021, p. 142):

Entre as contrarreformas, destaca-se a EC n. 95/2016, conhecida como a ‘PEC do fim do mundo’, que estabeleceu o novo regime fiscal com o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, medida inédita em termos mundiais, que impacta drasticamente nas políticas e nos programas sociais em todas as áreas.

O governo Bolsonaro, eleito em 2018 após à uma intensa onda de proliferação de notícias falsas via redes sociais, foi cenário de retrocessos e desmontes e de acordo com Mascaro (2020, p. 12) “a plataforma de extrema direita de Bolsonaro ecoa políticas de direita havidas em todo governo Temer [...]”. Essas políticas atingiram a educação em seu cerne, com constantes investidas contra a ciência e a pesquisa, em um período onde o negacionismo passou a ser presente, intensificando a política de ataques à educação, com uma série de medidas de contingenciamentos e cortes orçamentários, deslegitimação da ciência e da pesquisa, intitulado as universidades como local de balburdia, além das propostas de reforma do ensino médio e escola sem partido.

Em outubro de 2022 tivemos uma importante vitória nas eleições, no entanto o bolsonarismo continuou existente em nosso país com manifestações antidemocráticas e ameaça golpista como a acompanhada no dia 08 de janeiro de 2023 em Brasília. Neste ano de 2023 a educação continuou sendo alvos de ofensivas e ameaças, com a expressão dos discursos de ódio expressa de forma violenta nos ataques⁴ realizados nas escolas brasileiras.

⁴ Bond, L. Brasil teve 24 ataques a escolas: mais da metade nos últimos 4 anos. (2023). *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/brasil-teve-23-ataques-escolas-mais-da-metade-nos-ultimos-4-anos>.

A pandemia de Covid-19 foi um outro desafio no Brasil durante o governo Bolsonaro. A Organização Mundial da Saúde – OMS declarou formalmente no dia 11 de março de 2020 o início de situação de pandemia mundial, com advento do novo coronavírus, Covid-19, perdurando até o dia 05 de maio de 2023, quando foi estipulado formalmente o fim da emergência de saúde pública de importância internacional. Com impactos catastróficos, a gestão da pandemia foi marcada pelo descumprimento das medidas sanitárias recomendadas, como uso de máscaras, distanciamento social, quarentenas, períodos de lockdown (confinamento), higienização das mãos, uso de álcool em gel, fortalecendo o negacionismo científico incentivando a adoção de medidas ineficazes contra a Covid-19 como o uso de cloroquina, atraso na compra das vacinas, além de reiteradas ações de banalização da pandemia, resultando em um acentuado número de mortes, que em setembro de 2023 totalizam mais de 700 mil mortes (World, 2023).

De acordo com Arregui e Raichelis (2021, p. 138) “a eclosão do novo coronavírus, em meio à profunda crise estrutural do capital, acentuará exponencialmente seus traços sistêmicos em curso, articulando em uma totalidade contraditória suas dimensões econômica, política, social e sanitária”. Antunes (2022, p. 21) corrobora que “Foi no solo da crise estrutural do capital que a pandemia se proliferou intensamente, levando à morte milhões de pessoas em todo mundo [...]”. De acordo com Druck e Vieira (2023, p. 322):

A conjuntura brasileira vem passando por uma profunda crise política, econômica, social, ambiental e sanitária, como nunca visto no país. A pandemia do coronavírus não foi responsável por essa situação, pois a radicalização das políticas neoliberais aplicadas desde 2016 já havia mostrado os nefastos resultados para a sociedade, em especial para a classe trabalhadora. A crise sanitária explicitou, amplificou e multiplicou um quadro de desigualdade social inédito no país.

Sobre período pandêmico Barbosa (2021, p. 07) salienta que foi “[...] um tempo da vida em suspensão. Diante da pandemia do coronavírus, são profundas as mudanças no trabalho, na forma de sociabilidade, posto que somos sujeitos de vida em sociedade [...]”. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, a partir de março de 2020 foi instituída a suspensão das atividades presenciais e orientada a partir de uma nota da Reitoria que os servidores deveriam manter-se em trabalho remoto.

Nesse contexto, a alternativa de trabalho remoto foi possível a partir das tecnologias da informação e comunicação – TICs. De acordo com Raichelis (2022, p. 8) “Esta processualidade própria da produção capitalista da ‘era digital’ foi potencializada com o advento da pandemia da covid-19, contexto em que as TIC, notadamente sua aplicação nas diversas modalidades de trabalho remoto ou teletrabalho [...]”. As transformações no mundo do trabalho foram acentuadas pela pandemia, conforme pontuado por Antunes (2022, p. 25, grifo do autor):

A tendência, visível bem antes da explosão da pandemia, era clara: redução do trabalho vivo pela substituição das atividades tradicionais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital. Isso torna o trabalho vivo mais ‘residual’ nas plantas digitalmente mais avançadas e o empurra para as atividades ditas ‘manuais’ (na melhor das hipóteses) ao mesmo tempo que amplia o monumental exército sobrando de força de trabalho, que não para de se expandir nesta fase mais destrutiva do capital.

As transformações em curso no mundo do trabalho foram agravadas pela pandemia, o que tem rebatimentos na atuação da(o) assistente social na política de educação. O trabalho da(o) assistente social na educação é, em sua essência, um trabalho coletivo; no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo o Serviço Social compõe, na grande maioria, uma equipe multidisciplinar intitulada Coordenadoria Sociopedagógica, composta principalmente por assistente social, pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais, tradutor intérprete de libras e assistente administrativo, podendo a equipe contar com outros profissionais de diferentes formações. Conselho Federal de Serviço Social (2023, p. 20) explica que:

Ao abordarmos o espaço sócio-ocupacional da educação, a premissa da coletividade torna-se ainda mais significativa, por se tratar de um campo de intervenção que associa a importância da atenção à subjetividade ao locus do convívio e da socialização, do aprendizado entre pares e com os diferentes, da partilha intelectual e cultural.

O trabalho em equipe nessa instituição tem como uma das demandas institucionais o acompanhamento de estudantes, principalmente adolescentes, objetivando principalmente sua permanência na educação. No entanto, a implementação do trabalho remoto trouxe ao trabalho da(o) assistente social a exigência de um processo de reorganização em um contexto adverso.

Esse processo impactou no trabalho em equipe e nos desafios já presentes para atuação profissional na política de educação, sendo necessário resistir ao “estímulo à figura do trabalhador polivalente, capaz de realizar múltiplas atividades ao mesmo tempo e pelo mesmo salário, rompe as rígidas barreiras das especificidades profissionais” (Iamamoto, 2005, p. 90), bem como esse processo exige o respeito à Lei de Regulamentação da Profissão, ao Código de Ética Profissional mantendo as atribuições e competências profissionais.

É imprescindível a defesa das atribuições e competências da/o assistente social na educação brasileira, bem como lutar para que seja efetivada a implementação da lei n. 13.935/19, que prevê que as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pela política de educação, por meio de equipes multiprofissionais, já que a importância da equipe multiprofissional nos espaços escolares nunca esteve tão manifesto quanto no cenário pós-pandêmico. Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 3) apontam que:

O cenário educacional, a partir de março de 2020, caracterizado pela pandemia de Covid-19, tem exigido um olhar atento e de acolhimento aos professores, aos alunos e aos familiares, haja vista ser imprescindível repensar as práticas educacionais que emergiram do distanciamento social causado pelo fechamento das escolas no mundo inteiro.

A regulamentação do teletrabalho está em curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo precarizando ainda mais as condições de trabalho com implicações como jornadas extenuantes, intensificação do trabalho, trabalhos pautados em metas e resultados, maior controle do trabalho e do trabalhador, custos fixos de trabalho repassados ao trabalhador (internet, equipamento, energia elétrica). Lima (2022, p. 169) explica que “A flexibilidade do trabalho presente na proposta das TICs também mascara o ideário do ‘tempo livre’, pois o tempo de trabalho é sorrateiramente convertido na absorção das energias físicas e mentais dos trabalhadores”. Antunes (2020, p.26) nos traz que:

O teletrabalho e o home office mostram-se como modalidades que terão significativo crescimento na fase pós-pandemia, em praticamente todos os ramos em que puderem ser implantados. Do ponto de vista empresarial, as vantagens são evidentes: mais individualização do trabalho; maior distanciamento social; menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho); distanciamento da

organização sindical; tendência crescente à eliminação dos direitos (como já conhecemos nos pejetizados e outras formas assemelhadas, como o pequeno empreendedorismo); fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida (visto que as nefastas metas ou são preestabelecidas ou se encontram interiorizadas nas subjetividades que trabalham); e o que também é de grande importância, teremos mais duplicação e justaposição entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, com clara incidência da intensificação do trabalho feminino, podendo aumentar ainda mais a desigual divisão sociosexual e racial do trabalho.

Com essas profundas alterações no mundo do trabalho e seus impactos no trabalho da(o) assistente social na educação profissional e tecnológica temos ainda o desafio de resistir às investidas da tendência em diminuir as fronteiras entre as profissões, de desrespeito às atribuições privativas, de requisições institucionais que não consideram as atribuições e competências profissionais.

Neste sentido, é importante coletivamente construir estratégias para que possamos atuar em consonância com o nosso Código de Ética e Projeto Ético Político Profissional, superando os desafios para uma atuação em uma perspectiva interdisciplinar, nos fortalecendo coletivamente e estando atentos às transformações que impactam o trabalho profissional.

Conclusão

A política de educação, garantida legalmente pela legislação brasileira vem sofrendo as consequências das transformações no mundo do trabalho, o que tem impactos na atuação da(o) assistente social na educação profissional e tecnológica, bem como no trabalho em equipe, trazendo antigos e novos desafios, principalmente na atual conjuntura.

No Brasil atravessamos uma conjuntura nos últimos anos que impactou diretamente a política de educação. O governo Michel Temer foi marcado por um conjunto de contrarreformas e o governo Bolsonaro foi cenário de retrocessos e desmontes, com políticas atingiram a educação em seu cerne, com constantes investidas contra a ciência e a pesquisa.

O trabalho da(o) assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, com o advento da pandemia, vem sofrendo com a agudização das transformações do mundo do trabalho, com impactos em sua atuação e na articulação necessária com profissionais de outras áreas, com implicações para o trabalho em equipe. Neste sentido é fundamental que possamos construir possibilidades em um cenário tão adverso, compreendendo

o movimento do real sob a égide do Código de Ética e Projeto Ético-Político Profissional.

Referências

- Antunes, R. (2020). *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2022). *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo.
- Arregui, C. C., & Raichelis, R. (2021). O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. *Revista Serviço Social & Sociedade*, 140, 134-152.
- Barbosa, M. (2021). Educação superior e universidades em tempos de pandemia: alguns apontamentos. *ABEPSS: a formação em serviço social e o ensino remoto emergencial*. Brasília: ABEPSS.
- Caldas, L. A., Juracy, C., Pacheco, E., & Vidor, A. (2009). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN.
- Conselho Federal de Serviço Social. (2023). *Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional*. [Caderno 4]. Brasília, DF: CFESS.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Druck, G. & Vieira, D. As transformações do trabalho dos servidores públicos: reformas administrativas, digitalização e privatização do Estado. (2023). *Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais*. Antunes, R. (Org.). São Paulo: Boitempo, pp. 307 – 322.
- Iamamoto, M. V. (2005). *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. (9. ed.) São Paulo: Cortez.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua: educação 2022*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102004_informativo.pdf.
- Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.
- Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. (2013). Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm.
- Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990*. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20

o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,e%20dezoito%20anos%20de%20idade.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de diretrizes e bases da educação. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/13935.htm.

Lima, M. S. de. (2022). Tecnologia e precarização na saúde do trabalhador: uma coexistência na era digital. *Revista Serviço Social & Sociedade*, 144, São Paulo, pp. 153-172.

Mascaro, L. A. (2020). *Crise e pandemia*. São Paulo: Boitempo.

Oliveira, R. M., Corrêa, Y. & Morés, A. Ensino Remoto Emergencial em tempos de COVID-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais. (2020). *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, Itapetininga, pp. 1-18.

Organizações das Nações Unidas. (2020). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>.

Pacheco, E. (2010). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN.

Rachelis, R. Tecnologia, trabalho e pandemia no capitalismo em crise: admirável mundo novo? (2022). *Revista Serviço Social & Sociedade*, 144, São Paulo, pp. 5-16. <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/345zbz7NtFJnx6MY7GQCLpw/?lang=pt>.

Sampaio, T. G. (2016). A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. Cleto, M., Doria, K. & Jinkings, I. *Porque Gritamos Golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo.

World Health Organization. (2023). Who Coronavirus (COVID-19) dashboard. <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>.

Educação e Natureza: revisão sistemática dos estudos realizados em Portugal entre 2019 e 2023

Daniela Silva Saraiva^{1*}, Teresa Pessoa²

Afiliações:
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,
dsaraiva@fpce.uc.pt
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,
CEIS20, tpessoa@fpce.uc.pt

Resumo:

Neste artigo descrevem-se as principais linhas de investigação que se produziram nos últimos cinco anos, na área da educação em Portugal, em particular, no domínio relacionado com a natureza enquanto palco das práticas pedagógicas. Assim, foram revistos e analisados sessenta estudos (teses de mestrado e teses de doutoramento) publicados em diversos repositórios científicos de acesso aberto das universidades nacionais, com base em categorias previamente estabelecidas. As categorias de análise foram, respetivamente: i) autor/es; ii) ano de publicação; iii) repositório em que se encontrava com o objetivo de chegar a alguma conclusão relativamente à pertinência da temática no setor académico; iv) palavras-chave para conhecer quais são as mais usadas no que se refere à temática central; v) referenciais teóricos com o objetivo de aferir quais os autores mais citados; vi) principais resultados, o que permite fazer a distinção entre os estudos que descrevem a natureza enquanto palco das práticas pedagógicas e os que estudam os efeitos que esta abordagem produz no desenvolvimento infantil; vii) o tipo de publicação (tese de mestrado ou tese de doutoramento) para poder fazer comparações entre os contributos obtidos; viii) tipo de investigação e aqui adotámos uma proposta semelhante à de Coutinho (2008) que

inclui estudos teóricos, relatos de experiências educativas, apresentações de um projeto, e estudos empíricos; ix) nível de ensino do público-alvo no qual se produziu o estudo, isto é, educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior ou educação de adultos; x) metodologia utilizada nas investigações analisadas (qualitativa e/ou quantitativa); xi) o/s instrumento/s utilizados na recolha de informação (questionários, entrevistas, grelhas de observação...) e xii) amostragem. Os resultados mostram que as temáticas mais abordadas incidem na prática da brincadeira livre e nos benefícios para o desenvolvimento infantil. Denotando-se uma lacuna na investigação no que concerne à estruturação teórica de atividades de aprendizagem. Aferimos também que a maioria dos casos analisados adotou a metodologia qualitativa. Na sua generalidade, a amostragem é composta por teses de mestrado, o que implica um menor rigor científico.

Palavras-chave: Educação; Natureza; Revisão sistemática.

1. Introdução

Nas últimas décadas, observou-se nas sociedades ocidentais uma transformação dos ambientes educativos, com um privilégio pelos espaços interiores o que, conseqüentemente, conduziu a uma perda significativa do contacto das crianças com o exterior e com a natureza (Bilton et al., 2017; Bento & Portugal, 2019). Não obstante o referido, importa notar que, atualmente os programas com uma abordagem pedagógica ao ar livre na natureza parecem inscrever-se num ciclo de crescimento em Portugal (Pinto, 2022). Acompanhando esta dinâmica observa-se nas principais linhas de investigação na área da educação um interesse pelos contributos e benefícios no desenvolvimento holístico da criança de uma prática educativa na natureza. Considera-se pertinente, reconhecendo o crescimento de iniciativas que têm por base esta abordagem pedagógica, compreender se este crescimento se reflete nas linhas de investigação.

O objetivo deste artigo é descrever linhas de investigação na área da educação em Portugal, de acesso aberto, através da revisão e análise de diversas investigações no domínio da natureza enquanto palco das práticas pedagógicas. Em particular, exploram-se as tendências das pesquisas desenvolvidas neste âmbito ao longo dos últimos cinco anos. Assim, foram revistos e analisados sessenta estudos (teses de mestrado e teses de doutoramento) publicados em diversos

repositórios científicos de acesso aberto das universidades nacionais com base em categorias previamente estabelecidas.

Este artigo em questão encontra-se organizado em quatro secções distintas. Na secção subsequente, é efetuada a descrição da análise realizada, fornecendo uma explicação detalhada dos critérios de pesquisa adotados, da seleção de artigos realizada, bem como da metodologia utilizada na revisão. Na terceira secção, são apresentados e analisados os principais resultados obtidos. Por fim, na quarta e última secção, são debatidos os resultados de forma geral e, em conclusão, são apresentadas linhas de investigação futuras.

2. Análise

2.1. Pesquisa e Seleção

Para a pesquisa dos estudos que abordam aspetos relacionados com Educação e Natureza, utilizou-se o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Este portal reúne um conjunto de repositórios institucionais das entidades nacionais de ensino superior e outras organizações de I&D, o que viabiliza a agregação dos conteúdos científicos em acesso aberto que incluem um vasto número de teses e trabalhos de mestrado e doutoramento – objeto de pesquisa da presente investigação.

Tendo em conta os objetivos do estudo a pesquisa realizada a 10 de maio de 2023, considerou os seguintes critérios: i) deveria ser relacionado com as temáticas de Educação e Natureza, ii) deveriam ser teses de mestrado ou de doutoramento, evitando assim, artigos e atas de conferência e outras fontes iii) deveriam ter sido publicados nos últimos cinco anos, isto é, desde 2019 até 2023 e iv) deveriam ter sido levados a cabo no âmbito educativo e científico, evitando deste modo os que faziam referência ao âmbito clínico, empresarial, laboral e social; v) deveriam ser de acesso aberto.

De acordo com os objetivos de investigação, e de forma a extrair, identificar e selecionar o *corpus* de dados, ou seja, o conjunto de teses de mestrado e de doutoramento a analisar, foram definidos os seguintes termos de pesquisa/descriptores: “Infância e natureza”; “Brincar ar livre”; “Educação outdoor” (tabela I).

Tabela I – Definição dos termos de pesquisa/descriptores

Termos de Pesquisa	Nº. de teses encontradas correspondentes aos critérios definidos
“Educação outdoor”	37
“Infância”, “natureza”	8
“Brincar”, “ar livre”	15

Com os resultados obtidos pela pesquisa feita no âmbito do título, resumo e texto, obteve-se uma amostra de 60 publicações que correspondiam aos critérios definidos.

2.2 Metodologia

Uma vez obtidos e lidos os artigos foram submetidos à análise que permitiu validar e preencher as doze categorias de análise delimitadas previamente com a intenção de configurar um quadro síntese, com as seguintes categorias de análise: i) autor/a; ii) ano de publicação; iii) repositório em que se encontrava com o objetivo de chegar a alguma conclusão relativamente à pertinência da temática no setor académico; iv) palavras-chave para conhecer quais são as mais usadas no que se refere à temática central; v) referenciais teóricos com o objetivo de aferir quais os autores mais citados; vi) principais resultados, o que permite fazer a distinção entre os estudos que descrevem a natureza enquanto palco das práticas pedagógicas e os que estudam os efeitos que esta abordagem produz no desenvolvimento infantil (âmbito); vii) o tipo de publicação (tese de mestrado ou tese de doutoramento) para poder fazer comparações entre os contributos obtidos; viii) tipo de investigação e aqui adotámos uma proposta semelhante à de Coutinho (2008) que inclui estudos teóricos, relatos de experiências educativas, apresentações de um projeto, e estudos empíricos; ix) nível de ensino do público-alvo no qual se produziu o estudo, isto é, educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior ou educação de adultos; x) metodologia utilizada nas investigações analisadas (qualitativa e/ou quantitativa); xi) o/s instrumento/s utilizados na recolha de informação (questionários, entrevistas, grelhas de observação...) e xii) amostragem.

A definição destas categorias foi consequente da revisão teórica realizada previamente em torno da temática. Tratam-se, portanto, de categorias a priori validadas por um grupo de investigadores especialistas na temática

3. Resultados

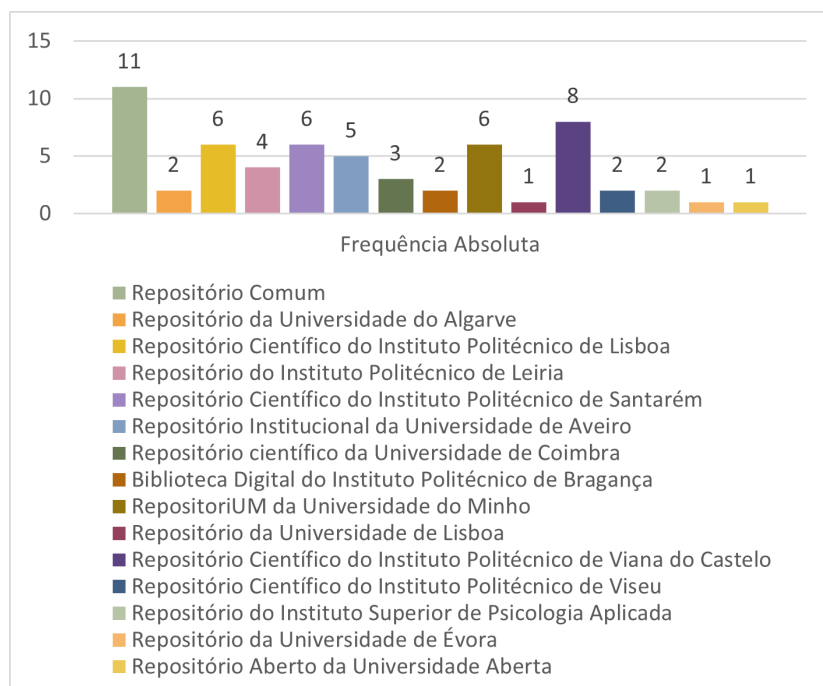
Na presente secção, apresentam-se os principais resultados obtidos com a análise, com recurso às categorias definidas à priori, das 60 publicações com um intervalo temporal de 2019 a 2023 (tabela II). Importa, no entanto, referir que, os dados recolhidos relativos ao ano 2023, concernem apenas até ao mês de abril. Na leitura desta tabela observa-se, em 2020, uma acentuada diminuição de estudos nesta temática central, apesar de este momento coincidir com a pandemia COVID-19. Trata-se de um dado que carece de investigação uma vez que o trabalho de campo intrínseco ao trabalho de investigação de uma tese acontece no ano antecedente.

Tabela II – Frequência das teses por ano

Ano	Freq. Absoluta
2019	12
2020	7
2021	19
2022	17
2023	5
	60

A pesquisa forneceu 60 publicações que cumpriam os critérios de seleção definidos. Pode-se observar no gráfico I a amostra selecionada destes repositórios. Não obstante, importa referir que foram encontrados alguns estudos que correspondiam a quase todos os critérios definidos, no entanto, não cumpriam a obrigatoriedade do regime de acesso aberto.

Gráfico I – Análise por repositório utilizado

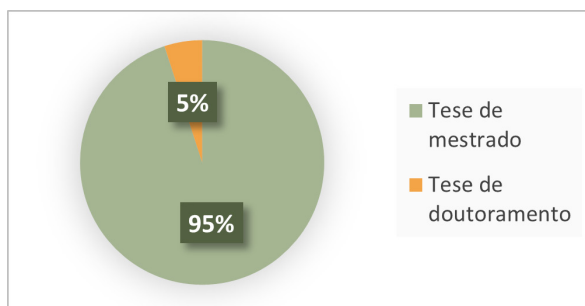


No que concerne à tipologia das publicações selecionadas podemos referir que 95% são teses de mestrado e os restantes 5% são teses de doutoramento como se pode verificar no gráfico II.

Além disso, os estudos analisados, foram agrupados em quatro categorias: i) estudo teórico, ii) relato de uma experiência educativa (relatório de estágio), iii) apresentação de um projeto, e iv) estudo empírico. Chegou-se assim à conclusão, como principais resultados, que 79% dos estudos selecionados são relatos de experiências educativas enquanto 17% são estudos teóricos e 4% dos restantes estudos incluem estudos empíricos e de apresentação de projetos.

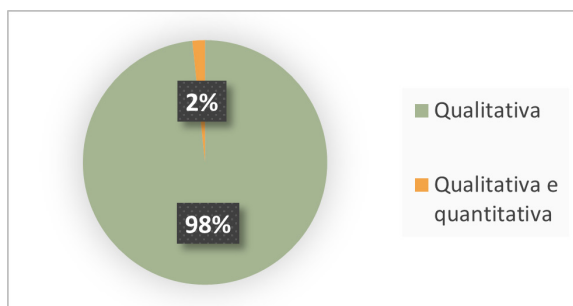
Na análise dos estudos verificou-se também que mais de metade, isto é, 65% são pesquisas realizadas em Educação Pré-Escolar, que 14% são em Educação Pré-Escolar e Ensino Básico 1.º Ciclo, seguindo-se Ensino Básico 1.º Ciclo com 13%, enquanto os restantes níveis de ensino formal (Ensino básico do 3.º ciclo e Ensino Secundário) e o ensino não formal (Educação de Adultos) concernem apenas a 6% do corpus de análise.

Gráfico II – Percentagem do tipo de publicação analisada



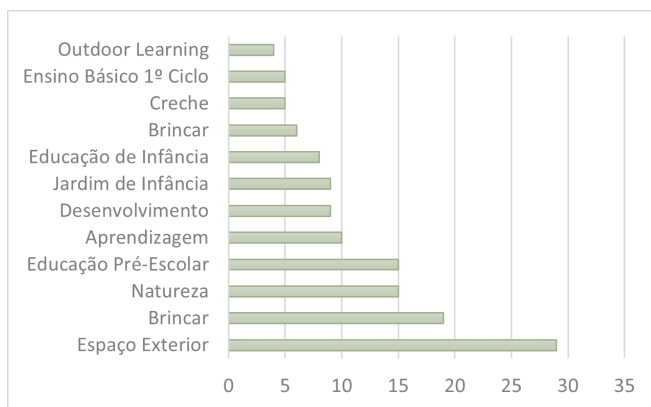
Por outro lado, quanto à metodologia utilizada, uma percentagem de 98% reflete um recurso a uma metodologia qualitativa e apenas 2% seguem uma metodologia mista – qualitativa e quantitativa. Por conseguinte, podemos afirmar que a maioria dos estudos, sendo estes relatórios de estágio, utilizaram como principais instrumentos de recolha de dados a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e as entrevistas.

Gráfico III – Percentagem do tipo de metodologia de investigação



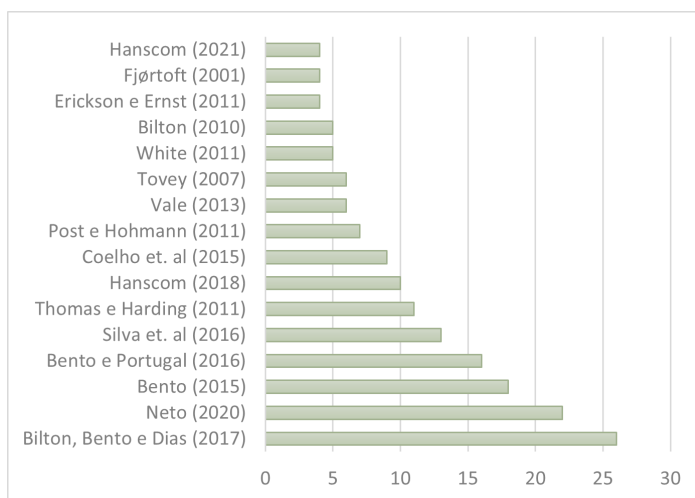
Relativamente à análise das palavras-chave, com o objetivo de conhecer quais são as mais usadas no que se refere à temática central, foi elaborado o gráfico IV, com a frequência da sua utilização nas teses analisadas. Importa referir que, apenas foram consideradas as palavras-chave para efeitos estatísticos, com frequência superior ou igual a 4. Observa-se que as duas palavras-chave mais citadas são “Espaço Exterior” e “Brincar”, seguindo-se respetivamente, de “Natureza”, “Educação Pré-Escolar” e “Aprendizagem”.

Gráfico IV – Frequência das palavras-chave nas teses analisadas



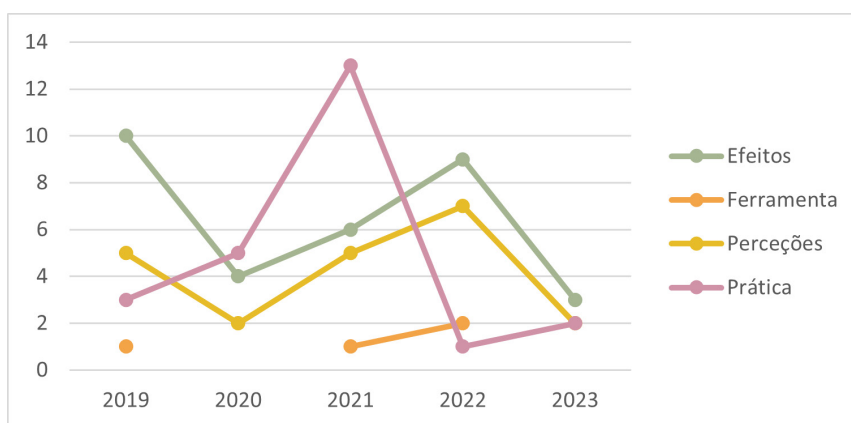
Também, nesta revisão, se realizou uma análise sobre referenciais teóricos, procurando-se compreender quais os autores mais citados nestes estudos (gráfico V). À semelhança da análise realizada sobre as palavras-chave, foram apenas considerados os autores para efeitos estatísticos, com frequência superior ou igual a 4. Verificou-se que os autores mais citados foram respetivamente, Bilton, Bento e Dias (2017), Neto (2020) e Bento (2015), representando, sobretudo, autores nacionais.

Gráfico V – Frequência dos autores citados nas teses analisadas



Numa tentativa de compreender os principais âmbitos de estudo do corpus de análise foram estabelecidas quatro categorias: i) efeitos, que concerne aos benefícios e potencialidades; ii) percepções dos educadores/as, docentes e famílias; iii) prática, tendo o espaço exterior e, em particular, a natureza como palco da prática pedagógica; iv) ferramentas para promoção de atividades de aprendizagem na natureza. Neste sentido, verificou-se que 39% dos estudos concernem aos efeitos, 30% à prática, 26% à percepção e, por fim, 5% a ferramentas.

Gráfico VI – Distribuição do âmbito dos estudos por ano



Podemos observar no gráfico VI, a distribuição do âmbito dos estudos por ano. Como podemos verificar, é no ano 2019 que recolhemos o maior número de estudos com âmbito nos efeitos, enquanto no ano 2021 se produziram mais estudos com ênfase na prática.

4. Discussão e conclusões

Dos resultados apresentados depreende-se que, ainda que sejam uma minoria à escala nacional, a abordagem pedagógica em contextos naturais parece inscrever-se num ciclo de crescimento no nosso país, de acordo com Pinto (2022). No entanto, as principais linhas de investigação em Portugal diferem de uns repositórios para outros. Neste sentido, além do Repositório Comum (que agrega publicações da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico

de Coimbra, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre e da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa), parece que o Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo é o que apresenta maior número de estudos relacionados com a temática central deste artigo.

Do mesmo modo, os resultados mostram que no Instituto Politécnico de Viana do Castelo regista também um maior número de estudos tendo o 1.º Ciclo do Ensino Básico como nível de ensino do público-alvo. Relativamente aos restantes repositórios observa-se também uma intenção no repositório da Universidade de Aveiro em estudar ferramentas de promoção de aprendizagens em contexto outdoor. Por outro lado, os benefícios e potencialidades, do espaço exterior e de contextos naturais foram os âmbitos mais estudados em Portugal nos últimos cinco anos, com especial incidência no ano 2019, no conjunto do corpus de análise.

No que concerne às palavras-chave mais citadas, “Espaço Exterior” e “Brincar”, importa salientar que o “Espaço Exterior” não representa, necessariamente, contextos naturais e de natureza, podendo representar apenas os espaços de recreio. De referir também que se regista uma maior frequência de estudos que citam a palavra-chave “Espaço Exterior” no ano 2021, esta valorização do espaço exterior pode ser consequente do isolamento obrigatório devido à pandemia COVID-19. Por outro lado, a significativa frequência da palavra-chave “Brincar” também representa a preocupação que os espaços naturais sejam sobretudo encarados como espaços de brincadeira livre e não como palcos da prática pedagógica e da continuidade do processo de aprendizagem (uma vez que, a palavra-chave “Aprendizagem” apresenta um valor de frequência significativamente mais baixo).

Numa tentativa de compreender quais os principais referenciais teóricos seguidos nestes estudos, observa-se que os três principais documentos são respetivamente: o livro “*Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*” da autoria da Professora Doutora Helen Bilton, da Doutora Gabriela Bento e a Professora Gisela Dias; o livro “*Libertem as Crianças. A urgência de brincar e ser ativo*” da autoria do Professor Doutor Carlos Neto e publicado em 2020; e por fim, o artigo “*Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade*” publicado na Revista Investigar em Educação – IIª Série, Número 4, em 2015 da autoria da Doutora Gabriela Bento. Compreendemos assim, uma tendência por referenciais teóricos nacionais. Não obstante, e de acordo com Bento (2015), apesar de em Portugal existir investigação neste âmbito, esta ainda é pouco significativa,

enquanto noutros países europeus observa-se uma expansão do investimento científico na temática. Nomeadamente, existem diversas revistas científicas sobre a temática, como são os casos da: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*; *Environment Education Research*; *European Early Childhood Education Research Journal*; *Children, Youth and Environments*; e, *Early Child Development And Care*. Considera-se importante analisar em investigações futuras, numa perspetiva comparada, os referenciais teóricos nacionais e internacionais, bem como os enquadramentos normativos e de ação pedagógica.

Por outro lado, pode-se afirmar que a grande maioria dos estudos analisados segue uma metodologia qualitativa, tendo como principais instrumentos de recolha de dados a observação participante, as notas de campo e a entrevista. Estes instrumentos, consequentes do tipo de investigação, resultam sobretudo de relatórios de estágio, o que denota a preocupação dos futuros profissionais de educação em promover uma prática pedagógica em harmonia com a Natureza. Por outro lado, confirma também o interesse em obter dados empíricos e consistentes numa área com pouca estruturação de referenciais teóricos em Portugal. Neste sentido, importa questionar quais os principais motivos para que atualmente se observe esta intenção de mudança do palco da prática pedagógica? Em que casos é a mais adequada? Existem referenciais teóricos para o estabelecimento da continuidade entre as atividades de aprendizagem no exterior e no interior? Considera-se pertinente que futuras investigações procurem dar resposta a estas questões.

Não obstante, deve ser considerado que esta revisão sistemática apresenta algumas limitações relativas ao tamanho da amostra, nomeadamente no que concerne ao ano 2023, e aos filtros utilizados para a pesquisa e seleção dos estudos, o que pode ter conduzido à exclusão de alguns estudos de interesse.

Em suma, este estudo diz-nos que a natureza começa a ser perspetivada como palco das atividades pedagógicas nos diferentes níveis de ensino, em particular, na Educação Pré-Escolar. Salienta-se o número de estudos realizados nos últimos cinco anos, demonstrando o crescimento do interesse pela área temática no âmbito educativo nacional e com a intenção de obter informações de interesse sobre os efeitos que podem produzir em variáveis diversas como competências socioemocionais, literacia digital e ambiental e até mesmo na motivação dos/as estudantes pela aprendizagem – formal e/ou informal.

Este nosso estudo será o primeiro de um conjunto de trabalhos que pretendemos desenvolver no sentido de mapear o que em Portugal se faz neste âmbito para projetar ações fundamentadas a nível nacional e internacional.

5. Referências Bibliográficas

Almeida, B. A. P. (2023). *Da avaliação à ação: proposta de melhoria do espaço exterior de um JI* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo <http://hdl.handle.net/20.500.11960/3262>

Ameiro, J. F. R. (2022). *Refletindo sobre a prática na Educação de Infância e no 1.º CEB: Concepções de pais, educadores e crianças acerca do brincar no exterior e na Natureza* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Instituto Politécnico de Leiria <http://hdl.handle.net/10400.8/7085>

Araújo, J. F. R. (2019). *Estudo do meio fora da sala de aula: uma proposta didática com alunos do 1.º e do 2.º anos de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2153>

Azevedo, M. J. S. F. d. (2022). *Da Utopia à Realidade. O "Outdoor Learning" como uma proposta diferenciadora na Educação e Formação de Adultos*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra <http://hdl.handle.net/10316/104184>

Barbosa, R. A. D. (2021). *Cres(ser) no espaço exterior: brincar, explorar e aprender fora da sala de atividades* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa <http://hdl.handle.net/10400.21/14544>

Barreiros, A. N. P. (2019). *Motivação para a prática de atividades de exploração na natureza: as percepções de crianças e pais no contexto do primeiro ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2234>

Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância: Thinking about a transformation process concerning outdoor pedagogical practices in early years settings. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.17657>

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

Bola, R. M. M. (2019). *Desenvolvimento de aprendizagens em contexto outdoor integradas no projeto EduPARK* [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro <http://hdl.handle.net/10773/29528>

Borges, A. R. B. d. M. (2019). *Brincadeiras sem teto: a importância do brincar no espaço exterior – análise e reflexão sobre as práticas na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu <http://hdl.handle.net/10400.19/6031>

Branco, R. N. d. O. (2021). *O brincar e os seus benefícios para a mobilidade, segurança e autonomia da criança : explorações no exterior* [Dissertação de Mestrado, Escola de Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada <http://hdl.handle.net/10400.12/8430>

Batista, J. R. C. (2019). *Brincar a céu aberto: a importância de brincar no espaço exterior em creche e jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/29089>

Cancela, M. R. E. S. (2021). *Loose parts play na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola de Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/8456>

Carvalho, C. T. E. d. (2020). *(Re)inventar o espaço exterior para promover oportunidades educativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositórioUM Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/78629>

Cavalheiro, A. d. S. (2023). *(re)Descobrir o espaço exterior na Educação Pré-escolar: por onde começar?* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/3190>

Castilho, S. d. C. (2020). *À volta do espaço exterior no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/32951>

Coelho, M. I. C. (2022). *Brincar ao ar livre em educação de infância. Efeitos do COVID19* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4153>

Coutinho, C. (2008). Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações. Paper presented at the Encontro sobre Web 2.0, Braga, Portugal. Consultado a 5 de maio de 2023 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8462/1/ClaraF001.pdf>

Cruz, T. S. M. d. (2022). *E agora... Podemos ir brincar lá fora? A exploração do espaço exterior em creche e jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43197>

Custódia, S. M. R. d. (2022). *“Onde estão as tuas galochas?” – a importância da exploração da natureza em HighScope* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/15868>

Esteves, J. L. T. (2021). *Contributos do espaço exterior na construção de aprendizagens integradas e significativas na educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77958>

Faustino, L. R. (2022). *(Re)Construindo a Práxis na Educação de Infância, Compreendendo a relação entre a Natureza e as Aprendizagens da Criança* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/7782>

Fernandes, A. F. G. (2019). *Mistérios na Quinta: atividades outdoor com uma turma do 3.º ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2187>

Fernandes, T. R. P. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada: a importância dos espaços exteriores na aprendizagem das crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/24812>

Ferreira, J. C. G. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na natureza em contexto de creche* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/32946>

Ferreira, P. J. (2023). *Oportunidades do espaço exterior nas aprendizagens e no desenvolvimento de crianças em contextos de educação de infância: Uma Revisão da Literatura* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4422>

Ferreira, T. M. D. C. (2020). *Do espaço exterior para a sala de atividades* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77892>

Freitas, J. B. A. (2023). *A importância da atividade lúdica na aprendizagem sobre a educação ambiental* [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/36487>

Galvão, C. S. M. d. S. (2021). *Um mundo lá fora: brincar no espaço exterior em creche e jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/38291>

Gregório, C. J. (2021). *Perceções das educadoras de infância sobre a promoção do desenvolvimento da linguagem através da exploração ativa de elementos da natureza* [Thesis, [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório Aberto da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/17898>

Guerreiro, P. M. O. (2021). *A educação fora da sala de aula. Geografia(s) de uma escola em continuum* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/96994>

Henriques, E. A. D. d. S. (2019). *Brincar ao sabor do vento: potencialidades do brincar livre ao ar livre* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2448>

Janeiro, C. C. (2020). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: ludicidade e aprendizagens no espaço exterior* [Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/28571>

Jenkins, A. P. d. S. (2021). *Media locativos digitais como instrumentos mediadores do contacto com a natureza: estudo de caso sobre a aplicação de um programa de geo-localização* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10855>

Libânio, S. F. P. (2019). *Sentir e crescer com o espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2447>

Lopes, S. F. M. (2021). *Brincar no espaço exterior com as TIC: das práticas educativas às competências reflexivas e investigativas* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/7024>

Machado, V. (2019). *Crescendo, refletindo e investigando em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/4267>

Maria, I. O. d. S. (2021). *Brincar livremente na natureza: contributo de pais e professores* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/6537>

Monteiro, R. A. d. S. (2021). *O espaço exterior em tempo de pandemia: olhar(es) e práticas em contexto de jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14542>

Neiva, A. P. d. S. (2020). *Para além da nossa sala: espaço exterior como impulsionador de novas descobertas* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77913>

Nobre, S. R. d. A. e. (2021). *Exploração da Natureza : atividades interdisciplinares para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de doutoramento, Instituto

de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/49991>

Oliveira, C. M. V. d. (2022). *Práticas pedagógicas no exterior: estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/100302>

Patrício, I. L. (2021). *Aprender na Educação de Infância: um percurso pedagógico entre os livros e a natureza* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/38496>

Pereira, P. A. C. (2022). *Espaço exterior enquanto espaço educativo: Potencialidades para interações sociais, exploração de materiais e desenvolvimento integral da criança* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41166>

Pinto, J. D. S. (2022). *A criança participa brincando: educação de infância ao ar livre*. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/78838>

Plácido, M. S. M. (2021). *Práticas educativas promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais na infância* [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/32455>

Policarpo, B. d. M. A. (2022). *Brincar e aprender ao ar livre na educação de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43070>

Raimundo, A. P. D. (2022). *“Ana, podes esperar? Quero desenhar a vista!”: uma investigação-intervenção a partir de Cartografias Infantis* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/15690>

Reis, G. D. M. d. (2022). *Os espaços exteriores como espaços de aprendizagem : Compreender o seu potencial* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2728>

Reis, J. F. G. d. (2019). *Crescer com o risco – Das Representações às Ações: Potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10268>

Ribeiro, G. C. (2020). *O espaço exterior e suas potencialidades* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/70186>

Rocha, J. M. C. F. d. (2021). *Aprendo e descubro, In and Out : articulação de atividades dentro e fora de sala de aula* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2578>

Rodrigues, A. R. M. (2023). *Jogo móvel com realidade aumentada para promoção da conservação da natureza: uma investigação integrada no Projeto EduPARK* [Dissertação de Doutoramento, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/36461>

Rolo, L. S. d. S. (2022). *Os flashcards como indutores de inclusão no brincar ao ar livre* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4152>

Silva, M. I. B. d. (2021). *As atividades outdoor e a promoção da literacia científica no jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/3822>

Silva, R. F. (2022). *Prática de Ensino Supervisionada – O exterior enquanto espaço educativo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/26441>

Silvério, A. R. G. (2019). *Primeiros passeios ao jardim: estudo avaliativo do contacto das crianças em creche com a natureza na companhia dos seus pares* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Repositório Comum]. <http://hdl.handle.net/10400.26/28064>

Simões, A. F. d. S. (2019). *Desafios e estratégias na implementação de atividades de exploração da natureza: as perceções de uma professora-estagiária* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2222>

Simões, B. A. D. (2022). *A co-construção do espaço exterior por crianças de 3 anos recrei(ando) aprendizagens em contexto de jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/19440>

Simões, C. F. C. (2021). *Educar cá fora: a exploração de espaços e materiais da natureza em educação de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41919>

Sousa, A. R. C. (2022). *We will rock you: estudo das aprendizagens desenvolvidas por alunos do 11º ano, no âmbito de uma saída de campo à Serra da Freita* [Dissertação de

Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/36141>

Ventura, M. (2021). *Brincar na Natureza: Uma necessidade em Jardins de Infância do Meio Urbano* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/39366>

Vicente, M. C. (2022). *Explorar a natureza em dias de chuva: perspectivas das crianças, educadora e famílias* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/15806>

Poetry Slam na Socioeducação, uma possibilidade para a construção de projeto de vida

Sueli de Fátima Caetano Coppi – *PPGE – IB – Unesp*¹

Débora Cristina Fonseca – *PPGE – IB – Unesp*²

Resumo

O presente artigo busca discutir parte dos dados coletados em uma pesquisa que teve como objetivo analisar a contribuição da poesia Slam para reconhecimento e entendimento no que concerne aos Direitos Humanos e para construções de projetos de vida políticos e emancipatórios de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A investigação ocorreu em um Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente no interior do Estado de São Paulo, com os pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético e da psicologia sócio-histórica. Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreu-se a pesquisa-ação (Thiollent, 1997), em formato de oficinas, nas quais ocorreu a apropriação das técnicas da Poetry Slam. Ao total foram realizadas 17 oficinas, estruturadas em 04 fases. As oficinas eram planejadas levando-se em conta as especificidades do ambiente de internação e as demandas de cada participante. Isso mobilizou reflexões, produções e performances poéticas. Para análise dos dados recorreu-se aos procedimentos metodológicos dos Núcleos de Significação (Aguiar & Ozeila, 2006,2013). A análise preliminar dos dados permite identificar que as técnicas da Poetry Slam podem contribuir de forma significativa para questões relacionadas à construção identitária e reconhecimento no que tange aos Direitos Humanos, possibilitando reflexões e (re) significações no que concerne à realização do ser humano.

Palavras-Chave: Poetry Slam; socioeducação; projeto de vida; emancipação humana;

Introdução

O presente artigo parte dos dados coletados em uma pesquisa que teve como objetivo analisar a contribuição da poesia Slam para reconhecimento e entendimento no que concerne aos Direitos Humanos e para construções de projetos de vida políticos e emancipatórios de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Como recorte, neste texto, discutiremos.

Primeiramente, cabe anunciar que a Poetry Slam é uma competição de performances poéticas (batalhas de poesia falada), que despontou em solo estadunidense na década de 1980, pelas mãos de Marc Kelly Smith, um homem branco da construção civil, que buscava por um ambiente de leitura de poemas acolhedores e acessíveis, distanciando-se dos círculos canônicos e academicistas.

Marc Kelly Smith apropriou-se do termo Slam dos torneios de baseball, de tênis, de bridge e de basquete para dar nome ao evento poético e juntamente com um grupo de amigos estabeleceu três regras principais para construção dos slams(poemas) e para a construção das performances, são elas: os poemas devem ser de autoria própria do slammer (poeta) que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços e nem instrumentos musicais durante as apresentações. Nas primeiras batalhas de poesia Slam as manifestações do público não interferiam diretamente nos resultados das performances dos poetas. Contudo, a partir do ano de 1986, a avaliação do público foi colocada como primordial nos slams, principalmente para a “apreciação dos poemas” (Martin & Bueno, 2021).

No início do século XXI, a Poetry Slam chega no território brasileiro por iniciativa de Roberta estrela D’Alva que foi responsável pela criação do primeiro Slam no Brasil, o Zona Autônoma de Palavra (ZAP) no ano de 2008. A partir desse momento outros Slams emergem no cenário brasileiro, como o denominado Slam da Guilhermina e o Slam Resistência. Todavia, esses coletivos trazem uma especificidade para os slams brasileiros, pois passam a ser realizados a céu aberto, em praça pública, sem qualquer tipo de instalações que pudessem auxiliar na realização do evento.

Dessa forma, as juventudes, sobretudo as das regiões periféricas, ocupam espaços onde passam a conviver, dialogar, poetizar e a lutar por seus direitos

literários, políticos, econômicos, sociais e culturais. Nesse cenário, destaca-se “ambientes de sociabilidade e produção cultural crítica e criativa” (Martin & Bueno, 2021, p.60).

Diante disso, percebe-se a força mobilizadora do movimento Slam, por essa razão, optou-se pela apropriação das técnicas das batalhas de poesia para a promoção de um evento poético em um Centro de Atendimento Socioeducativo ao adolescente no interior do estado de São Paulo com o intuito de impulsionar (res) significações, possibilitando novas formas de ser e estar no mundo. Importante ressaltar que um Centro Socioeducativo é responsável pelo atendimento aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais que cumprem medida em privação de liberdade, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e Adolescentes (Artigo 121 da Lei nº 8.069, 1990). Contudo, a medida socioeducativa de internação, torna-se uma grande contradição na medida em que priva de direitos tendo ao mesmo tempo que os garantir.

Nesse contexto, que envolve a Educação em Direitos Humanos e a construção de Projeto de Vida, ousou-se realizar uma experiência com a Poetry Slam, tendo em vista que trata-se de uma escrita autoral, que provoca o desencadeamento dos processos de identidade, trazendo consciência e novas necessidades para os sujeitos, garantindo meios para uma vida humana com domínio no que concerne a história de vida (passado-presente-futuro), evitando que as coisas atinjam-lhes de forma coerciva (Boutinet, 2002).

Nesse sentido, buscou-se a construção de projetos de vida políticos e emancipatórios que assim como o Slam, são revolucionários e insurgentes, na medida que provoca o rompimento com os enquadramentos e estigmas desumanos impostos aos corpos periféricos pelos cruéis contextos impostos aos adolescentes e jovens pelo modelo econômico capitalista vigente.

Medida Socioeducativa de Internação – Realidades

Questões relacionadas à projetos de vida, são prioridades durante a execução da medida socioeducativa, tendo em vista o Plano Individual de Atendimento (PIA), um documento que contém o registro de todas as atividades que serão desenvolvidas no decorrer da medida e, como prioridade busca-se o desenvolvimento do Projeto de Vida com o intuito de criar possibilidades para o desenvolvimento de atividades que sejam significativas, que exerçam uma influência positiva sobre a vida do adolescente.

Contudo, os estudos referentes a medida socioeducativa de internação, revelam que esses ambientes são marcados pelo controle, com uma forte

carência acerca de reflexões sobre emancipação nos ambientes de internação. Nesse sentido, os adolescentes / jovens não são vistos como sujeitos de direitos (Freitas, 2019), o que inibe processos voltados para ressignificações e perspectivas de futuro.

Em vista disso, os processos e fundamentos educacionais na internação mostram-se tradicionais, repressivos. Esse fato, também é abordado por Carvalho (2015), que aponta que os meios utilizados para as dinâmicas educativas, neutralizam o pleno desenvolvimento da escolarização. Por isso, nota-se que o direito à educação não é ofertado de modo efetivo na internação.

Outrossim, os estudos realizados sobre às expectativas de futuro de adolescentes/ jovens nos ambientes de internação, revelam: permanência ou saída da criminalidade; a busca por emprego, a conclusão dos estudos e a construção da própria família. Todavia, os estudos também apontam que não há efetividade na socioeducação para o desenvolvimento de projetos de vida (Coscioni et al., 2018). Esse contexto pode ser relacionado com a ausência de propostas pedagógicas que possibilitem a construção da autonomia dos jovens em privação de liberdade, conforme explicitado por Costa et al. (2019).

Contudo, nota-se que os estudos que se propuseram a desenvolver investigações mais ousadas, tendo a arte como aliada atingiram resultados satisfatórios, alcançando as vidas dos jovens e adolescentes em privação de liberdade. Nesse sentido, a arte revelou-se “uma potência capaz de criar novas formas de existência, de expressão de si” (Carvalho, 2017, p.218).

Nesse cenário, o estudo de Nascimento (2009) explícita que a poesia de Slam é significativa no que tange aos processos de reconhecimento e afirmação das identidades periféricas. Nessa direção, o trabalho de Freitas (2019), revela a importância do movimento Slam para o desenvolvimento da cidadania e para ressignificação dos espaços públicos (Freitas, 2019), uma vez que, a batalha poética impulsiona uma conexão entre arte e ativismo, garantindo uma intervenção política criativa e poética de setores estigmatizados da sociedade.

Um Olhar para os Procedimentos Metodológicos

Diante do método do materialismo histórico e dialético, buscou-se compreender o fenômeno em estudo, não de forma superficial, mas enquanto síntese de múltiplas determinações (Aita & Facci, 2011, p.43). Uma vez que os indivíduos se desenvolvem em uma relação dialética com o social e com a história, tornando-se simultaneamente únicos, singulares e históricos (Aguiar & Ozella, 2006)

Nesse contexto, procurou-se por meio da pesquisa-ação, na qual os participantes estão envolvidos de modo cooperativo, ativo interativo, dialógico e dialético no processo investigativo (Thiollent,1997), desenvolver oficinas regadas pela poesia Slam em um Centro Socioeducativo de Atendimento ao Adolescente, adentrando a dimensão subjetiva dessa realidade com questões relacionadas aos Direitos Humanos, aos processos identitários e de construção de projeto de vida. Com o predomínio da horizontalidade nas relações de forma em que todos os participantes saíram modificados.

Nessa direção, encontra-se a denominada Pesquisa-Trans-Formação, Trata-se de uma pesquisa alicerçada pelo materialismo histórico e dialético, por isso procura revelar a realidade em sua essência, na medida em que “propõe ser uma investigação transformadora e crítica, um encontro entre sujeitos para discutir de modo democrático, crítico e colaborativo determinado tema/proposta” (Magalhães & Aguiar, 2022, p.3).

Com esses alicerces, estruturada em 4 fases, foi desenvolvida a pesquisa-ação. A primeira fase contou com 3 oficinas e teve como objetivo a construção de vínculos entre os participantes da pesquisa. Nessa fase, foram aplicados questionários exploratórios aos adolescentes com o intuito de conhecê-los para assim, criar estratégias para as próximas oficinas. A segunda fase comportou 6 oficinas e foi destinada, em um primeiro momento, à apresentação da Poetry Slam aos adolescentes e jovens. Posteriormente, nessa etapa, foram realizadas atividades referentes à construção identitária e questões voltadas aos Direitos Humanos.

A terceira fase foi constituída por 5 oficinas, as quais foram dedicadas a escrita dos Slams (poemas). Essas produções foram construídas a partir das histórias de vida(escrevivências), dos sonhos, dos desejos, das perspectivas de futuro e dos Projetos de vida dos participantes. A quarta fase foi composta por 3 oficinas destinadas à construção das performances poéticas dos participantes, sendo finalizada com o grande sarau. Nesse momento, os meninos realizaram a apresentação de seus slams à plateia. Ao final de cada fase era realizado um grupo focal.

Para análise dos dados utilizou-se dos procedimentos dos núcleos de significação, desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006,2013), os quais buscaram construir um meio em que se pudesse ter coerência e embasamento das análises pelas vias do materialismo histórico e dialético, algo que não fosse meramente descritivo ou classificatório, mas que desse conta de apreender a realidade em movimento, ultrapassando os limites da aparência.

Para isso, os poemas construídos pelos adolescentes foram referência para nortear as análises dos dados, por ser um documento síntese das significações do processo de pesquisa dos adolescentes, possibilitando maior consistência para análises. Todavia, outros materiais coletados e produzidos durante a pesquisa também foram considerados (diário de campo, cadernos, desenhos, áudios) para a construção dos núcleos de significação.

Diante disso, primeiramente realizou-se a leitura/releitura flutuante da materialidade pesquisada. Nesse momento, tendo em vista os objetivos de pesquisa, foi-se extraindo as falas e as frases escritas pelos adolescentes, com os quais foram elaborados os pré-indicadores, para isso, recorreu-se aos critérios de similaridade, complementariedade e de contradição.

Com os pré-indicadores organizados, iniciou-se a elaboração de seus respectivos indicadores(teses) e posteriormente a construção dos núcleos de significação de cada adolescente, totalizando 10 núcleos para análise, com os quais atentou-se para as contradições dos processos de constituição dos sujeitos. Os adolescentes foram denominados pelos apelidos revelados durante as oficinas.

Importante ressaltar que nesse texto, não serão discorridos sobre todos os núcleos de significação construídos, mas serão explicitados alguns recortes que colocam em cena a realidade e os movimentos desencadeados nesses jovens poetas (slammers).

Discussão

A organização da materialidade produzida durante as 17 oficinas, possibilita adentrar nos contextos de vivências, nas memórias, e nas histórias de vida dos adolescentes e jovens em privação de liberdade, momentos em que revelam suas existências.

Nos processos denominados por Evaristo (2016) de escrevivência, tem-se a complexidade de escrever sobre as vivências subjetivas, sobretudo partindo-se de um corpo negro, em condição de vulnerabilidade social, estigmatizado e desumanizado. Nesse contexto, Conceição Evaristo pontua que escrever é sangrar, mas que essa sangria se torna necessária pela busca de direitos e para o abalo de estruturas racistas e desiguais.

Nesse contexto, por meio de suas escrevivências, os adolescentes revelaram frestas de suas lembranças marcadas pelas rupturas familiares e pela entrada no comércio Varejistas de drogas. O jovem Semente, com uma ferida no peito, aponta: “tristeza quando eu perdi meu pai e minha mãe”.

Nesse sentido, os núcleos familiares desses adolescentes são marcados por quebras e fraturas, materializados por assassinatos, prisões, separações, abrigos, repúblicas de amigos dentre outros. Dessa forma, “a ideia de famílias quebradas, insere-se na perspectiva, onde a palavra quebrada é tanto verbo como substantivo”. (Galdeano & Almeida, 2018, p.87).

Dentro desse contexto de famílias e vidas fraturadas os adolescentes iniciam ainda na infância o contato com substâncias ilícitas, o jovem Carriola aponta o início de seu envolvimento:

Então, tudo começou quando tinha 9 anos de idade, foi quando tive a curiosidade de experimentar maconha, foi que eu fui me envolvendo um pouco mais nessa vida, daí que comecei com o tráfico [...].

Esses aspectos aproximam-se dos estudos realizados por Tavares et al. (2001), que indicam a idade entre 10 e 12 anos para o início do uso de drogas.

Nesse cenário, o jovem Mano Porco, escreve sobre suas lembranças da infância:

Eu nasci em 2008, dia 3 do mês 3. Aí quando fiz uns 2 anos minha mãe perdeu a minha guarda e dos meus irmãos por causa de uso de drogas e meu pai bebe muito e bate na minha mãe e bate muito, aí eu e meu irmão fomos para o abrigo.

Outra história de vida imersa na ruptura familiar, outro jovem com a vida fraturada como bem nos aponta Galdeano e Almeida (2018). O jovem Mano Porco, também explicita seu primeiro contato com a droga:

Aí eu com 10 anos já me envolvi e foi junto com a minha família, meu irmão estava fumando uma maconha, aí ele jogou um pito no chão, aí eu já sabia o que era, mas eu olhei para minha mãe e ela olhou com uma cara tipo pega e fuma, aí eu fui lá e fumei, aí foi a primeira vez que eu fumei.

O contato com substâncias ilícitas e conseqüentemente a entrada para o tráfico, acontece em muitos casos dentro das próprias famílias. O que também é revelado pelo jovem Lemão:

“Mas fui traficar para ajudar minha família, por causa da necessidade de que passamos em casa. Mas, foi para ajudar minha mãe as coisas que faltava em casa”. “Antes de cair aqui na Fundação eu traficava na boca para minha mãe”.

A necessidade financeira, as precárias condições de vida e as composições familiares monoparentais, em que sobressai a figura materna, na qual a mãe é a responsável pela família, desdobrando-se entre pesadas jornadas de trabalho (subempregos), o cuidado com a casa e com educação dos filhos (Brito, 2008), se configura uma porta de entrada do adolescente no ato infracional, visto que desde muito cedo assume responsabilidades financeiras para auxiliar sua família.

Nesse sentido, o jovem HB20, relata: *“fui pro corre naquele dia pra não faltar o pão de cada dia, para minha coroa ter paz e alegria. Mas o mais importante foi quando comecei a saber o que fazer pra ter dinheiro e foi nessa vida loka que cheguei até aqui”*. Esse “fazer”, Martins (2020), denomina de trabalho infantil, que vem somado a outras privações de direitos. Um trabalho ilegal, que acarreta sérias consequências negativas a criança e ao adolescente. Contudo é o caminho encontrado para auxiliar na sobrevivência da família, o que não é possível somente com a participação dos adultos.

Vale ressaltar que o sistema capitalista insere esses jovens na lógica do consumo, o que eleva a criminalidade, pois as juventudes são incluídas para consumir, mas excluídas da possibilidade de compra. O que Martins (1997) denomina de inclusão precária, instável e marginal.

Diante disso, a entrada para o ato infracional é concretizada na vida juvenil, o que marca também o rompimento com a instituição escolar, nas palavras de Lemão: *“parei de estudar e a chegar de madrugada em casa. Depois comecei a fumar maconha e traficar e já parei com a escola”*.

Estudos apontam que crianças e adolescentes que começam a ter contato com comércio de drogas, passam a ter como prioridade essas atividades, subtraindo de suas vidas as brincadeiras, as relações escolares e a convivência social (Bezerra, 2004). Silva et al. (2018) apontam que quase 80% dos jovens com participação no tráfico de drogas estão fora da escola.

Nesse sentido, o envolvimento das juventudes periféricas com a criminalidade, faz com que indivíduos e instituições passem a tratá-los dentro de um imaginário de delinquência e de violência, ignorando as relações políticas, sociais e jurídicas que permeiam os processos que envolvem o contato de crianças e de adolescentes com o comércio de drogas, disponibilizando lhes um reconhecimento perverso (Lima, 2010).

Vale ressaltar que em se tratando de jovens pretos a situação de perversidade é ainda mais cruel, como podemos observar pelas falas de HB20: *“Na mão deles é só mais um preto”. só que as vezes vem os fardados e forja por ser negro do cabelo enrolado, isso causa revolta, atira em nos por andar com uns panos”*.

Esse tratamento, traz para o jovem HB20 um sentimento de revolta: *“cada jovem que toma um tapa na cara, cresce revoltado”*. Infelizmente nesse conflito, denominado por Martins (2020), como a Guerra às drogas tem como consequência a morte da população juvenil, configurando-se em um verdadeiro genocídio, principalmente da população negra. De acordo com dados divulgados pelo Atlas da Violência (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA, 2021), a chance de um negro ser assassinado é de 2,6 vezes superior àquela de uma não negra.

Nesse sentido, o jovem passa a ser rotulado e estigmatizado resultando em violências e em privação de direitos, o que na verdade representa projetos sistêmicos regulatórios (Almeida, 2005). Por isso, muitos jovens encontram espaços de inserção com maior facilidade no tráfico, espaços onde são reconhecidos e conseguem retorno financeiro. Como nos aponta o jovem Semente: *“quando eu sair daqui os meus sonhos buscar”!* *“Quero estar no Get, comprando um Get mas novo, ter carta e quita meu Get”!* *“Eu quero morar na cidade grande, dinheiro, quero ser rico”*.

Com isso, os pontos de vendas (biqueiras), oferecem-lhes um lugar no mundo: *“renda, códigos de sociabilidade, status e justiça”* (Feltran, 2011, p. 169). Entretanto o que esses adolescentes e jovens vivenciam, são contextos cruéis e desumanos de violação de direitos.

Diante disso, abriu-se espaços por meio da pesquisa-ação(trans-formação) para reflexão e para construção de conhecimentos pelos adolescentes sobre suas próprias existências e sobre os contextos em que estão inseridos. Nesse processo, o reconhecimento e o entendimento ao que concerne aos direitos humanos e, de modo específico, aos Direitos da Criança e do Adolescente se fizeram presentes e significativos.

Nesse cenário os jovens passam a se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos como podemos observar nas palavras de Biel: *“sou um adolescente, muitos me chamam de delinquente. Artigo 227! Crianças e adolescentes devem ser respeitados”*.

O Jovem HB20, também aponta: *“vamos de luta daquilo que é nosso” e mais: “se você conhece seus direitos, começa a desfrutar deles”*. O jovem Lemão também alertava: *“todos temos direitos, muitas das vezes não sabemos que temos direito. O direito de ter um trabalho, uma família. Minha gente, vamos lutar”*.

A partir do momento que passam a refletir sobre suas memórias, sobre seus contextos de vivências passam a ressignificar suas necessidades de vida. No início das oficinas, apontavam para suas existências o desejo de ficarem ricos como explicitado pelo jovem Biel: *“meu sonho é ficar rico”*. E, quando

indagados sobre o que gostavam ou o que tinham facilidade em fazer logo expressavam: “*eu tenho facilidade em contar nota*” (HB20); “*Tenho facilidade em vender droga.*” (Fofão).

Todavia, com o desenrolar das oficinas, abriu-se espaços para novos personagens como expressa Biel: “*eu sou o “Biel” vocês acham que eu faço qualquer papel, mas eu quero o papel principal, ser protagonista da minha história*”. Com isso um potente e aparente movimento de alteridade identitária começa a despontar, escancarando a metamorfose, um processo que se dá “fundamentalmente como produção de sentido” (Ciampa, 1998, p. 92-93). Nesse contexto, as ações que seriam realizadas pela violência, passam a ser orientadas por uma outra ótica, como apresenta HB20:

Mas nós não falhamos na missão porque aprendi meus direitos dentro da Fundação[...], meus irmãos então vamo na luta pra sair daqui e conquistar tudo sem pegar no 8tão. Vou começar a mudança a partir de hoje 01/04/22, daqui da Fundação”.

Nesse sentido, o jovem Mano Porco explicita: “*porque agora meus estudos eu vou ter que usar, contra os governantes que só querem nos prejudicar. Pelos meus direitos eu não vou parar de lutar*”. Dessa forma, Mano Porco demonstra que a escola passa a ter um novo significado para os adolescentes e jovens.

Nesse cenário, juntamente com as novas necessidades, emergem novas possibilidades para suas existências, projetos de vida emancipatórios em relação aos estigmas e da rota do extermínio juvenil. O jovem Biel revela: “*quando sair, advogado quero ser*”. *Quero conquistar meus sonhos, minha casa e formar advogado, vou lutar fazer faculdade*”.

Dessa forma, já não se tratava simplesmente de ficar rico, de ter, mas de ser, ser humano em pleno desenvolvimento de suas potencialidades, com o entendimento das desigualdades sociais, do preconceito e da opressão. O jovem Mano Porco também explicita: “*quero ser veterinário!*” Nessa direção, o adolescente Carriola aponta:

“Quando sair daqui de dentro vou fazer diferente”. Quero fazer curso Cabeleireiro, terminar o Ensino Médio, casar e ter minha família. Acreditar em mim mesmo, arrumar um trabalho terminar o Ensino Médio”.

O adolescente Lobão estava animando com seus projetos de futuro:

Quando eu sair daqui penso em voltar a ir para escola e um dia realizar meu sonho que é ser advogado, quero muito um dia ser advogado e sei que um dia eu vou conseguir conquistar meu sonho e vou fazer minha família se orgulhar de mim.

O adolescente HB20, também expressa seus planos: “quero terminar o Ensino Fundamental, fazer faculdade, buscar FIES E SISU, ter um emprego. Quero ser cabeleireiro, comprar meu próprio salão e mais no futuro ensinar meus filhos cortar”.

Desse modo, potencialmente os adolescentes e jovens começaram a ressignificar suas existências, buscando novas formas de ser e estar no mundo.

Considerações

Diante do exposto, nota-se que durante as oficinas, vidas humanas foram tocadas de modo significativo, perpassando pelo afeto e pelas emoções dos jovens e adolescentes. Nesse sentido, a Poetry Slam mostrou-se potente como uma práxis revolucionária, contra-hegemônica, assumindo um caráter de resistência e de ruptura contra a ordem capitalista vigente que legitima as desigualdades e os discursos vigentes que inferiorizam, estigmatizam e cristalizam as identidades de jovens e adolescentes autores de atos infracionais.

Por meio das técnicas do Slam, abriu-se espaços para criações autobiográficas, para metamorfoses identitárias e para o emergir de identidades políticas, mostrando-se potente como um movimento político-poético que alcançou as vozes e as histórias de vida de adolescentes e jovens ressignificando e inaugurando novas necessidades a partir do reconhecimento e entendimento dos Direitos Humanos. Tem-se com isso, novos sonhos que provocam e estremecem os muros das opressões e dos assujeitamentos, uma possibilidade significativa para a construção de projetos de vida na socioeducação.

Referências

Aita, E. B., Facci, M. G. D. (2011). Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*. vol.17. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005.

Aguiar, W.M. J., Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 26, n. 2, pp 222-245. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932006000200006

Aguiar, W.M. J., Ozella, S. (2013). A apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 94, n. 236, p. 299-322.

Almeida, J. A. M. (2005). Sobre Anamorfose: identidade e emancipação na velhice. Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17083>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). (2021). ATLAS DA VIOLÊNCIA 2021. MINISTÉRIO DA ECONOMIA. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11004/1/Atlas_da_violencia_2021.pdf

Bezerra, K.C. V. A. (2004). *A experiência da criança com a droga: Características do uso e circunstâncias familiares*. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://cetadobserva.ufba.br/sites/cetadobserva.ufba.br/files/302.pdf>.

Boutinet, J. P. (2002). *Antropologia do projeto*. 5. ed. ARTMED.

Artigo 121 da Lei nº 8.069 (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10600310/artigo-121-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>.

Brito, F. S. (2008). Mulher chefe de família: um estudo de gênero sobre a família monoparental feminina. *Revista Urutágua*, n. 15. <http://www.urutagua.uem.br/015/15brito.htm>.

Carvalho, A. M. B. (2015). *Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: estudo bibliográfico*. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2550530.

Carvalho, D. E. HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE ARTE EDUCADORES DA FUNDAÇÃO CASA: A ARTE COMO RESISTÊNCIA. (2017) Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.988902>.

Ciampa, A. C. (1998). BRASIL Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. *Interações*. v. 3, nº. 6, p. 87-101. <http://www.siid.ucdb.br/docentes/downloads.php?Dir=arquivos&File=140131.pdf>

Coscioni, V., Marques, M. P., Rosa, E. M., Koller, S. H. (2018) Projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Ciencias Psicológicas*. 12 (1), 109-120 <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v12n1/1688-4221-cp-12-01-109.pdf>.

Costa, C. S. S., Aberto, M. F. P., Silva, E. B. F. L. (2019). *Vivências nas Medidas Socioeducativas: Possibilidades para o Projeto de Vida dos Jovens*. Psicologia: Ciência e Profissão. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186311>.

Evaristo, C. (2016). A gente combinamos de não morrer. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Fundação Biblioteca Nacional.

Feltran, G. S. (2011). Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo. *Editora Unesp*. pp. 376. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132013000300009>.

Freitas, D. S. (2019). Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. *Universidade Federal de Alfenas*. n. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185915>

Galdeano, A. P., Almeida, R. (2018). TRÁFICO DE DROGAS ENTRE AS PIORES FORMAS DE TRABALHO INFANTIL. Mercados, famílias e rede de proteção social. CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. NEU – Núcleo de Etnografias Urbanas.

Lima, A. F. (2010) *Metamorfose, Anamorfose e Reconhecimento Perverso: a identidade na perspectiva da psicologia social crítica*. EDUC. 2010.

Magalhães, L. O. R., Aguiar, W. M. J. (2022). PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO E A CRÍTICA MARXISTA NA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO. *Psicologia da Educação*. 54 (esp.), pp. 24-32. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp24-32>

Martin, V. L. de R., Bueno, A. de G. (2021, Ago 18). *Slam e o direito à cidade: notas a partir do Slam da Guilhermina e do Slam Resistência*. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/33516/29286/116219>.

Martins, J. S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. Paulus. 1997.

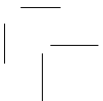
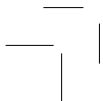
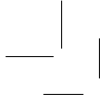
Martins, A. F. P. (2020). CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRABALHO INFANTIL NO TRÁFICO DE DROGAS: VISIBILIZAR PARA PROTEGER. *Direitos Humanos e Educação*. v.3, n.2, pp. 111-130. <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5131/3172>

Nascimento, A. (2009). *Uso de solventes por crianças e adolescentes em situação de rua no Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3868>.

Silva, J. S., Nascimento, R. C., Wlilandino, R. (2018). *Novas Configurações das Redes Criminosas após a Implantação das UPPS*. Observatório de Favelas.

Tavares, B. F., Béria, J. U., & Lima, M. S. de. (2001). Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. *Revista de Saúde Pública*. 35(2), 150-158. <http://www.scielo.org/pdf/rsp/v35n2/4399.pdf>

Thiollent, M. (1997). *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. Ed. Atlas.



**Desafios e Avanços na Proteção da Infância e Adolescência:
Uma Análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
e da Política Social de Educação no Brasil**

Lúcia Aparecida Parreira
Docente e Coordenadora do Curso de Graduação em História e Pedagogia da
Faculdade Barretos/SP. Brasil.

Maria Cristina Piana
Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp, campus
de Franca/SP. Brasil.

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre os avanços e retrocessos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, considerando a política social de educação como atenção primordial para as crianças e adolescentes brasileiros. O ECA é um marco histórico na sociedade brasileira, priorizando crianças e adolescentes como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. A Lei rompeu legalmente com práticas opressivas, violentas e discriminatórias e selou seu compromisso com a vida. O desafio da nação brasileira é ampliar suas políticas sociais públicas, garantindo os direitos preconizados na Constituição Federal de 1988 e no ECA de 1990. O ECA revolucionou as mudanças no plano social e jurídico, sendo a primeira Lei latino-americana que instituiu alterações significativas ao Código de Menores de 1927, eliminando o paradigma da “situação irregular” fundamentado em bases ideológicas da segurança nacional. O paradigma de proteção integral é inaugurado como um sistema de garantias de direitos infanto-juvenis que inovou a gestão e democratização da coisa pública, por meio da participação popular, o método e conteúdo direcionado às crianças e adolescentes brasileiros, a parceria Estado e sociedade, a municipalização dos serviços públicos

e outros. A criação dos Conselhos de Direitos das Crianças e Adolescentes com uma composição paritária entre governo e sociedade e dos Conselhos Tutelares inovou na história da infância e adolescência brasileira o trabalho de pessoas da sociedade zelarem pelos direitos das crianças e adolescentes. Conclui-se que a contribuição legislativa fundamental aos profissionais foi viabilizar em seus cotidianos as condições para um trabalho comprometido, ético e transformador, baseado na coletividade, na justiça e nos direitos sociais. É importante que todas as crianças e adolescentes sejam cuidadas coletivamente pela Família, Sociedade e Estado, como determina a Lei.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente; Política social de educação; Proteção integral.

Abstract:

The present research aims to reflect on the advances and setbacks of the Child and Adolescent Statute (ECA), Law No. 8,069 of 1990, considering social education policy as a primary focus for Brazilian children and adolescents. The ECA is a historic milestone in Brazilian society, prioritizing children and adolescents as individuals in a unique stage of development. The law legally broke with oppressive, violent, and discriminatory practices and sealed its commitment to life. The challenge facing the Brazilian nation is to expand its public social policies, ensuring the rights stipulated in the Federal Constitution of 1988 and the ECA of 1990. The ECA revolutionized changes in the social and legal spheres, being the first Latin American law to institute significant alterations to the 1927 Child Code, eliminating the paradigm of "irregular situation" based on ideological foundations of national security. The paradigm of comprehensive protection is inaugurated as a system of guarantees for the rights of children and adolescents, innovating in the management and democratization of public affairs through popular participation, the method and content directed towards Brazilian children and adolescents, the partnership between the state and society, the municipalization of public services, and more. The creation of the Councils for the Rights of Children and Adolescents with equal representation between the government and society, and the Guardianship Councils, innovated the history of childhood and adolescence in Brazil, as people from society are tasked with safeguarding the rights of children and adolescents. It is concluded that the fundamental legislative contribution to professionals was to enable the conditions for committed, ethical,

and transformative work in their daily lives, based on collectivity, justice, and social rights. It is important that all children and adolescents are collectively cared for by the Family, Society, and State, as mandated by the Law.

Keywords: Child and Adolescent Statute; Social education policy; Comprehensive protection.

Introdução

Este estudo reflete sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, conforme expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando a política educacional como um dos elementos-chave. O ECA reconhece a urgência de atenção a essa população, conforme previsto no artigo 4º, que a considera prioridade absoluta e assegura proteção integral, incluindo a garantia de acesso à educação de qualidade. É de responsabilidade da “família, da sociedade e do Estado, assegurar os direitos fundamentais”, visando elaborar e implementar políticas sociais públicas diante do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos (Brasil, 2015).

A efetivação dos direitos da infância e adolescência depende de planejamentos e execução do Estado com prioridades nos orçamentos públicos e ainda a construção de um sistema de proteção social capaz de concentrar recursos para atender a população mais vulnerável deste segmento e priorizar na destinação dos recursos governamentais. No que diz a sociedade civil cabe a fiscalização, o acompanhamento e a cobrança da concretização dos direitos desse grupo.

O “Fundo Público é o conjunto de recursos que o Estado mobiliza e extrai da sociedade na forma de taxas, contribuições sociais, impostos etc., para o desempenho de suas funções” (MANDEL, 1982, np). Assim, o orçamento público deverá garantir que as ações planejadas do Estado, se cumpram diante das políticas públicas prioritárias estabelecidas pelo governo. O fundo público deve destinar recursos suficientes para o financiamento das políticas sociais.

As políticas sociais se desenham historicamente no cenário brasileiro e conhecê-las implica descortinar as desigualdades existentes ao longo dessa trajetória e as respostas que o Estado deu a elas.

Entende-se neste estudo que as políticas sociais são direitos conquistados historicamente no Brasil pela luta da classe trabalhadora, entretanto podem se revelar como concessões de controle do Estado à população quanto a sua inserção política e econômica no sistema capitalista.

Na visão histórica do liberalismo com David Ricardo e Adam Smith, o Estado é um mal necessário e a base legal para o crescimento econômico (Estado mínimo e neutro). A relevância está no individualismo e bem-estar individual, ou seja, a pessoa como sujeito de direitos e não o coletivo. O predomínio da liberdade e competitividade e a não oportunidade para todos, é mérito e decisão. Tem-se uma naturalização da miséria, por resultar da imperfeição moral da humanidade e não como consequência da falta de acesso à riqueza socialmente produzida. Com isso, as políticas sociais não devem ser garantidas pelo Estado, pois estimulam o desperdício e a vadiagem, gerando acomodação. A pobreza das crianças, deficientes, idosos deve ser atenuada pela caridade privada, frente a naturalização da miséria e a manutenção de um Estado mínimo para o social.

O neoliberalismo¹ que ocorreu na década de 1970 rearticula o capital em nível planetário e acirra a defesa de um Estado mínimo para as questões do social e passa a ter um discurso incontestemente predominante da globalização, seguido da agudização das desigualdades sociais, da retração dos direitos sociais e trabalhistas, o aumento da violência, o agravamento da crise social desde os anos 1980, que se aprofunda amplamente na década de 1990 e ainda, o forte apelo à privatização do Estado no Brasil, por interesses privados, em especial a grande burguesia (classe dominante) nacional e internacional (Behring & Boschetti, 2006).

No entendimento Pereira, as políticas sociais públicas são ações que concretizam os direitos sociais previstos nas leis.

Linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuí-

¹ O neoliberalismo se apresenta como um modelo de acumulação do capital, é um modelo econômico que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico, por isso o termo “neo” que significa novo, o qual preconiza uma presença mínima do Estado no âmbito social, ou seja, proteção social para a população. Forte presença do individualismo, em um conceito baseado na competição e na meritocracia (onde o indivíduo é culpabilizado pela situação social que se encontra), ignorando a responsabilidade do Estado e das desigualdades sociais estruturais do capitalismo. Como nos expõe Netto (1993, p. 226) “O que se pode denominar ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado) ”.

dos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual. Embora as políticas públicas sejam de competência do Estado, não representam decisões autoritárias do governo para a sociedade, mas envolvem relações de reciprocidade e antagonismo entre essas duas esferas (Pereira, 2008, p. 130).

Com isso, a política social se expressa como direitos sociais previstos num sistema de proteção social para atender as pessoas que não conseguem se manter e/ou sobreviver numa sociedade dialética e contraditória, por não possuir acesso à riqueza socialmente produzida. É necessário reconhecer que grupos etários, crianças, idosos, jovens periféricos, adolescentes autores de ato infracional, famílias vítimas do desemprego, de doenças etc. devem contar com o sistema de proteção.

Algumas das políticas sociais são: saúde, assistência social, habitação, educação, emprego, renda ou previdência e outras, há no âmbito econômico (fiscal, monetária, industrial e outras) e ainda no campo científico e tecnológico (cultural, agrícola, agrária e outras). As políticas passam por um processo desde a formulação, operacionalização, acompanhamento, até a avaliação. E o controle delas deve ocorrer na relação Estado e sociedade por meio dos conselhos gestores nas três esferas governamentais, no compromisso coletivo nos processos de planejamento, organização, monitoramento, decisão e na efetivação, de resultados significativos, qualificativos e transformadores, podendo assim caracterizar como uma gestão participativa e democrática do cidadão.

Nesse sentido, foi estudada a política de educação como uma prioridade na atenção especial às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, visto que o agravamento da pobreza ou o empobrecimento das populações periféricas tem sido assustador. O Brasil vive altos índices de violação dos direitos das crianças e adolescentes que se revelam no abandono, no trabalho precoce e na exploração e violência sexual. Os/as adolescentes são caracterizados/as pelas rápidas mudanças físicas e psíquicas, ficando mais vulneráveis ao consumo de bebidas alcoólicas e ao uso de drogas psicotrópicas, pelas influências dos grupos sociais e às pressões publicitárias e midiáticas.

Destacou-se os anos de pandemia pela Covid-19, desde o início de 2020, que assolou o mundo surpreendido com milhões de mortes e o Brasil e até esse momento enfrentou mais de 700.000 mil mortes. Estudos têm revelado a pauperização das famílias e o alargamento da miséria da população brasileira.

O ECA prevê em vários de seus artigos, especialmente no art. 86, as políticas sociais básicas à infância e adolescência que implicam em prevenção,

atendimento, redução de violações, proteção, defesa dos direitos e outras (Brasil, 1995). Entretanto, o aprofundamento da barbárie capitalista, gestada historicamente pela burguesia dominante em países com governos ultraneoliberais, milicianos e militares, tem assolado impiedosamente a vida da população e da humanidade com a precarização do trabalho. Esse fenômeno, embora não seja novo, tem se intensificado com sua nova morfologia caracterizada pela flexibilização, terceirização e informalidade (Antunes, 2020). Como resultado, a política educacional foi profundamente afetada, trazendo desafios significativos que demandam uma abordagem cuidadosa e inovadora para garantir um futuro melhor para as gerações vindouras. A lógica mercantilista tem impactado profundamente a qualidade e o acesso à educação, demandando uma abordagem cuidadosa e inovadora para assegurar um futuro melhor para as gerações vindouras.

A política educacional e o ECA na busca da efetiva garantia de direitos

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil desempenha um papel significativo na interface entre a política de educação e a proteção dos direitos das crianças e adolescentes. O ECA foi promulgado em 1990 e é uma legislação pioneira que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Dentro desse contexto, a política de educação desempenha um papel central, uma vez que o ECA reconhece a educação como um direito fundamental de crianças e adolescentes.

O ECA estabelece que a educação deve ser assegurada com qualidade, igualdade e equidade para todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem social, econômica ou étnica. Ele prevê a obrigatoriedade da educação, estabelecendo que todas as crianças e adolescentes têm o direito de frequentar a escola. Além disso, o ECA reforça a importância da educação como um instrumento de desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, promovendo não apenas o acesso à educação, mas também a permanência, o aprendizado e a participação ativa na vida escolar.

“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa”, direito a escola pública, de acesso e permanência, direito de ser respeitada, de opinar nos critérios avaliativos, enfim o ECA em seu artigo 53, revela a uma realidade participativa e protagonista da infância e adolescência em seu processo formativo formal (Brasil, 2015).

No Estatuto dentre os objetivos pautados na educação, esta deve preparar a criança e o adolescente para serem cidadãos conviventes na sociabilidade

vigente e capazes da participação reflexiva e crítica diante dos compromissos e trabalhos coletivos que permeiam a vida humana.

A história da Educação no Brasil é marcada por grandes evoluções, conquistas e rupturas desde que foi construída pelos jesuítas que foram responsáveis pelo vasto sistema educacional que se expandiu no território da colônia e com o predomínio da Igreja Católica, pois permaneceram quase que exclusivamente por dois séculos. Entretanto a corte portuguesa no Brasil assumiu depois de um período de decadência e desagregação a educação, inaugurando diversas instituições educativas e culturais por meio de cursos superiores de direito, medicina e engenharia.

Este tempo histórico é referência, para explicitarmos que há séculos a educação brasileira enfrenta conflitos, desacordos, desmontes e desqualificação quanto ao e nem sempre a criança e o adolescente tiveram a atenção e o olhar que têm hoje. Isso quer dizer que algumas políticas para a educação no país são extremamente recentes.

Como abordado, a sociedade brasileira em sua história possui marcas entranhadas em todos os setores da vida da população. Nesse sentido é previsto que a educação brasileira durante muito tempo foi destinada apenas para a população branca e rica. Em alguns contextos e espaços ainda é, principalmente diante do que foi explicitado anteriormente em relação aos Códigos de Menores, que mostra irrevogavelmente como o Estado tratou a população negra e pobre do país, percebe-se como ainda existem resquícios dessas ações no cotidiano brasileiro. O país ainda não superou o racismo que está enraizado em sua constituição, pois o expressa de diversas formas, seja institucionalmente ou estruturalmente, e muito pouco se faz para a superação da desigualdade racial no Brasil. Isso sanciona o fato de que a história da educação brasileira, assim como muitos outros espaços, foi marcada pela diferença entre uma educação para os pretos e pobres e outras para os brancos e ricos. Tanto no quesito à qualidade, quanto no sentido que essa educação tinha para essas populações.

Dessa forma, podemos dizer que a história da educação das crianças pequenas é marcada fortemente por dualismos e por duas redes de educação: uma para os pobres, outra para os ricos; redes duais para brancos e pretos, a creche e a pré-escola; a infância branca largamente representada pelos grandes pintores em fotos de civilidade infantil e a quase invisibilidade da criança negra o controle da criança pobre e de sua família e a aliança entre os médicos e as famílias brancas e ricas; a educação das crianças pobres e negras e a educação das crianças brancas e ricas etc (Abramovich & Henriques, 2020, p. 13).

Inicialmente, a pré-escola era idealizada para as crianças ricas e brancas, um lugar onde desde cedo esse grupo poderia ir para ser educado, com uma atenção especial para seu desenvolvimento social, cognitivo, um local voltado para o aprendizado. Já a creche era um local destinado ao cuidado dos filhos da classe trabalhadora, inclusive sendo essa uma reivindicação de mães pretas da parcela menos favorecida da sociedade e a qual sempre recebeu menos investimento por parte do Estado.

Atualmente a creche e a pré-escola são separadas por uma questão de faixa etária, de zero a três anos frequenta-se a creche, e de quatro a cinco a pré-escola. Porém a creche ainda é um espaço que não consegue atender todas as demandas que lhes são apresentadas. As vagas são menores do que a quantidade de crianças que precisariam estar neste espaço. A Constituição Federal de 1988 passou a assegurar o direito à educação à crianças e adolescentes, conjuntamente com muitas outras legislações que aperfeiçoaram essa questão: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, estabeleceu a educação básica como dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou, em 1996, que a educação infantil se efetivasse mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas, assegurando que ela passasse a compor o sistema escolar brasileiro, assim preconiza a Constituição em seu Título sobre a Educação.

Art. 205. 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. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII – garantia de padrão de qualidade. [...] IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2016).

Nesse sentido, é preciso refletir sobre os impactos da Covid-19 na educação infantil brasileira, assim como o agravamento de questões que já assolavam a sociedade anteriormente, entendendo como a pandemia atingiu de maneira diferente determinadas parcelas da população. O acesso à educação já acontecia de maneira desigual no Brasil, devido à diversos fatores tais como: políticas públicas que garantam o acesso, transporte público, vagas na escola mais próxima, interesse escolar etc. Assim como a questão das macrorregiões brasileiras, o quesito raça/cor e a questão socioeconômica são fatores impor-

tantes a serem observados na exclusão escolar, agravada ainda mais no contexto pandêmico.

A pesquisa do Unicef, demonstra que durante a pandemia Covid-19, a porcentagem de crianças e adolescentes fora da escola aumentou demasiadamente, o que é extremamente preocupante para a educação brasileira, que corre o risco de voltar aos mesmos índices de frequência do passado, antes das legislações e das políticas públicas que protegem a educação brasileira.

Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia. Os números são alarmantes e trazem um alerta urgente. O País corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação (UNICEF, 2021).

O ensino fundamental (anos iniciais) que corresponde à idade de 6 a 10 anos foi a que recebeu mais atenção e respaldo governamental ao longo dos anos, correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental, por isso o fato dela estar praticamente universalizada antes da pandemia e atualmente 40% das crianças fora da escola serem dessa faixa etária é extremamente preocupante para o cenário brasileiro, representando retrocesso.

A parcela da população que mais se encontrava excluída das escolas eram as faixas etárias correspondentes à Educação Infantil, 4 e 5 anos e ao Ensino Médio, de 15 a 17 anos, devido ao fato de que a escolarização obrigatória dessa faixa etária foi estabelecida apenas em 2009. Dados do Relatório Unicef revelam tal realidade.

No Brasil, estima-se que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). A maioria nas faixas etárias de 15 a 17 anos, idade na qual todos deveriam estar cursando o Ensino Médio, e de 4 e 5 anos, que corresponde à Pré-Escola, segundo grupo etário da Educação Infantil (UNICEF, 2021).

Outro fator que contribui para a desigualdade do acesso escolar é o fato de que muitas famílias vivem em áreas rurais e dependem das políticas públicas e sociais que permitam o acesso das crianças e também das famílias, ao espaço escolar, como o transporte, por exemplo, importante fator que determina o acesso ou não das crianças às escolas em meios urbanos. A educação é direito

constitucional de todos e dever do Estado, portanto o município precisa ofertar transporte para esta parcela da população, considerando que o não acesso à escola impacta negativamente na vida das crianças e de suas famílias.

As desigualdades de acesso a bens sociais, culturais e econômicos entre as áreas urbanas e rurais são bastante conhecidas, e a escola, muitas vezes, o único lugar de convívio e socialização fora da família. A manutenção dessas desigualdades pode representar impactos importantes na vida de cada uma das crianças e das (os) adolescentes, de suas comunidades e de toda a sociedade (UNICEF, 2021).

Durante o período pandêmico o acesso das famílias das áreas rurais até o espaço escolar para a busca de atividades, e a manutenção do vínculo com a escola, ficou prejudicado devido à distância e a outras sociais e econômicas. Assim sendo, a situação das crianças e adolescentes da área rural em relação a escolarização durante a pandemia se agravou ainda mais, principalmente levando em consideração de que a exclusão escolar dessa população já era alta anteriormente. Em todo o Brasil, crianças e adolescentes vivendo nas áreas rurais são as (os) mais afetada(o)s pela exclusão escolar. No ano de 2019, mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos nessas localidades estavam fora da escola, segundo dados do Unicef.

O Unicef chama a atenção para o fato de que as políticas que priorizam a educação fazem diferença quanto ao acesso das crianças e dos adolescentes no espaço escolar, como por exemplo o Ensino Fundamental.

[...] quando há priorização da oferta, como foi o caso do Ensino Fundamental por tantos anos, é possível minimizar as diferenças. As crianças em idades de 6 a 14 anos, período que corresponde ao Ensino Fundamental, são as menos afetadas pela exclusão, e é também nessa faixa etária que se verifica a menor diferença percentual entre as crianças que vivem nas áreas urbanas e nas áreas rurais (UNICEF, 2021).

Tal realidade concretiza a importância de investimento e de atenção na educação em todos os seus níveis, demonstrando que as políticas sociais públicas podem intervir nos fatores de risco na infância e adolescência. As políticas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, segundo o ECA, deverão ocorrer por meio de ações articuladas governamentais e não governamentais. O princípio da prioridade absoluta ocorrerá por meio do reconhecimento de que a infância e adolescência necessitam para seu desenvolvimento pleno, da saúde, educação, lazer, entre outros.

Em suma, há a necessidade da criação e políticas públicas, programas e projetos que visem o acesso à educação após o contexto pandêmico, políticas afirmativas que diminuam as diferenças do acesso entre a população branca e preta, ou entre as da área rural e urbana.

A pandemia da Covid-19 certamente acarretou mudanças e consequências arrasadoras para o século XXI e que perdurará ainda por algumas décadas. O campo educacional foi fortemente atingido, provavelmente como nunca antes, o que refletirá em demasia em outros setores da sociedade, pois a educação, em todos os níveis, constitui o tipo de sociedade em que se vive.

Considerações Finais

Ao longo do percurso teórico desta pesquisa, exploramos a trajetória histórica e social da infância e da criança, bem como as legislações que as afetam. Observamos que ocorreram mudanças significativas no entendimento desses indivíduos como sujeitos de direitos, reconhecendo-os como estando em uma situação peculiar de desenvolvimento que os diferencia dos adultos. Essa mudança de perspectiva reforça que não podem mais ser tratados da mesma forma que os adultos, pois são crianças e têm direito a vivenciar plenamente sua infância e a se desenvolver integralmente.

Durante as últimas três décadas no Brasil, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), muitos avanços foram conquistados para esse público. No entanto, é importante destacar que esses direitos conquistados estão sob ameaça constante, especialmente sob o contexto atual de governo, como analisado ao longo desta pesquisa. Portanto, é essencial que seja dada uma atenção primordial à proteção e garantia dos direitos da criança no país.

Compreender a história e a trajetória da criança e do adolescente no Brasil, considerando aspectos como raça e classe social, é o primeiro passo em direção à garantia da proteção integral. A prioridade absoluta estabelecida pela lei deve ser concretizada por meio de ações interconectadas, principalmente por meio das políticas sociais públicas. Todos os direitos fundamentais da vida humana devem estar acessíveis a todas as crianças e adolescentes.

Refletindo sobre as famílias atendidas pelas políticas sociais públicas, observamos as transformações pelas quais passaram ao longo dos séculos até os dias atuais. Essas transformações demonstram que as famílias podem se constituir de diversas formas, e todas elas devem ser respeitadas, mesmo diante da resistência em relação ao modelo tradicional de família nuclear burguesa, composta pelos pais e filhos.

Nesse sentido, a relação entre a família e a escola é uma realidade marcada por tensões desde os primórdios da educação. Essas tensões precisam ser superadas pela sociedade atual em prol do benefício tanto das crianças como dos adultos envolvidos no ambiente escolar. Isso se torna ainda mais relevante em um contexto de pandemia da Covid-19, que o mundo enfrenta desde março de 2020, exigindo adaptações e cooperação entre todos os atores para garantir a continuidade da educação e o bem-estar das crianças.

Referências

- Abramowicz, A., & Henriques, A. C. (Eds.). (2020). *Educação infantil: A luta pela infância* (2.173 kb; e-PUB ed.). Papirus.
- Antunes, R. (2020). *Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado*. Boitempo.
- Behring, E. R., & Boschetti, I. (2006). *Política social: Fundamentos e história* (Biblioteca Básica de Serviço Social; Vol. 2). Cortez.
- Brasil. (2015). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Secretaria de Editoração e Publicações.
- Mandel, E. (1982). *O capitalismo tardio*. Abril Cultural.
- Parreira, L. A. (2013). *Famílias e educação infantil: Parcerias* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110724>
- Pereira, P. A. P. (2008). Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In I. Boschetti et al. (Eds.), *Política social no capitalismo: Tendências contemporâneas* (p. 130). Cortez.
- UNICEF. (2021). *Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação* (Relatório No. 11). Cenpec Educação. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

A estética e a produção de fotografias na educação pré-escolar

Sara W. Sequeiros

Bolsa FCT – SFRH/BD/146729/2019

CIEC – Centro de Investigação e Estudos da Criança

Universidade do Minho

As instituições culturais e as instituições de ensino desempenham um papel crucial no processo de sensibilizar o olhar. No entanto, domínios como a estética, o imaginário e as narrativas visuais são ainda muito pouco valorizados na primeira infância. Deste modo interessa-nos compreender o processo de produção de imagens fotográficas realizadas pelas crianças durante primeira infância.

Dada a pertinência, e especificidade nas formas de apropriação e reprodução visual, será realizado um estudo de caso etnográfico em educação – este de paradigma critico-participativo e com recurso ao uso de metodologias visuais (em específico o retrato e auto retrato fotográfico). Assim, vão ser apresentadas atividades de sensibilização estética em contexto pré-escolar, e com a duração de dois a quatro meses, tendo como objetivo compreender a dimensão estética na produção de retratos fotográficos. Iremos analisar como atividades de sensibilização estética influenciam: a produção de imagens fotográficas (retratos e auto-retratos); a apropriação visual e construção de narrativas visuais, bem como as funções do imaginário que lhe estão subjacentes.

O retrato fotográfico é escolhido como ferramenta pois engloba: o corpo no registo fotográfico como facilitador empático da experiência estética; uma performance para a máquina fotográfica (provocando jogos simbólicos de faz de conta que acrescentarão informação para a análise da função do imaginário); a dimensão de ver os pares e de se ver a si próprio na interação com os outros; uma interpretação e reflexão da própria infância, do mundo das crianças e da sua cultura visual. Para esta análise será produzido um arquivo misto

de imagens e texto. Como processo socioeducativo propomos às crianças a construção da sua própria narrativa visual, através de uma exposição fotográfica numa instituição cultural.

Palavras-chave: Primeira Infância; Estética ; Imaginário; Narrativas Visuais

Introdução

Nas ciências de educação, e nos estudos da criança, o imaginário e a sua função transformativa de significados, tem vindo a ganhar importância acrescida (Valqueresma & Coimbra, 2013; Duborgel, 1992; Sarmiento, 2003, 2011^a; Cunha, 2002, 2009); já quanto à dimensão estética, o merecido protagonismo na primeira infância, em Portugal, não se espelha nas diferentes vertentes epistemológicas (D'Alte Rodrigues, 2016; Rodrigues, 2019). No entanto, é-lhe dado grande relevo na pedagogia de Reggio Emilia, sendo esta dimensão estética primordial em todos os contextos e aprendizagens. Segund Malaguzzi (2016) refere, a *vibração estética* é como um ativador de aprendizagens – pois estabelece conexões empáticas e relacionais com as coisas, tratando-se assim do início de novas percepções e apreensões do mundo externo. Sequeiros (2002) associa esta apreensão estética ao desenvolvimento onírico, utilizando a função do imaginário de Sami-Ali, e sendo este um mecanismo interno adaptativo, projetivo e criativo, de um corpo real e de um corpo imaginário, teremos novas etapas evolutivas de percepção e compreensão do mundo.

Quanto ao imaginário, Harris (2000), descreve diferentes processos da imaginação na infância e que terão como especificidade a atribuição de uma pluralidade de significados, uma criação de mundos imaginários com a função unificadora das realidades. O contexto social e cultural são, no entanto, dimensões cruciais neste processo e influenciam o imaginário quer na apropriação como na reprodução e produção de cultura (Sarmiento, 2003, 2007, 2011; Cunha Niu et all 2006; Corsaro, 1997).

A falta de estudos sobre a estética, é justificada por Vecchi (2017) como associada à dificuldade em abordar uma relação rica e intensa com as *coisas*, e que não é categorizável de forma rígida nem se presta a simplificações culturais; salienta a importância e proximidade da ética e estética, problematizando a cultura de massificação dos media, relembra a estética como máxima de liberdade expressiva e epistemológica.

Rodrigues (2019) aborda a falta de aplicabilidade, na educação pré-escolar portuguesa, da estética e enquadra-a numa dança de metalinguagens: da escrita como imagem e da imagem como texto. É apenas projeto Primeiro Olhar (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011), que surge como único exemplo, em Portugal, de um projeto educativo onde a apreciação estética foi considerada como uma dimensão fulcral no processo de olhar. Apesar do aumento da relevância dada à dimensão estética esta é essencialmente mantida no contexto de museus e da educação artística, onde a sua qualidade de experiência e frequência de contacto com as obras de arte são insuficientes para uma verdadeira contemplação e apreensão estética (Fróis, 2008; Fróis et al., 2000; Fróis, Whithe & Silva, 2013). A observação de obras de arte comporta também o inerente enaltecimento e respectiva distância dos produtos artísticos à contemporaneidade da(s) Infância(s) (Cunha, 2009).

No que concerne ao questionamento e reconstrução de significados da infância na contemporaneidade, quais as suas linguagens artísticas: como emissores (agentes produtores) e como receptores (audiência); temos o projeto educativo *Fábrica-das-Artes* –CCB, sendo este um exemplo de uma dialéctica transformativa de conceitos que questiona contemporaneidades de criações artísticas e educativas na(s) infância(s) (Martins, 2016), com a possibilidade de escola como comunidade de aprendizagem aberta e de iguais (Ramos-Do-Ó, 2016).

Objetivos

Através do questionamento do papel da componente estética no modo como as crianças apropriam e produzem retratos fotográficos no ensino pré-escolar, esperamos compreender a apreensão estética e analisar as funções do imaginário que lhe estão subjacentes, contribuindo para que as crianças e educadores no pré-escolar formem os seus modos de ver e de ser, de ler e elaborar imagens, de pensar e de imaginar (Rodrigues, 2019; D'Alte Rodrigues, 2016; Sarmento, 2003). Todo esse processo vai ao encontro dos quatro pilares básicos para a educação do séc. XXI do relatório da Unesco (Delors, 1996/2010) e dos objectivos 4.2 e 4.7 da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável.

Ao nível da primeira infância estaremos também a trabalhar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar-OCEPE (Silva et al., 2016), enriquecendo o conhecimento da dimensão estética na vertente específica de Artes Visuais – Fotografia, e onde se enquadram também as diretrizes do Programa de Educação Estética e Artística (PEAA).

Haverá por certo o enriquecimento teórico-prático da dimensão estética e sua pertinência no contexto socioeducativo.

Interessa-nos compreender o processo de analisar e produzir imagens fotográficas (retratos) pelas crianças nas suas aprendizagens em contexto pré-escolar.

Iremos analisar como a introdução de atividades de sensibilização estética influenciarão:

- a produção de imagens fotográficas/retratos;
- a apropriação visual
- funções do imaginário que lhe estão subjacentes;
- a construção de narrativas visuais com os seus produtos/retratos.

Metodologia

O enquadramento metodológico do projeto tem como base *o estudo de caso etnográfico em educação* (Sarmiento, 2011^b), permitindo uma análise em profundidade da informação com todas as particularidades inerentes da relação e intersubjetividade presente entre os pares e com o investigador. Com recurso próprio das metodologias visuais, o estudo de caso terá um paradigma crítico-participativo, com fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas do contexto organizacional da escola (Sarmiento, 2014); determinado por uma pedagogia-participativa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017).

A duração do trabalho de campo decorrerá por dois anos lectivos. Os participantes serão um grupo de crianças dos 2/3 aos 5/6 anos, idades de frequência do pré-escolar (contexto e grupo etário com falta de estudos, D'Alte Rodrigues (2016)).

A dimensão da amostra dependerá do número de crianças interessadas em colaborar, do consentimento dos respectivos encarregados de educação e das respectivas autorizações para o uso da imagem (ver pedido de consentimento em anexo). Considerando os recursos materiais (duas máquinas fotográficas profissionais) constituiremos grupos com o máximo de 15 crianças cada.

A amostra é constituída por conveniência selecionando escolas com cariz educativo do Movimento da Escola Moderna (MEM), como facilitador das atividades que propomos desenvolver: valorizando uma aprendizagem ativa, sócio-construtivista, mobilizadora de processos de criação artística e cultural.

Serão propostas atividades para as crianças onde se utilizarão diferentes instrumentos para resposta à recolha de informação face aos objectivos e problemas colocados. As atividades vão desenvolver-se com frequência semanal e duração aproximada de 1h cada (a regularidade de contacto é importante para o desenvolvimento da dimensão estética (Fróis,2000) e na relação interpessoal no estudo de caso (Sarmiento, 2011). As propostas são flexíveis indo ao encontro da motivação/interesses apresentados pelas crianças (de acordo aos temas dos projetos da escola - MEM).

Como plano de sessões de atividades a desenvolver adotamos o seguinte formato:

A) Sensibilização do Olhar

1 – Apreensão estética:

exposição de imagens (retratos fotográficos), avaliação e interpretação livre por parte das crianças; será utilizado o método comparativo de imagens (2/3 em cada momento) e a entrevista de avaliação estética como facilitador do processo (semi dirigida, promove o questionamento no modo de ver, colocando questões como: “qual a imagem que mais gostas/gostam? Porquê?”; O que achas que se trata? Há algum que não gostes/gostem? Porquê?” (Parsons, 1992);

Facilitador de: sensibilizar o olhar e observação de imagens.

2 – Produção de imagens fotográficas (Fazer-Para-Ver):

– introdução ao funcionamento da máquina fotográfica profissional (reflex/digital); Facilitador do domínio de alguma técnica fotográfica
– realização de retratos dos pares e auto retratos (estes trabalhos feitos pelas crianças deverão estar associados a temas escolhidos pelas próprias);

Facilitador de: olhar o outro/olhar para si próprio na apropriação da realidade;

3 – Apresentação às crianças dos seus produtos fotográficos e sua avaliação estética; Facilitador de: interpretação e reflexão do olhar que capturou fotografia;

B) Expressão livre:

Espaço de expressão e criação livre (nenhuma atividade será obrigatória, havendo espaço para a recolha de informação do grupo e criança);

Facilitador de: dar liberdade à criança para ser.

C) Construção de Narrativas Visuais

Com as produções visuais (fotografias ou outros realizados na expressão livre) é sugerido que criem as suas próprias narrativas visuais;

Facilitador de: consciencialização do discurso visual das crianças enquanto linguagem

D) Realização de uma exposição fotográfica

A exposição deverá ser numa instituição de arte e não na escola;

Facilitador de: validação das crianças como audiência e agentes produtores de uma linguagem artística e estética própria (Martins, 2016); levar a escola a produzir numa instituição cultural com abertura de igualdade (Ramos-Do-Ó, 2016).

Como instrumentos para recolha da informação do que é proposto investigar temos: o diário de investigação, os retratos fotográficos feitos pelas crianças e as suas narrativas visuais.

O diário de investigação será o registo dos dados decorrentes das atividades realizadas, as interações entre pares, as dimensões estéticas, produção de imagens, discurso verbal, e outros dados importantes que surjam (como contexto dos temas de fotografias, por exemplo).

A escolha do retrato fotográfico como ferramenta é propositada pois engloba:

- o corpo no registo fotográfico, devendo ser um facilitador empático do processo da experiência estética (Fróis et al, 2000);
- uma performance para a câmara provocando jogos simbólicos de faz de conta/role play que acrescentarão informação na análise das

- interações dos pares e na função do imaginário (Harris, 2000);
- a dimensão de ver os pares e de se ver a si próprio na interação com os outros, como representação, é um produto que evidencia as relações sociais (Gobbi, 2011).
 - inúmeros temas e estilos estéticos (desde o figurativo ao abstrato) (Bright, 2010);
 - uma interpretação e reflexão da própria infância do mundo das crianças e da sua cultura visual (Sarmiento, 2011^a); Gobbi 2011).

A construção de narrativas visuais pelas crianças através das suas próprias produções (retratos fotográficos), comporta a dimensão estética na sua consequente compreensão do processo de produção e da pertinência da sua cultura visual.

Produção de arquivo de investigação

Transcrição de todos os elementos para o arquivo, permitindo a sua análise posterior. Será um arquivo misto de imagens e texto – palavras e imagética como parceiros no diagrama do pensamento (Moore et all, 2016). Este arquivo de poderá suportar novas investigações, repensar programas pedagógicos (PEEA) ou OCEPEs com base numa experiência no terreno e de produção visual/fotográfica da primeira infância – reconhecendo a sua cultura visual.

Referências

- Bright, S. (2010). *Auto-Focus: The Self-Portrait in Contemporary Photography*. London : Thames & Hudson
- Cunha, S. R. V. (2002). “Transformação no saber sobre arte e o seu ensino”. *Revista Imaginar* da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. , Lisboa:v.38, p. 04-10
- Cunha, S. R. V. (2009). *As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual*. ZeroSeis, 11, nº 19
- Cunha, S. R. V. (2016). “Arte, Criação e trabalho pedagógico”. *Revista Pátio Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A., Ano XX, no. 79, Agosto/outubro 2016, p.10-13
- D’Alte Rodrigues. D. (2016). *A Infância da Arte, A Arte da Infância*. Porto: Edições Afrontamento
- Delors, J. (org.) (1996/2010). *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI

- Fróis, J.P. (2008). Museus de Arte e a Educação: Discursos e Práticas Contemporâneas. *Museologia*, II, P63-75
- Fróis, J. P., et all (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J.P., White, B. & Silva, C. (2013). *Diálogos com a arte: Experiência estética e criação de sentido*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa
- Gobbi, M. (2011). *Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância*. *Educação & Sociedades*, vol.32 no.117 Campinas Oct./Dec. 2011
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P & Marques, E. (2011 2º Ed). *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Harris, Paul L. (2000). *The Work of the Imagination*. Oxford: Blackwell Publishers
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*: Chigado: The University of Chigaco Press
- Malaguzzi, L. (2016). *Understanding Loris Malaguzzi: a short introduction to his work and legacy*. London: Routledge Falmer
- Martins, C. S. (2016). “(Im)Possibilidades de um devir: A Educação Artística que se Pensa”. In *Nós Pensamos Todos Em Nós. Fábrica das Artes – Projeto Educativo CCB*, Wallenstein, M. (Ed). Lisboa: Edição Fundação Centro Cultural de Belém
- Moore, N., Salter, A. & Stanley, L., Tamboukou, M. (2016) “The Archive Project: Archival Research” in *the Social Sciences*. London: Routledge
- Nit, W., Zhang, J.X. & Yang, Y. (2006) Does Culture Always Matter: For Creativity, yes, for Deductive Reasoning, No! In *Creativity and Reason in Cognitive Development*, Ed Kaufman Baer. Cambridge: Cambridge University Press
- Oliveira-Formosinho J. & Formosinho, J. (2017). “Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano”. In *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*, Carvalho e Fochi (Ed) Aberto, Brasília v. 30, n. 100 p.115-130 Set/dez
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ramos do Ó, J. (2016). “Sobre o tradicional cerco à Inventividade Infanto-Juvenil e o Amanhã da Escola Como uma Comunidade de Iguais”. In *Nós Pensamos Todos Em Nós. Fábrica das Artes – Projeto Educativo CCB*, Wallenstein, M. (Ed). Lisboa: Edição Fundação Centro Cultural de Belém
- Rodrigues, E. (2019). *Pensar a Imagem olhar o texto – Experimentos poéticos na educação da infância*. Porto: Edições Afrontamento
- Sarmento, M. J. (2003). “Imaginário e Culturas da Infância”. *Cadernos de Educação* (Revista da Fac. Educação da Uni. de Pelotas, RS, Brasil) ano12, nº21: 51-69
- Sarmento, M. J. (2007). Culturas infantis e interculturalidade” in Leni Dornelas (org.) *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis. Vozes (19-40)
- Sarmento, M. J. (2011a). “Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas”. In A. J. Martins Filho & P. D. Prado (orgs), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas, Autores Associados; pp.: 27-60

Sarmiento, M. J. (2011b) “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 -179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição)

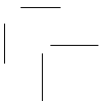
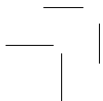
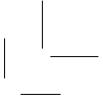
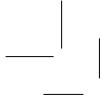
Sarmiento, M. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. In *Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais*. Torres, L. e Palhares, J-A. (org.) Braga. Húmus (col. Ciências Sociais da Educação).

Sequeiros, S. (2002). *Psicossomática, sonhos e estética: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento onírico*. Monografia de Licenciatura. Lisboa: ISPA

Silva, L.I et all. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editor Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Valqueresma, A. & Coimbra, J. L. (2013). “Criatividade e Educação: A educação artística como o caminho do futuro?”, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 40, 131-146

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte Editora



**Contribuições do Serviço Social para pensar o direito à permanência
estudantil saudável de adolescentes na educação básica profissional e
tecnológica brasileira**

Helyene Rose Cruz Silva,
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil.
*Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São
Paulo, campus Cubatão.*

Resumo:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam um grande potencial democrático, sobretudo pensando na oferta do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante, permitindo pensar que nossos adolescentes podem receber uma educação de excelência, um ensino de cultura geral, humanista, formativa para o trabalho técnico, mas também para o trabalho intelectual; bem próxima daquela educação pensada pelo marxista italiano Antônio Gramsci a partir da escola unitária. Entretanto, as reflexões sobre os desafios cotidianamente enfrentados no trabalho sociopedagógico nessas instituições, têm revelado que há uma desconexão entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e a realidade concreta dos estudantes, o que tem levado ao sofrimento discente – e até mesmo pode impactar na permanência escolar. Na perspectiva do discurso e no compromisso legal, tem-se uma educação inclusiva, mas, na realidade, muitas vezes a escola individualiza a responsabilidade pelo êxito escolar, atribuindo-a com exclusividade ao educando, desconsiderando os determinantes de classe, raça e gênero. Nesse contexto, não é incomum encontrar estudantes fragilizados e adoecidos. Ao mesmo tempo, vemos o sofrimento sendo tratado desconsiderando o contexto escolar na compreensão do fenômeno. O fracasso escolar é visto como uma

questão individual ou, quando muito, familiar, que poderia ter tanto causas biológicas, quanto psíquicas, mas em geral alheias à escola; excluindo a compreensão de que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, a expressão do individual e, ao mesmo tempo, do coletivo (Viégas, 2016). A partir dessa desresponsabilização institucional, observa-se um caminho de medicalização dos educandos para que se ajustem a escola (Prestes, 2021). Apontamos o quanto que condições saudáveis de aprendizado, escuta e organização pedagógica construídas a partir do estudante impactam na saúde física, mental e no processo de desenvolvimentos dos nossos jovens. Introduzimos os conceitos de sofrimento e a felicidade ético-políticas como balizadores para se pensar o direito a permanência saudável discente, entendendo como elementos humanizadores que não despolitizam o debate, ao contrário, o fortalece sem desresponsabilizar a escola (Sawaia, 2001).

Palavras-chave: educação; sofrimento ético-político; felicidade ético-política; permanência.

Introdução

As reflexões neste artigo são decorrentes dos desafios enfrentados no cotidiano do trabalho como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)¹. Apesar da importância das políticas de acesso, por meio da Lei que reserva vagas para estudantes, negros, indígenas, de baixa renda e provenientes de escolas públicas; e da política de permanência, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil, ainda é possível perceber que a escola não debate e não se prepara para receber estudantes com os seus atravessamentos de classe, raça e gênero. Assim sendo, perguntamos: Nossas meninas e meninos se reconhecem nas práticas pedagógicas que são construídas diariamente na escola?

¹ Os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e são frutos do projeto neodesenvolvimentista de estado dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, criados em 2008. O IFSP atualmente conta com 37 câmpus. Apresenta um perfil variado seja no que se refere aos tipos de cursos ofertados, seja nos níveis de ensino, quanto no público heterogêneo que recebe (incluindo os ingressantes por lei de reserva de vagas, a Lei de Cotas de 2012 e o público do Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2010), pois, oferta desde cursos de formação inicial até pós-graduação, bem como contempla de estudantes adolescentes a estudantes idosos.

Orientada por essa questão, nos aproximamos do conceito de sofrimento ético-político, para pensá-lo como um determinante que impacta na permanência escolar, se a educação ofertada não for produtora de pertencimento.

Neste sentido, oferecemos algumas reflexões teórico-críticas, amparados pela fundamental contribuição da professora Dra. Bader Burihan Sawaia, para pensar o sofrimento e a felicidade como elementos balizadores para a permanência estudantil saudável, ao passo que apontamos a escola como responsável pela oferta dessa educação humanizada. Ademais, destacamos a beleza dos afetos positivos que se constroem na escola e tornam o seu chão espaço potente de resistências.

É, portanto, o chão da nossa investigação no doutorado, a escola, mais precisamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a educação técnica e tecnológica ofertada por eles, e estamos em acordo com Daros (2019) sobre a potencialidade democrática destas instituições e sua capacidade de contribuir para que membros da classe subalterna tenham a possibilidade de se tornarem dirigentes, construindo uma nova hegemonia. Portanto, não poderemos prescindir do original aporte de Gramsci.

Uma concepção democrática de educação

Embora o tema da escola já viesse sendo tratado em seus escritos anteriores, é no Caderno 12 que Gramsci o desenvolve de forma orgânica. O teórico oferece elementos objetivos e balizadores para a educação da classe trabalhadora no contexto em que está pensando a formação dos intelectuais orgânicos e em como essa se processa para que eles se vinculem às classes subalternizadas.

Gramsci aponta que havia uma escola clássica, desinteressada (não era imediatamente interessada no sentido de que não pré-determinava o futuro do aluno) e formativa destinada às classes dominantes e intelectuais; e a escola profissional, especializada, interessada (nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são pré-determinadas) para a classe proletária. O italiano despreza os dois modelos educativos por não comporem um elo orgânico entre cultura e trabalho, dizendo que são “ambos abstratos e incapazes de ser realmente formativos para uma pessoa que queira entender seu mundo, intervindo nele em colaboração com outros indivíduos, na direção de uma mudança da realidade” (Meta, 2017, p. 487).

O oposto dessa escola está justamente na sua proposta de educação, que forme a todos de forma igualitária, que seja criativa no aspecto intelectual e

prático, que desenvolva a autonomia, que zeze pelo desenvolvimento do indivíduo humano e da cultura geral indiferenciada, que capacita para o poder de pensar e sobretudo possibilite as(aos) trabalhadoras(es) se tornarem dirigentes.

Gramsci está propondo a associação dos estudos dos fundamentos teóricos do trabalho à formação escolar, insiste no desenvolvimento completo das capacidades mentais, engendrando um ensino unitário,

[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2011, p. 214).

A escola unitária deve elevar as(os) jovens a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática, autonomia e iniciativa e, após, inseri-los nas atividades sociais.

Pensa ainda que a escola unitária deve ter financiamento público, assumido pelo Estado, “pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (Gramsci, 2011, p. 215). O corpo docente desta escola deve ser ampliado assumindo que salas com menos alunos elevam as possibilidades de ensino e aprendizado. Gramsci considera que essas escolas devem ser de tempo integral e que as questões objetivas como os prédios para o seu funcionamento, não são exatamente simples, pois devem contar com refeitórios, bibliotecas especializadas e salas adequadas para o trabalho de seminários. Por tudo, inicialmente visualizou que não pudesse ter vagas para todos, o que exigiriam um ingresso por alguma forma de concurso, mas o horizonte é que se alcance o acesso para todos os filhos da classe trabalhadora.

A última fase da escola unitária deve ser decisiva, ensinando métodos criativos na ciência e na vida e criando valores fundamentais, explica: “do “humanismo”, a autodisciplina intelectual, e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo” (Gramsci, 2011, p. 218).

Deve ainda a escola unitária enfrentar o que Gramsci denomina por folclore, o que pode ser pensado como reflexões sem fundamento crítico e que aprisiona o indivíduo servindo de instrumento para subordinação dos trabalhadores à classe dominante. Nesse sentido não pode prescindir de considerar o trabalho como princípio imanente à escola, considerando ser o conceito do

equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho o que liberta o mundo das reflexões fantasiosas.

As escolas que Gramsci deseja unitária, seriam hoje as representadas pelo ensino fundamental e médio integrados ao técnico, o que no atual sistema educacional brasileiro compreendemos por ensino básico; sendo o ensino médio integrado ao técnico, uma das etapas de ensino ofertadas pelos Institutos Federais de Educação.

Os IFs incorporam em sua concepção a ideia do trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas de educação profissional e tecnológica recusando o ensino exclusivamente enciclopédico.

Inclusive para Daros (2019, p. 75):

Ainda que não possamos traçar grosseiramente um paralelo sobre as ideias de Gramsci a respeito da escola unitária e trabalho como princípio educativo e os princípios e diretrizes que basearam a concepção dos Institutos Federais, podemos, em certa medida, notar um esforço inicial dos idealizadores do IFs em não conceber essas instituições como apenas formadoras de mão de obra, ou seja, formadoras de executores de trabalho abstrato. Há a preocupação com a formação para o trabalho, em seu sentido ontológico, ainda que permeada de preocupações e determinações a respeito da empregabilidade e dos arranjos produtivos locais. A cultura e a ciência também são visualizadas a partir de uma perspectiva de socialização do conhecimento humanamente produzido, de maneira a alcançar a cultura/conhecimento unitário.

Entretanto, de acordo com Ciavatta & Ramos (2021), a sustentação do ensino médio integrado ao técnico, tem sido de cunho economicista e pragmático, distinguindo-se dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentaram sua concepção e revelaram uma aposta inicial, no todo ou em parte, da incorporação da escola unitária. Captar essas contradições é fundamental, pois nos subsidia para disputar essa política, afinal, é no cotidiano e no senso comum dos seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante, tornando essa travessia dos e nos IFs, uma “travessia acidentada” para nossas meninas e meninos.

Sofrimento e felicidade ético-políticas: reflexões sobre a permanência estudantil

A Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD Contínua) realizada no Brasil identificou em 2022, que entre adolescentes de 15 a 17 anos, a

taxa de escolarização foi de 92,2%. Ao analisar o indicador por sexo, percebe-se que, entre as meninas de 15 a 17 anos, 79,7% estavam frequentando o ensino médio, porém, entre os meninos desta idade, a taxa foi de 71,0%. No tocante à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio foi 80,8% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 71,7%. No que diz respeito à evasão escolar, levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 52 milhões de pessoas, aproximadamente 18% não completaram o ensino médio. Considerando-se cor ou raça destes, 27,9% eram brancos e 70,9% pretos ou pardos. Vale destacar, em adolescentes na idade de 15 anos que, em geral, é a idade de entrada no ensino médio, o percentual de jovens que abandonaram a escola quase duplica frente aos 14 anos de idade.

É certo que os dados mostraram que mais meninas se mantêm frequentando o ensino médio comparado aos meninos, mas precisamos nos perguntar em que condições considerando a realidade de um país em que a violência de gênero está presente cotidianamente na vida das mulheres².

Olhando especificamente para a realidade da educação profissional e tecnológica, o último relatório de indicadores sociais publicado em 2021 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) já apontava que, majoritariamente, as(os) estudantes matriculados nos IFs têm sua origem na classe trabalhadora assalariada. O levantamento foi realizado no módulo de coleta da Plataforma Nilo Peçanha, por meio do qual foi possível identificar os dados de renda de 58% dos alunos. Verificou-se que destes, 52% estão na faixa de Renda Familiar Per Capita (RFP) menor que 1 salário-mínimo e 71% dos alunos declarantes possuem RFP menor que 1,5 (um e meio) salários mínimos. O levantamento evidenciou também os dados de classificação racial de 76% dos alunos, constatando que a maioria dos estudantes das raças parda, preta, amarela e indígena se concentram na RFP até 1 salário-mínimo, exceto os estudantes da raça branca (62%) que se concentram na RFP até 1,5 salários-mínimos. A pesquisa conclui então, que as diversas classificações raciais também se concentram, em sua maioria, nas faixas de rendas mais baixas.

Os dados revelam muitos desafios dessa realidade complexa e multifacetada que caracteriza a dinâmica dos determinantes de classe, raça e gênero no Brasil e que torna imperiosa pensar a permanência estudantil na educação profissional e tecnológica.

² Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2023/07/20/feminicidio-cresce-6-e-pais-tem-piora-de-indices-de-violencia-de-genero.htm>. Acesso em 12 set. 2023.

São esses estudantes os que precisam se submeter a esforços exaustivos para acompanhar uma escola que não está acolhendo as defasagens de um ensino fundamental, por vezes sucateado por falta de investimentos públicos. São elas e eles que, sobrecarregados por histórias de falta de acessos, de escassez das mais variadas possibilidades subjetivas e objetivas, estão tentando fincar os pés e seguir na travessia, se esquivando a todo tempo de julgamentos que se fazem presentes na escola como: “Falta interesse e esforço...”, “Não quer se comprometer...”, “Tem que merecer estar nessa Instituição...”, “Eu na sua idade...”. Discursos meritocráticos que ignoram as situações adversas vivenciadas pelas(os) nossas(os) alunas(os), o que, por sua vez exprime uma condição própria do conflito de classes sociais. Mas, ora,

É possível falar de trabalho educativo sem considerar os condicionantes sociais? É possível ao professor de português ensinar a língua sem considerar o sujeito que a fala, de que modo fala? Ao professor de matemática, a ciência da exatidão, ensinar divisão e não questionar a inexatidão da desigualdade social? Ou ao professor de história ensinar sobre o ‘descobrimento’ do Brasil e excluir os milhões de habitantes que aqui existem? (Martins, 2008, p. 120)

No percorrer dessas “travessias acidentadas” vê-se o sofrimento e adoecimento sendo tratado desconsiderando o contexto escolar na compreensão do fenômeno, compreendendo o fracasso escolar como sintoma individual ou, quando muito familiar, que poderia ter tanto causas biológicas quanto psíquicas e alheias a escola (Viégas, 2016).

Sawaia (2001) lembra que perguntar por sofrimento e por felicidade como elementos balizadores em reflexões científicas que perpassem a dialética inclusão/exclusão é superar a ideia de que as classes subalternas apenas querem sobreviver, humaniza a discussão trazendo os sujeitos e suas relações sociais na família, trabalho, lazer e sociedade – aqui ressaltando as relações com/na escola – politizando o debate e responsabilizando o Estado. Segundo a autora:

Estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o ‘cuidado’ que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo. (Sawaia, 2001, p. 99)

A opção pela relação dialética da inclusão/exclusão desenvolvida no estudo da Sawaia (2001), é ancorado na concepção marxista sobre o papel essencial da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que eleva a

exclusão a elemento de estratégia histórica de manutenção da ordem social e reforço da desigualdade no processo de mercantilizar a vida e concentrar riquezas expressos de diversas formas. Neste trabalho caminharemos na mesma estrada, entendendo a dialética permanência/evasão, como elemento estratégico de projetos educacionais em disputa, reconhecendo que o ensino médio é produto de um projeto societário construído pela burguesia e seus intelectuais e, como parte desse projeto, a educação profissional e tecnológica de ensino integrado tem se efetivado desconexa dessa concepção de escola unitária, como desejou o marxista Gramsci, por mais que apresente um potencial democrático.

Pensando então no sofrimento e na felicidade como balizadores para se pensar a exclusão, Sawaia (2001) afirma ser necessário questionar o sofrimento que mutila o cotidiano, a capacidade de autonomia e subjetividade do homem genérico, a política – inclusive a revolucionária, chama a atenção. A autora qualifica o sofrimento como sendo ético-político justamente para marcar um enfoque epistemológico e ontológico. Parte das produções de Heller, Espinosa e Vigotsky³ que concebem a emoção de forma positiva, como “constitutiva do pensamento e da ação, coletivos ou individuais, bons ou ruins, e como processo imanente que se constitui e se atualiza como os ingredientes fornecidos pelas diferentes manifestações históricas” (Sawaia, 2001, p. 100).

Por serem então fenômenos históricos, as emoções estão em constante constituição e são utilizadas como estratégias de controle e coerção social. Nos tempos atuais da sociedade do capital, neoliberal, a culpa é o sentimento eleito, instrumentalizado, que particulariza, privatiza e reproduz a alienação dos sentimentos (Sawaia, 2001). Esse destaque nos importa, pois também nas ações sociopedagógicas do trabalho no campo educacional, podemos perceber que o sofrimento mediado pela lógica meritocrática é experienciado como se fosse exclusivo do estudante que individualmente não atende as expectativas da escola.

Aliás a autora lembra que se olharmos para a nossa história e ainda hoje, veremos exemplos da tristeza que aniquila a vida. Sawaia (2001) retomando seus escritos de 1994 lembra que o banzo foi um sofrimento psicossocial gerado pela dor da humilhação sofrida pelos povos escravizados e mais recentemente este mesmo sofrimento tem sido responsável pela elevação do número de suicídio entre jovens indígenas de diferentes tribos brasileiras.

³ Segundo Sawaia (2001, p. 100), Heller, Espinosa e Vigotsky oferecem referenciais analíticos que superam “os vícios clássicos presentes na análise psicossocial da afetividade” que a concebem negativamente, como contrária à razão e à ordem, a considera como produto da linguagem ou da cultura, ou ao contrário, um fenômeno biológico provocado por estímulos exteriores.

É necessário então, localizar ético e politicamente o sofrimento de que estamos tratando:

em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto. (Sawaia, 1994⁴ como citado em Sawaia, 2001, p. 104)

O contraponto ao sofrimento ético-político é a felicidade pública ou felicidade ético-política, que não se limita a uma alegria ou prazer por conquista pessoal, mas ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo, ganha caráter público para ser sentida como conquista do coletivo, da humanidade (Sawaia, 2001).

Em nosso entendimento – assim como para Sawaia (2001) a exclusão é processo sutil e dialético e é parte constitutiva da inclusão – no campo da educação, a evasão também não diz de um estado, mas de um projeto de educação, é processo que envolve a relação escola x estudante, sobretudo a proposta de educação que se oferta, para quem ela é pensada e com quais objetivos.

O conceito de sofrimento ético-político nos permite, portanto, analisar as formas como projetos educacionais podem gerar sofrimento e impactar na permanência estudantil, por detrás da aparência de uma educação inclusiva e democrática. Da mesma forma, perseguir um ensino e relações na escola que possibilite a felicidade ético-política pode nos aproximar da educação emancipadora.

Nesse chão dual que é o da educação, há que se relevar que a escola é espaço de encontro das nossas adolescências e por isso acreditamos que é espaço que pode mover potência, entendendo-a como o “direito que cada indivíduo tem de

⁴ Sawaia, B.B. (1994). Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: Lane, S.T.M.; Sawaia, B.B. (Org.). *Novas Veredas da Psicologia Social*. Brasiliense.

ser, de se afirmar e de se expandir (Espinosa, 1988), cujo desenvolvimento é condição para se atingir a liberdade” (Sawaia, 2001, p. 111). Acrescenta a autora que o seu contrário, é a “potência de padecer (paixões tristes e alegrias passivas) [que] gera a servidão, situação em que se colocam nas mãos do outro as ideias sobre as afecções do próprio corpo” (Sawaia, 2001, p. 111). E na passagem da consciência de classe em si para a consciência de classe para si, tal como na análise de Marx sobre a alienação, tem-se a potência de libertação (Sawaia, 2001), para a qual queremos apostar que os Institutos Federais são caminho fecundo. Não estamos restringindo à educação formal, mas consideramos a escola como espaço fundamental para potencializar, em outras palavras:

Potencializar pressupõe o desenvolvimento de valores éticos, na forma de sentimentos, desejos e necessidades, para superar o sofrimento ético-político. Segundo Espinosa, a ética só aparece no homem quando ele percebe que o que maior bem faz para o seu ser, é um outro ser humano. Dessa forma, o homem se torna ético em função dessa paixão. (Sawaia, 2001, p. 114)

A escola é, portanto, espaço essencial, pois conforme dissemos, ela é espaço de encontros e é no coletivo que a potência se eleva ao máximo. Se por um lado, é nossa preocupação como educadora e pesquisadora, o sofrimento de estudantes produzido e reproduzido na escola, sofrimento este que tem impacto na permanência, também nos interessa as diversas formas com que a nossa meninada ocupa os espaços da escola, sobretudo extra sala de aula, para se expressarem das mais diversas formas, com arte, música, dança, produções em murais, criando formas de resiliência e resistência. O que, ressaltado, não é incomum e é lindo de se ver! Acreditamos que sejam essas algumas das formas de potência de ação experienciadas na escola:

O conceito de potência de ação, de acordo com Sawaia, é o princípio ético que Espinosa denominou como direito que cada indivíduo tem de se preservar na existência, que pressupõe expansão da potência e liberdade, e para tanto, do que é vivido como felicidade. Como destaca, a felicidade nesse caso é ação. Na ação o poder de um corpo ‘de ser afetado apresenta-se como potência para agir, na medida em que se supõe preenchido por afecções ativas’. (Sawaia, 2008, p. 33 como citado em Strappazon et al., 2022, p. 03)

E na vivência coletiva, estudantes podem compartilhar identidades sociais e o sentimento de pertencimento, possibilitando a promoção de saúde ético-política.

Defendemos que a escola deva ser atravessada por referenciais teórico-metodológicos que abarquem as dimensões histórica, social, política e cultural das(os) estudantes. Acreditamos que só dessa forma poderá ser promotora de saúde ético-política, conduzindo nossas(os) estudantes por um caminho efetivamente libertador, mais democrático, produtor de pertencimento, de permanência saudável e não de sofrimento e, ao lado disso, reafirmamos nossa aposta na potência de agir dessa juventude, sem, contudo, desresponsabilizar a escola.

Conclusão

O sofrimento ético-político é atravessado pelos determinantes de gênero, raça e classe e quanto menos a escola debate esses determinantes mais se afasta das possibilidades saudáveis da permanência estudantil, bem como ao fazê-lo, em efeito contrário tem a possibilidade de se configurar como espaços em que as(os) nossas(os) adolescentes podem se encontrar com a felicidade ético-política. Portanto acreditamos que pensar a educação a partir desses determinantes pode enriquecer a construção de estratégias pedagógicas desmistificadoras de leituras individualistas.

Acreditamos que uma educação geradora de relações saudáveis, requer pensar a escola como espelho e se perguntar se nossas meninas e meninos se reconhecem no reflexo. Fazer essa análise não permite prescindir de considerar os determinantes de classe, sexo, gênero e raça. A educação é produtora de sofrimento toda vez que ignora e reforça essas opressões.

Condições saudáveis de aprendizado, são construídas com escuta e métodos construídos a partir da(o) estudante. Muitas vezes ao contrário disso, o que vimos é o incentivo a medicalização dos discentes para que esses se ajustem a escola. Prestes (2021) afirma que “nossa educação escolarizada esteve sempre em busca de transposição de modelos em vez de olhar nossa realidade e criar vias próprias de trabalho” e acrescenta:

Em um país tão diverso como o Brasil, ainda vivenciamos na educação a busca pelo padrão de desenvolvimento humano, que ainda está pautado no viés científico-biológico que favorece a manutenção das desigualdades sociais. Inclusive, é possível afirmar que a medicalização de crianças, jovens e adultos está fortemente ligada a este propósito, pois medicaliza-se para se ajustar ao padrão necessário para uma sociedade capitalista perversa que desumaniza (Prestes, 2021, p. 46).

Nesse caminho lembramos a orientação de Freire (1987) para educação libertadora. O educador ressaltou o quão opressor é uma educação que disserta sobre questões alheias a experiência existencial das(os) educandas(os).

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendam e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora (Freire, 1987, p.37).

Esses são alguns pontos que, se desconsiderados, posiciona a escola como instrumento que contribui para a quebra da noção de sujeito genérico, reforçando o estranhamento ao direito humano pela educação e promovendo sofrimento.

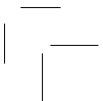
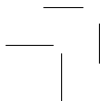
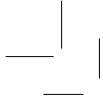
Referências

- Ciavata, M. & Ramos, M. (2011). *Revista Retratos da Escola*. (Brasília, v. 5, n. 8, pp. 27-41). <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>.
- Daros, M. A. (2019). Contribuições do pensamento de Antônio Gramsci ao debate sobre os Institutos Federais. *Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica*. Cortez.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª edição). Editora Paz e Terra
- Gramsci, A. (2011). *O leitor de Gramsci*. In C. N. COUTINHO (Org.). *Civilização Brasileira*.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf.
- Martins, F. J. (2008). *Educação e Luta de Classes*. Expressão Popular
- Meta, C. (2017). Verbete Educação. In: Liguori, G; Voza, P. Org.). *Dicionário Gramsciano 1926-1937*. Ed. Boitempo.
- Prestes, Zoia. A teoria histórico-cultural, a ciência e a medicalização na educação. (2021). In: E. C. Oliveira [et al] (Org.). *Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida*. EDUFBA. file:///C:/Users/flsco/Downloads/Desver%20o%20mundo%20perturbar%20os%20sentidos-repositorio%20(1).pdf.
- Sawaia, B. B. (Org.). (2021). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (2. Ed). Vozes.
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2021). *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica*

e tecnológica. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Relatorio_analise_dos_indicadores_da_Rede_Federal_EPCT_2021_REV_RENATA_27dez.pdf

Strappazon, A. L., Sawaia B. B., Maheirie K. (2021). *A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político*. Psicologia & Sociedade.

Viégas, L.S. (Org.). (2016). *Conversações em psicologia e educação comissão de psicologia e educação do CRP-RJ*. Conselho Regional de Psicologia 5ª Região.



O Direito Fundamental à Educação, Cultura, Esporte e Lazer no Brasil: elementos para análise a partir da escuta de crianças e adolescentes e de trabalhadores no distrito do Grajaú, cidade de São Paulo.

Eunice Teresinha Favero,
Docente no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil.

Helyene Rose Cruz Silva,
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Cubatão.

Mayara de Fátima Martins de Souza,
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil.

Resumo:

As reflexões que trazemos neste artigo são decorrentes da terceira fase da pesquisa “Infâncias, Juventudes, Famílias e Sistema de Garantia de Direitos após 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: interinstitucionalidades, intersetorialidades, trabalho social/trabalho profissional e dinâmicas socioterritoriais”, que foi realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Crianças e Adolescentes, coordenado pela Professora Doutora Eunice Teresinha Fávero, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entidade pública de incentivo à pesquisa no Brasil. Com o objetivo de conhecer e sistematizar informações sobre o acesso aos direitos fundamentais descritos na Constituição Federal brasileira, entre eles o direito à educação de crianças,

adolescentes e jovens. As duas primeiras fases da pesquisa buscaram analisar dados públicos e a terceira fase colocou-se a escutar esses sujeitos e também as(os) trabalhadoras(es) das políticas sociais de Educação, Saúde, Assistência Social, Sistema de Justiça e Conselho Tutelar. Para essa escuta elegemos o distrito do Grajaú por seus altos índices de exclusão, sua grande extensão e densidade demográfica, de modo a compreender como está se dando o acesso ao direito fundamental à educação para as crianças, adolescentes e jovens pobres, em sua maioria negros, no Brasil. As escutas dos sujeitos dessa pesquisa trouxeram elementos de uma realidade caótica e multifacetada para a análise. Indicando que o direito à educação, cultura, esporte e lazer está se dando distante da lógica integral, igual, diversa e equânime, e sua oferta está posta em detrimento da qualidade do ensino. Falta alimentação, faltam salas de aulas, falta professor, crianças e adolescentes com deficiência estão ficando excluídos do processo de ensino/aprendizagem, falta condições objetivas para o desempenho do trabalho; e apontam para o crescimento das violências, das desigualdades e do sofrimento.

Palavras-chave: Direitos fundamentais; educação; criança; adolescente.

Introdução

Este trabalho reúne reflexões decorrentes da etapa de campo da pesquisa intitulada: Infâncias, Juventudes, Famílias e Sistema de Garantia de Direitos após 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: interinstitucionalidades, intersetorialidades, trabalho social / trabalho profissional e dinâmicas socioterritoriais.

A referida pesquisa, foi realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Crianças e Adolescentes (NCA-PUC/SP), coordenado pela Professora Doutora Eunice Teresinha Fávero, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Iniciada em 2020, o seu objetivo foi investigar a efetividade ou não do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) e da doutrina de proteção integral em diferentes territórios da cidade de São Paulo, maior cidade da América Latina. Considerando as desigualdades socioeconômicas, diversidades socioculturais e dinâmicas socioterritoriais, elegeram-se cinco distritos de São Paulo, que estão entre aqueles com maiores índices de exclusão social.

As duas primeiras etapas da pesquisa foram realizadas no período da pandemia de Covid-19 e tiveram como fontes os dados estatísticos relacionados aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Seus resultados já foram

sistematizados e socializados. Essas etapas estão sintetizadas no *e-book* “*Crianças, adolescentes, jovens e direitos fundamentais: caminhos e aproximações aos dados da realidade social em distritos de exclusão da cidade de São Paulo*” (2022).

A terceira etapa elegeu um dos cinco distritos investigados¹, o distrito do Grajaú, para a pesquisa de campo. A escolha por realizar a pesquisa de campo no Grajaú se mostrou produtiva, pois em 2022 foi realizada a 1ª Audiência Pública organizada pelo Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente do Grajaú, o que oportunizou ouvir das próprias crianças e adolescentes e suas demandas sobre os seus direitos. E foi então que, pesquisadoras e pesquisadores do NCA-PUC/SP, se colocaram também a escuta de sujeitos que integram o SGDCA – e muitos vivem nos territórios – para investigar a efetividade ou não da proteção integral infantojuvenil.

O distrito do Grajaú, localizado na zona sul de São Paulo, de acordo com o último censo (2010) está em quinto lugar do total de domicílios subnormais do estado de São Paulo, ocupando o terceiro lugar do total de domicílios sem acesso à rede de esgoto, possuindo alto índice de mortalidade infantil, e ocupando o segundo lugar na escala da desigualdade entre as cinco regiões com maiores índices de exclusão no estado (Fávero, 2022, p. 38).

Considerando a realidade social do distrito do Grajaú, nesta fase da pesquisa realizamos encontros virtuais e/ou presenciais com Conselheiros Tutelares² dos dois Conselhos locais; com profissionais que atuam no Sistema de Justiça (Assistentes Sociais e Psicólogas), servidoras da Vara da Infância e da Juventude que atendem o referido distrito, assim como representantes do Ministério Público e da Defensoria Pública com atuação na área; trabalhadoras da Política de Saúde (Assistentes Sociais e Terapeuta Ocupacional); trabalhadoras da Política de Assistência Social (Assistentes Sociais) e da Política de Educação (professoras(es) e gestoras(es) da rede estadual e municipal de ensino).

A pesquisa foi orientada pelos princípios da pesquisa participante, de forma que as(os) pesquisadoras(es) se colocaram a ouvir atentamente, sem roteiro, os saberes das(os) sujeitos que vivenciam diariamente a realidade local. Inspiradas(os) pelo entendimento de Brandão e Borges quando afirmam que

¹ De acordo com a lei nº 11.220/92, a cidade de São Paulo está dividida em 96 distritos.

² Os Conselhos Tutelares são órgãos autônomos, permanentes e não jurisdicionais, que integram a administração pública, para função de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes.

deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos (Brandão & Borges, 2007, p. 54).

Os resultados desta terceira etapa estão sintetizados no *e-book* “*O sistema e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes na periferia de São Paulo: com a palavra, o distrito do Grajaú!*”. No momento dessa escrita tais resultados ainda não foram socializados, o que acontecerá no decorrer deste ano. Desse modo, neste artigo será dada ênfase ao que foi destacado quanto ao direito à educação, cultura, esporte e lazer³.

Proteção integral: como caminha o direito à educação, cultura, esporte e lazer na periferia da maior cidade do Brasil

O ano de 2020, quando teve início a pesquisa, foi o marco de 30 anos de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil (Lei nº 8.069, 1990).

Em sintonia com diretrizes internacionais estabelecidas pela ONU na Convenção sobre os Direitos de Crianças e Adolescentes (de 1989), o ECA incorpora a doutrina da proteção integral como seu paradigma nuclear. Com base nesse paradigma, a criança (entendida pela normativa internacional como toda pessoa com menos de 18 anos de idade), é considerada em condição peculiar de desenvolvimento e passa a ter assegurado tratamento como sujeito de direitos e com prioridade absoluta (Fávero, 2022, p. 19).

De acordo com o ECA (1990), os direitos das crianças e dos adolescentes, “referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, têm na família, na comunidade, na sociedade e no Poder Público os responsáveis pela sua efetivação. Entretanto,

³ Todas e todos os participantes foram informados do objetivo da pesquisa e sobre o que pauta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que prevê a não identificação pessoal. A sistematização das falas transcritas neste artigo constará também no *e-book* de socialização dos resultados.

30 anos depois de sua promulgação, podemos afirmar que as ações estão integradas e os direitos garantidos?

Conforme Batista (2012), no Brasil, a garantia de direitos é de responsabilidade de diferentes instituições. À exemplo, temos desde as instituições legislativas nos diferentes níveis governamentais, as instituições ligadas ao Sistema de Justiça – como a promotoria, o judiciário, a defensoria pública – o conselho tutelar e aquelas responsáveis pelos serviços e programas de atendimento direto nas áreas de educação, saúde, trabalho, esportes, lazer, cultura, assistência social. A autora acrescenta as representações da sociedade que são responsáveis pela formulação de políticas e pelo controle das ações do poder público; e até mesmo as instituições que podem disseminar direitos levando conhecimento à sociedade, como a mídia, as unidades de ensino e de conhecimento e crítica (seminários, congressos, encontros, grupos de trabalho).

As ações dessas diferentes instituições precisam compor um projeto comum para que sejam efetivas e eficazes. É este entendimento que baseia a ideia de um sistema, aportado em ações integradas, uma vez que se admite a incompletude no âmbito das instituições para enfrentamento da complexidade das questões que se expressam no cotidiano. A efetividade e a eficácia da intervenção dependem de uma articulação lógica intersetorial, interinstitucional, intersecretarial e, por vezes, intermunicipal (Baptista, 2012).

A transversalidade deve ser um princípio norteador da construção de um Sistema de Garantia de Direitos e é necessária uma definição clara dos papéis dos diversos atores sociais, situando-os em eixos estratégicos e inter-relacionados, buscando a integralidade das ações, “formando um sistema que agrega conjuntos de sistemas espacial e setorialmente diferenciados” (Baptista, 2012, p. 188). Para tanto, Baptista (2012) afirma, exige uma rede relacional intencionalmente articulada entre os sujeitos que trabalham nas diferentes instâncias e instituições desse sistema.

Neste caminho, para a efetivação da proteção integral planejou-se a instituição do SGDCA⁴, em que, por meio de um trabalho permanente e articulado em rede, se pretende à promoção, à defesa e ao controle de direitos das crianças e das(os) adolescentes.

⁴ O SGDCA tem os seus parâmetros para a institucionalização e fortalecimento contemplado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e da (do) Adolescente, por meio das Resoluções nº 113/abr. 2006 e nº 117/jul. 2006, que prevê a interinstitucionalidade entre os poderes, especialmente o Judiciário e o Executivo.

O Sistema de Garantia de Direitos, portanto, ao se configurar como um sistema estratégico, pressupõe que a sua articulação ocorra de forma específica em cada município, de acordo com as particularidades locais. Esse Sistema se torna mais compreensível a partir da instalação e funcionamento de uma rede de atendimento, que deve se concretizar cotidianamente ao desenvolver um trabalho articulado e integrado entre os[as] diversos[as] agentes promotores[as] de garantia de direitos de crianças e adolescentes (Fávero, 2022, p 19).

A educação está entre as políticas sociais responsáveis pela promoção dos direitos das crianças e das(os) adolescentes, e mais especificamente, a escola, é um importante equipamento que compõe o SGDCA.

Neste trabalho o enfoque está sobre o direito fundamental das crianças e adolescentes à educação, cultura, esporte e lazer, a partir do cotidiano dos trabalhadores que atuam em um conjunto de serviços responsáveis, em tese, pela promoção, defesa e controle da efetivação desses direitos.

Entretanto, o que identificamos é que, ao contrário do que se espera de serviços que funcionam em sistema, não há articulação entre as escolas e cada um dos demais serviços que compõem a rede de atendimento no território. Inclusive, de acordo com as(os) profissionais que escutamos, essa falta de articulação se relaciona com um receio do poder público de que uma instituição se intrometa e interfira na função de outra.

A pesquisa verificou que apesar do sucateamento das políticas sociais, observadas com mais intensidade nos últimos anos com o governo ultraneoliberal, representado pelo Presidente da República Jair Bolsonaro (2018-2022) que desarticulou as políticas públicas, enxugou direitos e deixou imensos desafios; a escola é uma referência no território, sendo o lugar em que as famílias buscam ajuda para as mais diversas dificuldades. Conforme ouvimos na pesquisa,

(...) os equipamentos públicos, em especial a escola, que é aquele equipamento que funciona todo dia, bem ou mal, está todo dia ali, é vista pela população, que está abandonada pelo poder público, como uma autoridade. Então na escola chega, chegava no meu tempo e continua chegando, situações de violência contra a mulher, contra a criança, abandono, desemprego, principalmente nos últimos tempos a fome, pedido de ajuda para pagar gás, para ajudar no aluguel”, “Na escola desembocam todos os problemas, até por exemplo: se falta asfalto em uma rua ou uma rua muito esburacada, é na escola que a mãe vai falar. Sobre semáforo é na escola que a mãe vai falar (...). (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

Uma das questões muito levantadas foi a dificuldade em encontrar vaga para que a criança, adolescente ou jovem possa estudar próximo de sua residência ou, ao menos, que nessa impossibilidade tivessem o transporte garantido e com qualidade:

(...) muitas famílias estão tendo a matrícula da criança garantida numa unidade distante da sua moradia, e apesar de ter legislação, ter programa para atendimento dessas crianças, esse transporte escolar gratuito não está sendo garantido (...). (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

E ainda que se garanta a vaga, muitas vezes a permanência está em risco. Além da precarização ou mesmo ausência do transporte, foi apontada a falta de acessibilidade no trajeto e na escola, que por vezes expulsa as crianças e adolescentes com deficiência do processo educativo:

(...) muitas crianças e muitos adolescentes até têm o direito à matrícula, mas a questão de se manter na escola, se manter naquele ambiente, isso também é negligenciado por vários fatores, então nós temos uma grande problemática em toda a rede que é a questão do atendimento, a inclusão. São muitas crianças com deficiências diversas, com transtornos, está bastante evidente agora na nossa rede a quantidade de crianças autistas e não há uma rede de atendimento, de apoio para que essas crianças possam se manter na escola; então, ainda há muita evasão escolar por essa questão, a questão de não ter um atendimento de qualidade que faz com que as famílias acabem abandonando a escola. (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

(...) os alunos com necessidades especiais às vezes ficam fora da sala de aula justamente porque a gente depende de um elevador. Esse elevador já está muito velho, funciona de vez em quando e nós não temos uma rampa (...). Tem o caso de uma aluna, ela subiu a escada engatinhando, ela não queria ficar sem estudar, fazia uns 3, 4 dias que estava sem estudar, aí a mãe dela falou que ela quer estar na escola, e ela subiu a escada engatinhando, uma verdadeira humilhação! Devido a esse problema fizeram uma adaptação em uma sala na parte de baixo, mas na hora do almoço a criança ficava isolada lá com uma pessoa cuidando dela, totalmente excluída dos colegas. O almoço chegava? Chegava, legal, mas no momento de interação, descontração com os colegas, ela não estava, que inclusão é essa?”. (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

Outro fator que contribui para a não permanência é a sala de aula lotada, que impossibilita ao professor dar a atenção necessária de acordo com as

necessidades educacionais específicas de cada estudante; a falta de oferta de capacitação por parte dos gestores também é um indicador de exclusão, denunciando que *“falta uma formação mais específica [sobre] como lidar com esses alunos especiais”* (Pesquisa SGDCA/Educação/2023); e mais: outras tantas formas de violências que foram denunciadas nas falas, como violências domésticas; violências sociais e institucionais.

Ademais, um estudo realizado em 2022 pelo Instituto de Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)⁵ revelou que a exclusão escolar no Brasil estava afetando quatro vezes mais as crianças, adolescentes e jovens de famílias mais vulnerabilizadas em relação às crianças das famílias de classes mais abastadas. Enquanto isso, após mais de 2 anos de pandemia da Covid-19, as escolas precisavam ainda lidar com a falta ou insuficiência de internet e equipamentos para os estudantes que resistiam à exclusão dos estudos, a falta de supervisão dos responsáveis que saíam para trabalhar, nas realidades em que não eram as(os) próprias(os) estudantes que precisaram ajudar, ou mesmo assumir, no sustento da família.

E diante da cruel realidade em que 9,4 milhões de pessoas estão desempregadas no país, conforme mostrou a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2023), referente ao primeiro trimestre de 2023, e que atinge sobretudo as famílias de territórios periféricos, a escola tem sido acionada até mesmo para a denúncia da fome:

A própria questão social, sabemos muito bem que nosso país passa por uma crise profunda, muitas famílias passam fome, isso também é um agravante, as condições de moradia, a questão da evasão, que é resultado dessas violências que essas crianças estão submetidas. (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

Sobre essas tantas formas de violências que apareceram, teve destaque a fragilidade ou ausência de serviços na rede para a prevenção ou cuidado:

“(…) a questão das violências a que essas crianças estão submetidas, as violências são várias, uma delas o abuso infantil, e a gente não tem até hoje uma rede

⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 8 abr. 2023.

de proteção eficiente para poder proteger essas crianças. São vários casos que temos conhecimento (...)", "Como professora e como diretora encaminhei mães para um equipamento que trabalhava com a garantia de direitos da mulher e eles não tinham como atender, porque estavam sem advogada, porque não tinham para onde encaminhar. Então, tem alguns momentos que os serviços funcionam e em outros momentos eles estão desfalcados de pessoal, de profissionais, e muitas vezes eu colocava no carro e ia junto, procurava uma delegacia da mulher, era uma situação terrível, e a gente vive isso até hoje.", "Também temos percebido nas crianças e nos jovens a questão da violência, a questão da depressão, síndrome de pânico. Recebemos muitos alunos se cortando, se automutilando, com crises constantes de pânico, e aí a gente precisa acionar a rede de apoio, que na realidade não funciona muito bem (...)" (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

O bárbaro cenário da realidade brasileira de retrocesso em relação aos direitos sociais, sobretudo o que vivemos nos últimos anos, que inclusive recolocou o país no mapa mundial da fome publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU)⁶, gera sofrimento e está diretamente relacionado à produção e reprodução de mais violências. Como consequência, aumenta o fosso da desigualdade; da pobreza; os alarmantes dados de violências intrafamiliar crescem; crescem os casos de abusos, violência e exploração sexual; inúmeras denúncias de negligência⁷ e matança de jovens – em especial meninos negros:

Nesse sentido, o abuso que sofre as crianças filhas de famílias negras é uma coisa assustadora, porque você não tem amparo algum institucional para resolver os problemas familiares, e eles explodem dentro da escola pública, então vocês não imaginam as coisas que acontecem dentro de uma sala de aula. Eu tenho 12 salas de aula de ensino médio, são 500 alunos, eu vou saber o nome dos alunos lá para outubro, porque eu tenho 500 alunos. Eu não consigo nem saber o nome de todos até o final do segundo bimestre, então isso traz um prejuízo do ponto de vista institucional para a construção de

⁶ O Mapa da Fome apresenta o número de pessoas que enfrentam a fome e a insegurança alimentar nos vários países do mundo. Disponível em: <https://www.fao.org/3/cc0639en/online/cc0639en.html>. Acesso em: 18 jun. 2023.

⁷ Ressaltando-se o necessário cuidado ao analisá-la, uma vez que comumente as denúncias de negligência servem à culpabilização pela situação de pobreza e desproteção social a que as famílias estão submetidas e caem especialmente sobre as mulheres, desvinculando o termo das violências sociais e estruturais.

um projeto institucional educacional e que respeite os direitos da criança e adolescente, em especial para a população negra, e em especial para as famílias destruídas pelo capitalismo. (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

As(os) profissionais ressaltaram que diante das muitas violências sociais a que a nossa meninada está submetida, a violência institucional é um agravante:

(...) mais do que o abuso que sofre crianças dentro do mundo privado, mas destacar o abuso institucional que as crianças sofrem dentro da escola, talvez seja o principal instrumento que tenha dentro do nosso território, para que as crianças tivessem um desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento físico, um desenvolvimento integral para poder encarar os desafios da realidade (...). (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

(...) pois o pior abuso não é o abuso individual, mas é o abuso institucional que não faz com que os direitos previstos no próprio ECA possam ser explorados, porque os instrumentos não existem, quando existem não têm qualidade, aqueles que têm qualidade são minoria, ou seja há uma conspiração institucional contra o funcionamento do ECA, que tem a ver com uma visão da classe dominante, que acha que a classe dominada deve trabalhar, trabalhar, trabalhar, e que a classe dominante deve governar, governar, governar, isso é incompatível para a implementação de um ECA em todo o seu esplendor institucional. Então o nosso desafio, além do diálogo institucional entre as instituições, é combater a visão que hoje tem em sua grande maioria como senso comum, de que o ECA permite permissividade dentro das escolas (...). (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

Em concordância, Fávero et al. (2020, p. 18), ressaltaram que embora se observe muitos avanços, o ECA também vem sofrendo muitos ataques nesses 30 anos de sua promulgação. Suas disposições estão sempre recebendo constantes críticas e tentativas de fragmentação ou destruição, com especial foco nos direitos de jovens pobres e a perseguição em processos que os criminalizam.

A educação brasileira está passando ainda por uma reformulação do ensino médio⁸, e o novo formato proposto e que já vem sendo implantando, parece

⁸ Instituído pela Lei n. 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, definindo uma nova organização curricular. Após muitas críticas, em 04 de abril de 2023 o MEC publicou a Portaria nº 627 que suspendeu temporariamente os prazos do cronograma nacional de implementação do novo ensino médio e abriu consulta pública para a avaliação e reestruturação desta modalidade de ensino.

distanciar ainda mais a educação ofertada da lógica integral, igual, diversa e equânime, tanto que tem sido criticado por diversos estudos e setores da sociedade por ter sido implementado de forma autoritária, sem discussão com a comunidade escolar, e por reduzir suas finalidades negando uma formação comum a todas (os) as (os) estudantes (Ramos, 2016). Com este formato de ensino médio, educandos estão tendo que optar por itinerários formativos e ainda assim, conforme afirmaram profissionais da educação que participaram da pesquisa, estão ficando grande espaço de tempo sem aula por falta de docentes: “(...) o estado obrigou as famílias a escolherem a unidade curricular que queriam se aprofundar, [e] o professor só chegou agora em setembro por dificuldade do estado de contratar professor.” (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

Diante desse cenário complexo e desafiador, as(os) trabalhadoras(es) ainda precisam lidar com as precárias condições de trabalho e salário: “Trabalho em duas escolas, como a maioria dos professores, a gente tem dois cargos, ganhamos tão mal que é preciso duplicar a jornada de trabalho para ter uma vida um pouco melhor.” (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

São inúmeros portanto, os desafios que perpassam o cotidiano escolar e que se expressam nas três fases da pesquisa, sobretudo na terceira fase a qual este artigo se dedica a sistematizar. Nas falas de cada sujeito é possível perceber muitas camadas de violações e negações de direitos que comprometem a garantia do acesso e permanência à educação como um direito fundamental.

Conclusão

Na ida a campo as(os) pesquisadoras(es) se depararam com elementos de uma realidade caótica e multifacetada para a análise. Indicando que o direito à educação está se dando distante da lógica integral, igual, diversa e equânime, e sua oferta está posta em detrimento da qualidade do ensino. Falta alimentação; faltam salas de aulas; faltam professoras(es); crianças e adolescentes com deficiência estão ficando excluídos do ensino; faltam condições objetivas para o desempenho do trabalho; crescem as violências, as desigualdades e o sofrimento.

Há uma quase ausência de ações e equipamentos públicos para o desenvolvimento da cultura, esporte e lazer, entretanto, a comunidade explora de maneira proveitosa o pouco ofertado e também se organiza por iniciativa própria. O e-book *Saberes, memórias e resistências: em mídias audiovisuais sobre e*

por pessoas do distrito do Grajaú – São Paulo (Franco, 2023)⁹, também produto dessa pesquisa, reúne parte dessa riqueza que a comunidade insiste em criar, mostrar, sustentar, para então resistir.

O trabalho de construção coletiva, em rede, em sistema, essencialmente social, é a aposta que fazemos para a efetivação da proteção integral, e é também nossa aposta para resistir em tempos tão difíceis, uma vez que a via da resistência passa pelo movimento articulado de trabalhadoras(es) e pela decisão de um percurso dialético de desvendamento da realidade enquanto tarefa essencial.

Em diálogo com o que Freire (1987) chamou de “inérito viável”, ou seja, o campo das possibilidades, o devir com esperança e na construção de alternativas coletivas, os profissionais da educação ressaltaram acreditar no debate provocado pela pesquisa:

Podemos construir uma atuação que concretize o que nós conversamos aqui para que a gente não perca essa oportunidade de fazer uma intervenção coletiva, dentro da educação pública, mesmo que não tenhamos as mesmas ideias globalmente, poderíamos atuar em conjunto.” (Pesquisa SGDCA/Educação/2023).

Referências

Baptista, M. V. (2012) Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. *Serviço Social & Sociedade*. (N. 109, pp. 179-199). <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/478ZwRHWkjzk7G9ZYd4p7yP/?lang=pt&format=pdf>.

Brandão, C. R.; Borges. M. C. (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*.

Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990. (1990). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Brasil, https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

Fávero, E.T.; Pini, F. R. O.; & Silva, M. L. O. e (Org.). (2020). *ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes*. (1a. ed.) Cortez.

Fávero, E. T. (org.). (2022). *Crianças, adolescentes, jovens e direitos fundamentais: aproximações aos dados da realidade social em distritos de exclusão da cidade de São Paulo*. Navegando Publicações. <https://www.editoranavegando.com/criancas-adolescentes>.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17a. ed.). Paz e Terra.

⁹ Disponível em: https://www5.pucsp.br/nca/EBOOK_Saberes-Memorias-e-resistenciais.pdf.

Helfreich, F. (Org.). (2020). *Serviço Social, favelas e educação popular: diálogos necessários em tempos de crise do capital*. (pp. 21-52). Navegando Publicações.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD). https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf.

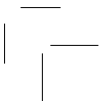
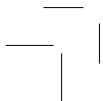
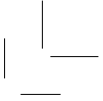
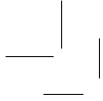
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Desemprego*. <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>.

Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasil, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/pdf>.

Ministério da Educação. (2023). *MEC escuta o CNE sobre ensino médio*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-escuta-o-cne-sobre-ensino-medio>.

Ramos, M. (2016). Entrevista concedida pelo Professor Gaudêncio Frigotto a Fiocruz. *CAMPUS VIRTUAL FIOCRUZ*. (EPSJV/Fiocruz). <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/13614>.



Educação pelo e para o desporto: O papel do/a mediador/a sociodesportivo/a na construção da cidadania de crianças e jovens

Miguel Correia, MSc.¹
Universidade do Porto

Resumo

A construção da cidadania de crianças e jovens atravessa diferentes contextos educativos, onde o desporto se revela um lugar fundamental dessa construção (Amaro, 2017). Assente nesta esteira, alavanca-se uma discussão em torno do papel da mediação em contexto desportivo enquanto via para promover uma cidadania ativa.

Para apoiar este debate, levou-se a cabo uma pesquisa de índole etnográfica por meio da observação participante, do registo de notas de terreno e da realização de entrevistas informais numa associação desportiva portuguesa ao longo de 9 meses. O objetivo central da investigação passa, por um lado, em definir o papel do mediador sociodesportivo e, por outro lado, em destacar caminhos em contexto desportivo para o trabalho em torno da educação para a cidadania de crianças e jovens.

Posto isto, a pesquisa levada a cabo permite salientar duas tipologias: a *educação pelo desporto* e a *educação para o desporto*. Na primeira, o/a mediador/a sociodesportivo/a alicerça-se nos contextos desportivos para promover a cons-

¹ Educólogo no Departamento de Ciências da Educação do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. *E-mail*: miguel.correia.fpceup@gmail.com. *Ciência Vitae*: <https://www.cienciavitae.pt/portal/4318-BD06-89E8>. *Correspondência para*: Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal.

trução da cidadania de crianças e jovens por via da estruturação intencional da prática desportiva enquanto promotora da construção de uma cidadania ativa. Já na segunda tipologia, o/a mediador/a sociodesportivo/a parte do reconhecimento dos benefícios da prática desportiva como meio para sustentar a promoção da mesma, desconsiderando a importância de uma estruturação intencional da prática desportiva enquanto promotora da construção da cidadania.

Em suma, os contextos desportivos revelam-se locais promotores da cidadania de crianças e jovens. Contudo, a *educação pelo desporto* apresenta-se um modelo mais eficiente na persecução deste objetivo.

Palavras-chave: Educação pelo e para Desporto; Mediação Sociodesportiva; Educação para a Cidadania; Crianças e Jovens; Ciências da Educação.

Introdução

O conceito de mediação (e.g., social, cultural e educativa) surge ligado à promoção da coesão social, dos laços pessoais e de uma cidadania ativa. Numa perspectiva ampla, as práticas de mediação remetem para diversas tipologias, por exemplo, a resolução alternativa de conflitos, a regulação social e a transformação cultural, coexistindo uma multiplicidade de práticas agregadas a este conceito (Oliveira & Freire, 2009). Nesta linha, cabe ainda dizer que a mediação surge alargada a uma panóplia de contextos sociais, culturais e educativos, onde o desporto tem vindo a adquirir um lugar central (Amaro, 2017).

Neste sentido, abordar a mediação em contexto desportivo implica falar de um processo fundamentalmente educativo. Como tal, sem ignorar o papel dos lugares formais, como a Escola, onde a disciplina de Educação Física se revela um contexto privilegiado para trabalhar as questões da cidadania na sua relação com o desporto, nem do contexto informal da vida, onde diversas situações desportivas se vão sucedendo e contribuindo para a nossa construção cidadã, cabe aqui refletir sobre a relação entre mediação, desporto e cidadania com base num contexto educativo semiformal – as associações desportivas –, onde, de forma voluntária, diversas pessoas participam em diferentes atividades desportivas e, principalmente, onde se constrói conhecimento à medida que se interage com as outras pessoas e com o mundo que nos envolve (Bruno, 2014).

Assente nesta esteira, importa compreender que o desporto constitui um lugar promotor do desenvolvimento das pessoas, nomeadamente, para as crianças e os jovens, cujos efeitos se refletem ao longo da vida. A este respeito, as relações estabelecidas em contexto desportivo, sejam entre pares, sejam pela obser-

vação da relação família-associação desportiva constituem um aspeto importante na promoção da cidadania das crianças e dos jovens. Importa ainda referir que por meio do trabalho em torno das características biológicas (e.g., bem-estar físico), psicológicas (e.g., resiliência) e sociais (e.g., altruísmo) promovidas pelo desporto se facilita a construção de um manancial de competências promotoras de uma cidadania ativa (Ramalho & Belchior-Rocha, 2022).

Nesta linha, o potencial educativo do desporto promove a construção de relações significativas que se revelam modelos de cidadania cruciais no processo de desenvolvimento de crianças e jovens, contribuindo ainda para um sentimento de inclusão, de coesão e de participação numa comunidade (desportiva, mas também social e cultural e, por conseguinte, educativa) (Ramalho & Belchior-Rocha, 2022). Não obstante, o desporto também se pode revelar um lugar que desvirtua a construção da cidadania, em particular, pode gerar situações de competitividade e de agressividade excessivas, de conflitualidade inútil e fútil, assim como pode promover o desenvolvimento narcísico da personalidade e aumentar o risco de alienação social (Amaro, 2017).

Posto isto, revela-se fundamental tomar em conta que a educação para a cidadania procura promover vivências pessoais, afetivas, cognitivas, políticas, sociais, culturais e educativas capazes de educar/formar para o respeito pela diferença, para a aprendizagem ao longo da vida, para a empatia, para a justiça e para o *aprender a ser* (Silva & Aguiar, 2009; Delors, 2010).

Neste cenário, a cidadania constitui-se como o direito à inclusão numa dada comunidade, onde as pessoas se encontram reconhecidas enquanto iguais em termos morais e de dignidade. Nesta perspetiva, a cidadania diz respeito àquilo que agrega as pessoas numa comunidade significativa para todos os seus membros, englobando direitos e responsabilidades assentes nas relações humanas e institucionais que se estabelecem, na participação que se vai desenvolvendo e nos espaços onde decorrem estas relações (Correia, 2022c).

Por conseguinte, abordar a relação entre cidadania e desporto por meio da mediação implica olhar para a cidadania através da miríade de novas formas de subjetividade social, cultural, desportiva, política e educativa que tem vindo a emergir (Correia, 2022c). Como tal, as identidades pessoais convergem para a construção da vida sociodesportiva, onde diferentes identidades, tais como mulher, muçulmana e atleta, contribuem para moldar a ação desportiva, ou seja, estes posicionamentos pessoais intersectam-se com a arena do desporto, revelando-se na organização de formas particulares de ser e de estar no mundo do desporto e na reconfiguração das estruturas das instituições desportivas face a estas novas formas de ser e de estar.

Por fim, a tríade cidadania, desporto e educação reflete-se numa matriz dinâmica e contingente de relações institucionais (e.g., atleta-treinador e família-associação desportiva), de tecnologias (e.g., equipamentos para otimizar o treino), de racionais políticos (e.g., o desporto encontra-se presente na agenda e no discurso político) e de práticas sociopessoais (e.g., relação atleta-atleta e atleta-apoiantes) que importa agora olhar pelo prisma da mediação.

Metodologia

A reflexão crítica que se realiza em torno desta pesquisa vai beber a uma fonte de trabalho etnográfico (Amado, 2017), ou seja, valoriza os significados e interpretações das pessoas, propondo-se a descrever e a analisar as práticas de uma comunidade desportiva e dos seus grupos para as interpretar e compreender, sendo que os dados recolhidos traduzem parte do quotidiano das pessoas e apoiam à reflexão sobre as dinâmicas particulares de dado contexto desportivo.

Neste sentido, esta dimensão etnográfica apoiou-se na observação participante (Amado, 2017) enquanto um esforço de penetração no quotidiano das pessoas com o intuito de compreender as estruturas de significado que informam e dão corpo ao comportamento observado.

Aliado a este aspeto, as notas de terreno (Amado, 2017) desempenharam um papel fundamental no registo sistemático e denso das dinâmicas observadas. Em larga medida, o trabalho de descrição apresentou um carácter reflexivo-interpretativo, ou seja, implicou situar os contextos, construindo notas de terrenas significativas do quotidiano observado, transformando-as em empreendimentos científicos.

De modo a apoiar este trabalho, recorreu-se à entrevista informal (Amado, 2017) enquanto técnica de investigação complementar às notas de terreno, onde se procurou clarificar as ideias e provocar *insights* a partir do diálogo *in loco* com as pessoas. Não obstante à sua informalidade, existiu um registo próximo do discurso assente na escrita das ideias principais do diálogo, tentando preservar algumas das suas palavras.

Assente neste racional, a análise de conteúdo (Cohen, Manion & Morrison, 2018) revelou-se central para alavancar inferências interpretativas a partir das notas de terreno e dos registos das entrevistas informais, contribuindo para dissociar os dados em categorias e subcategorias. De forma abrangente, iniciou-se a análise de conteúdo por uma leitura flutuante (Cohen, Manion & Morrison, 2018), ou seja, por uma leitura da totalidade do corpus documental. A seguir, realizou-se a categorização dos dados, ou seja, realizou-se um

processo pelo qual os dados foram transformados e agregados em unidades de análise que permitissem uma descrição das características relevantes do seu conteúdo, remetendo-o para o quadro de referência teórico. Por conseguinte, a etapa dos resultados apoiou-se em todo o trabalho de análise e categorização precedente, onde interpretar se revelou um processo de justificação racional das relações entre fenómenos complexos por via de um processo de indução analítica (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Por último, importa referir que os procedimentos éticos inerentes ao trabalho em instituições e com pessoas foram tidos em conta, nomeadamente, a recolha do consentimento informado de todas as pessoas envolvidas na associação desportiva, dos profissionais de desporto, das famílias, e das crianças e jovens, assim como o tratamento adequado dos dados da pesquisa no que concerne ao anonimato e à confidencialidade, e ainda no que respeita à gestão dos dados (e.g., armazenamento e destruição).

O contexto e as pessoas envolvidas

O processo de etnografia decorreu numa associação desportiva no centro litoral de Portugal ao longo de 9 meses, onde participaram 3 treinadores/as de desporto de alto rendimento (remo), 2 treinadores/as de atividades desportivas urbanas (Parkour), 30 atletas federados e 20 atletas em regime de recreação desportiva, e 1 dirigente desportivo. Destas 56 pessoas, 55 são de nacionalidade portuguesa e 1 de nacionalidade francesa, e 42 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino. As idades encontram-se compreendidas entre os 9 e os 56 anos. As sessões desportivas observadas ocorriam na parte da manhã, com uma frequência de três dias por semana e duração de 2 horas para o remo e na parte da tarde, com uma frequência de dois dias por semana e duração de 2 horas para o Parkour.

As modalidades desportivas

O remo

O remo, um desporto de velocidade, praticado em barcos estreitos, em que os/as atletas se sentam sobre bancos móveis, de costas voltadas para a meta, usando os braços, tronco e pernas para mover o barco o mais rápido possível, é praticado nos rios, lagoas e enseadas, no mar e ainda em pistas construídas especialmente para a modalidade. Importa referir que pode ser praticado em

diferentes categorias, nomeadamente, de acordo com o número de pessoas no barco: uma, duas, quatro ou oito. E ainda consoante o número de remos que cada remador/a pode utilizar: um ou dois. Por último, importa dizer que o remo é um desporto de resistência-força, ou seja, um desporto que exige níveis muito elevados de força muscular e de resistência à fadiga (DGE, n.d.).

O Parkour

O Parkour (da palavra francesa *parcours* – caminho/percurso) apresenta as suas raízes em Lisses (França) em meados da década de 1980. O fundador da atividade, David Belle (nascido em 1973), procurou construir uma disciplina com base em dois lemas basilares: *Ser forte para ser útil* (*Être fort pour être utile*) – foco no desenvolvimento das capacidades físicas e mentais com fins altruístas – e *Ser e durar* (*Être et durer*) – a procura pela preservação do corpo e da mente de forma a ser-se ativo ao longo da vida (Correia, 2022a,b).

Nesta linha, a base do Parkour centra-se no *método natural* desenvolvido por George Hébert (1875-1957), onde se destacam dez movimentos naturais do ser humano: caminhar, correr, saltar, movimento quadrúpede, escalar, equilíbrio, levantar, carregar e arremessar cargas, lutar para se defender e nadar. Assente nestes movimentos, nasceu a base para os movimentos no Parkour, como por exemplo, o *monkey* (saltar um muro apoiado apenas nas duas mãos) e o *cat* (saltar para uma parede, a correr ou parado, e apoiar-se na mesma com as mãos e os pés). Por último, importa dizer que a prática de Parkour desenvolve o corpo de forma holística, trabalhando todos os grupos musculares e diversas habilidades físicas, como é o caso da força, da resistência e do equilíbrio (Correia, 2022a,b).

Mediação sociodesportiva: Propondo um conceito

A mediação sociodesportiva apoia-se nas premissas da mediação sociocultural e educativa, aplicando-as ao contexto desportivo, mas reconfigurando-as conceitualmente. Neste sentido, a mediação sociodesportiva surge ancorada numa visão dinâmica das relações humanas (e.g., atleta-treinador/a) e institucionais (e.g., família-associação desportiva) que ocorrem nos contextos desportivos, procurando promover o diálogo, a valorização do potencial construtivo do conflito e da diferença, e a participação de todas as pessoas na resolução dos problemas decorrentes da vida humana e, neste caso particular, desportiva. Numa perspetiva ampla, a mediação sociodesportiva visa a

melhoria/facilitação da comunicação, a melhoria das relações, fomentando a coesão, e a promoção da integração da diferença com o intuito de trabalhar a autonomia e a justiça social.

Assente nesta esteira, proponho que o processo de mediação sociodesportiva se baseie na *mediação transformativa* (Folguer & Bush, 2014), perspetivando as relações como dinâmicas, flexíveis e em permanente mudança, onde o conflito, que naturalmente acontece no decorrer da vida social e humana, surge como uma oportunidade de crescimento, não desaparecendo, mas antes transformando-se, de preferência, num processo de aprendizagem com vista à responsabilização das ações de cada pessoa e dos grupos, e dos seus efeitos mais amplos.

Princípios orientadores da mediação sociodesportiva

A mediação sociodesportiva rege-se por uma série de princípios:

- *A imparcialidade e/ou neutralidade* – o/a mediador/a não deve representar nenhuma das partes, nem interferir no sentido de impor soluções, embora procure promover consensos e tomadas de decisão;
- *A confidencialidade* – o/a mediador/a assegura às partes envolvidas sigilo, conferindo confiança para que se possa expor os problemas de forma aberta;
- *E a voluntariedade* – ambas as partes devem participar de livre vontade no processo de mediação (Oliveira & Freire, 2009).

Neste sentido, a mediação sociodesportiva visa construir espaços capazes de reconciliar as diferenças entre pessoas e grupos, promovendo a responsabilização do *eu* e a exploração das suas potencialidade e fronteiras.

Funções, conhecimentos e competências do/a mediador / a sociodesportivo/a

O/A mediador/a sociodesportivo/a surge como uma pessoa que acredita na capacidade de ambas as partes em alcançar consensos e em transformar o conflito que as circunscreve. Como tal, com base nos pressupostos da Lei n.º 105/2001 e no aporte de Ana Oliveira e Isabel Freire (2009), cabe ao/a mediador/a sociodesportivo/a as seguintes funções:

- Identificar carências e potencialidades desportivas, sociais, comunitárias e/ou institucionais;
- Promover o diálogo intercultural;
- Facilitar a comunicação;
- Gerir e mediar conflitos oriundos do ambiente desportivo;
- Programar um conjunto de atividades de carácter educativo, cultural, desportivo e social, de acordo com as necessidades da comunidade desportiva;
- Conceber suportes materiais para o desenvolvimento das atividades de mediação sociodesportiva;
- Fomentar a integração grupal e social das pessoas na comunidade desportiva e na sociedade em geral;
- Ter conhecimentos sobre diferentes modelos de desenvolvimento pessoal e de relações interpessoais, tanto ao nível biopsicossocial, como desportivo;
- Ter conhecimentos básicos sobre diferentes culturas;
- Ter conhecimentos dos recursos da sociedade em termos de ação social, assim como ao nível da legislação vigente no âmbito social, cultural e desportivo;
- Apresentar empatia, criatividade, coerência, autenticidade, compromisso, altruísmo e ser capaz de escutar ativamente;
- Apresentar compromisso ético e capacidade de autorreflexão.

Numa perspetiva ampla, o/a mediador/a sociodesportivo/a surge impelido a aliar o saber teórico-prático, o saber relacional/de mediação das relações e o saber corporal/biopsicossocial inerente à prática desportiva. No fundo, mediar é gerir as alteridades por meio da relação sociohumana que se coconstroi no processo de mediação, aceitando o outro tal como ele é sem perder de vista o seu potencial transformativo em termos de desenvolvimento humano.

A relação entre educação, desporto e cidadania pelo prisma da mediação: Educação pelo Desporto e Educação para o Desporto

A pesquisa permite destacar a *educação pelo desporto* e a *educação para o desporto*. Na primeira, o/a mediador/a sociodesportivo/a alicerça-se nos contextos desportivos para promover a construção da cidadania de crianças e jovens (e.g., por intermédio da colaboração em momentos de jogo e por meio da resolução coparticipada dos conflitos grupais) por via da estruturação

intencional da prática desportiva enquanto promotora da construção de uma cidadania ativa. Já na segunda tipologia, o/a mediador/a sociodesportivo/a parte do reconhecimento dos benefícios da prática desportiva (e.g., incremento da autoestima e construção de relações sociais saudáveis) como meio para sustentar a promoção da mesma, desconsiderando a importância de uma estruturação intencional da prática desportiva enquanto promotora da construção da cidadania.

Educação pelo Desporto

A *educação pelo desporto* alicerça-se no pressuposto de que os momentos desportivos são oportunidades educativas para trabalhar questões da cidadania. Uma das possibilidades marcantes desta tipologia prende-se com a colaboração durante a prática desportiva:

Z.: Não vês que o H. está com dificuldades! Parem de brincar e deixem-no concentrar...

Treinador A. (Parkour): Bem dito Z., venham cá, se fazem o favor, vamos dar o braço ao H. para o ajudar a equilibrar!

Restantes atletas (vozes dispersas): Certo, Treinador!

(Nota de Terreno, 15 de março de 2022)

Sem dúvida que os miúdos têm melhorado o comportamento e já se nota uma mudança nas atitudes por iniciativa deles próprios.

(Dirigente Associativo, Entrevista Informal, 27 de julho de 2022)

Os excertos permitem denotar que ao longo dos momentos desportivos surgem oportunidades para reforçar a empatia e o trabalho em equipa, e que tal esforço se traduz em efeitos positivos significativos ao longo do tempo.

Outra oportunidade marcante tem que ver com a resolução de conflitos inerente às práticas desportivas:

Treinador C. (Parkour): O senhor M. disse-me que sujaram a zona comum e que estavam a utilizar o equipamento de forma inadequada. Vocês sabem que, como ainda estão numa fase inicial, podem-se magoar. Além de que a sala tinha sido limpa antes de chegarmos e agora está suja. ... Temos de repensar este tipo de atitudes, não vos parece?

B.: Nós já íamos limpar. ... O senhor M. percebeu tudo mal...nem estávamos a usar mal o equipamento...estávamos a fazer como o Treinador disse e tudo...

Treinador C.: Nesse caso, enquanto vocês limpam o espaço comum, ... eu vou falar com o senhor M. para lhe dizer que vocês tinham permissão para usar os equipamentos e que já sabem usá-los. ... É um voto de confiança que vos dou, não o quebrem.

Z.: Também devíamos ir falar com o senhor M..

H.: Concordo.

C.: Vamos lá.

Do grupo de 7 atletas que estavam envolvidos nesta situação, 5 foram com o Treinador resolver o mal-entendido junto do senhor M., os outros 2 ficaram sentados com uma expressão de zangados. ... Posteriormente, foram abordados pelo Treinador sobre a situação, chegou-se a um consenso e os 2 atletas foram pedir desculpas ao senhor M.

(Nota de Terreno, 20 de abril de 2022)

Nota-se a diferença no Z., tem outras atitudes, ... em casa ajuda muito mais o irmão, há uns meses para cá estavam sempre às turras, agora estão mais próximos, ... nota-se que lhe tem feito bem vir cá e ter as aulas de Parkour.

(Familiar, Entrevista Informal, 27 de maio de 2022)

Nos casos aqui apresentados, os momentos desportivos, além de proporcionarem espaços para refletir sobre as ações individuais e em formas de melhorar as mesmas, também refletem a capacidade de desenvolvimento pessoal inerente a momentos como estes, nomeadamente, no que concerne à mudança atitudinal em contexto desportivo e a sua transferência para o espaço familiar.

Por último, surge relevante referir que a intencionalidade educativa do/a treinador/a ao longo da sua ação se revela crucial para alimentar momentos que promovam a construção cidadã:

Sempre que vejo uma oportunidade para estimular a relação entre eles, aproveito. ... Com a experiência, já sei as situações problemáticas e tenho um plano de ação...para trabalhar o grupo. ... É muito importante, de outra forma, saem de cá, como entraram..., e não é isso que se quer. ... Quero que saiam daqui melhores pessoas e que o desporto lhes dê ferramentas para a vida. ... Saber estar, saber falar e expressar o que se sente é muito importante, não só para o desporto, mas para a vida em geral.

(Treinador C. [Parkour], Entrevista Informal, 29 de setembro de 2022)

Como se nota nesta passagem, a intencionalidade educativa ao longo da prática desportiva fomenta o desenvolvimento (inter) pessoal das crianças e dos jovens. Contudo, encontra-se alicerçado na capacidade do/a treinador em tomar partido das oportunidades educativas que vão surgindo ao longo da sua ação.

Em suma, a *educação pelo desporto* assenta, em grande parte, numa intenção prévia em trabalhar as questões da cidadania para que se garantam as condições necessárias para a sua promoção junto das crianças e dos jovens.

Educação para o Desporto

A *educação para o desporto* alicerça-se no reconhecimento dos benefícios da prática desportiva (e.g., incremento da autoestima e construção de relações sociais saudáveis) como meio para sustentar a promoção da mesma, desconsiderando a importância de uma estruturação intencional da prática desportiva enquanto promotora da construção cidadã.

Nesta linha, a promoção da cidadania surge dispersa no espaço e no tempo, podendo acontecer ou não. Em larga medida, o/a treinador/a desconsidera a importância da sua ação nesse sentido, remetendo o seu papel unicamente para o do desenvolvimento das habilidades físicas:

Eles [os atletas jovens] se querem ser federados e ir às competições lá fora tem de aprender que existe um caminho muito duro e sobretudo solitário a percorrer. ... Têm de ser os melhores dos melhores e mesmo assim é muito difícil. ... É importante terem *fair-play*, saberem perder e respeitarem-se uns aos outros, mas isso à medida que crescem e que vão passando pelas coisas vão aprendendo. (Treinador B. [Remo], Entrevista Informal, 7 de junho de 2022)

Como se denota neste excerto, o/a treinado/a não considera que a sua ação intencional no desenvolvimento pessoal e grupal seja relevante para promover questões de cidadania tão próximas ao desporto, como é o caso do respeito, da autoestima e do autocuidado.

Em suma, a *educação para o desporto* traduz-se numa tipologia que percecione a promoção da prática desportiva enquanto um fim em si mesmo. Contudo, a intencionalidade educativa na prática desportiva joga um papel importante em colocar de forma consciente e orientada os pressupostos em causa na gestão de conflitos, nomeadamente, na criação de espaços para a discussão dos problemas latentes.

Considerações Finais

A mediação sociodesportiva procura construir momentos de corresponsabilização e de participação das pessoas nos conflitos inerentes à prática desportiva, levando em conta que a resolução de tais conflitos e a sua transformação se encontram intimamente ligadas ao quotidiano vivenciado na associação desportiva e às sinergias que os diferentes grupos desportivos constroem em torno das suas ações. Numa perspetiva ampla, é através do movimento dos corpos que as mentalidades se transformam no seio da coconstrução de objetivos desportivos comuns.

Por conseguinte, a *educação pelo desporto*, em detrimento da *educação para o desporto*, surge como um modelo onde o desporto se encontra com a cidadania enquanto uma prática que educa/forma o ser humano para *aprender a ser* (Delors, 2010), isto é:

- para *aprender a conhecer* [a si próprio através da exploração dos seus limites físicos e mentais (e.g., gerir a ansiedade durante movimentos desafiantes) e aos outros por via da exploração das relações entre pares (e.g., na observação da forma dos colegas realizarem os movimentos)];
- para *aprender a fazer* [é na prática desportiva que se coloca em ação o conhecimento do *eu* (e.g., ultrapassando os limites de forma gradual e consciente dos riscos) e o conhecimento acerca *dos outros* (e.g., gerindo as relações por via do diálogo)];
- e para *aprender a viver em comunidade/sociedade* [procurando explorar os espaços desportivos que são de todos/as sem desrespeitar as diferenças, gerindo estas diferenças por via do diálogo e da compreensão mútua (e.g., respeitar o espaço pessoal no balneário)] (Correia, 2022b).

Em suma, a mediação sociodesportiva, ao dispor de qualquer agente desportivo, não se circunscrevendo apenas ao/a treinador/a, assume a prática desportiva como uma catapulta para o aprofundamento da cidadania, onde estas questões surgem de forma natural no decorrer das práticas levadas a cabo. Por conseguinte, a mediação sociodesportiva comporta uma modalidade de prevenção, promoção e educação em saúde (Petitpas, Cornelius, Raalte & Jones, 2005; Amaro, 2017; Correia, 2022c), por outras palavras, a intervenção levada a cabo pelo/a mediador/a procura promover o desenvolvimento biop-

sicossocial por via da exploração das questões identitárias, culturais, sexuais, sociais, desportivas, políticas, pessoais, ecológicas e demais que se encontram subjacentes à construção da cidadania, por um lado, pela facilitação de pontes de comunicação entre as pessoas envolvidas na comunidade desportiva e, por outro lado, pelo estímulo ao desenvolvimento das ferramentas necessárias para comunicar.

Referências

Académico-Científicas

Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3rd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaro, A. (2017). *Educação, desporto e cidadania: A intervenção de uma mediadora socioeducativa num contexto educativo não-formal* [Relatório de Estágio – Mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/108292>

Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: Da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações*, 2(2), 10-25. <https://doi.org/10.60546/mo.v2i2.68>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Correia, M. (2022c). *Uma revisão crítica e mista da literatura em torno da relação entre direitos de cidadania e saúde – Propondo a healthenship: “Fui para o hospital com medo de perder o meu emprego”* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/147366>

Delors, J. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez Editora/UNESCO/Ministério da Educação e do Desporto. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Folger, J., & Bush, A. B. (2014). Transformative mediation: A self-assessment. *International Journal of Conflict Engagement and Resolution*, 2(1), 20-34. https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/faculty_scholarship/441

Oliveira, A., & Freire, I. (2009). *03 – Cadernos de apoio à formação. Sobre...A mediação sócio-cultural*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. <https://cidadaniaempportugal.pt/acm-recursos/>

Petipas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 6-80. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.19.1.63>

Ramalho, V., & Belchior-Rocha, H. (2022). Socio-sportive experience and informal education of children and young people: Contributions to the citizenship of new generations. In Gómez Chova, L., López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.), *EDU-LEARN22 Proceedings: 14th International conference on education and new learning technologies* (pp. 4316-4321). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022>

Silva, A., & Aguiar, M. (2009). Mediação educativa, direitos humanos e educação para a cidadania. *Educação em Revista*, 10(1), 45-62. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/download/643/526/0>

Outras (media e internet)

Correia, M. (2022a). *Figueira em movimento – Parkour e urbex*. Figueira na Hora. <https://www.figueiranahora.com/desporto/figueira-em-movimento---parkour-e-urbex>

Correia, M. (2022b). *Figueira em movimento – Parkour: Um modelo de cidadania*. Figueira na Hora. <https://www.figueiranahora.com/desporto/parkour>

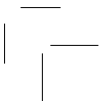
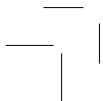
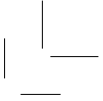
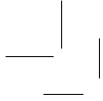
Direção Geral da Educação [DGE] (n.d.). *Desporto escolar: Remo*. <https://desportoescolar.dge.mec.pt/remo>

Documentos normativos

Lei n.º 105/2001. *Estabelece o estatuto legal do mediador sócio-cultural*. Diário da República n.º 202/2001, Série I-A de 2001-08-31, pp. 5586 – 5586. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/105-2001-632069>

TEMA III

PSICOLOGIA / PSYCHOLOGY



A transmissão intergeracionalidade da violência: da violência no contexto familiar aos comportamentos violentos em contexto escolar

Cátia Soares Nogueira¹
Madalena Sofia Oliveira^{2,3}
Carlos Silva Peixoto^{4,5}
Alexandra Serra^{6,7,8}

¹ Universidade da Maia

² Instituto Superior de Serviço Social do Porto

³ JusGov – Centro de Investigação em Justiça e Governação – UM

⁴ Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens.

⁵ Centro de Investigação em Ciências do Serviço Social no Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

⁶ Instituto Universitário de Ciências da Saúde

⁷ *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal;*

⁸ *APLIXAR, Expertise in Applied Research, Intervenção, Inovação e Impacto, Lda, Porto, Portugal*

Resumo

A violência na família poderá refletir-se nas relações futuras sob a forma de violência nas relações de intimidade ou com os pares/*bullying* (Ehrensaft & Cohen, 2012; Oliveira & Sani, 2016) Pears & Capaldi, 2001). Alguns estudos referem que crianças que testemunham violência doméstica têm maior probabilidade de se envolverem em comportamentos agressivos, incluindo *bullying*, agressão física, verbal e psicológica, violência no namoro, entre outros (Oliveira, Sani &, Magalhães, 2012; Oliveira, 2015).

O presente estudo analisou a perspectiva dos profissionais acerca da intergeracionalidade da violência, ou seja, se os fatores de risco e se o contexto familiar dos jovens com medida de promoção e proteção, influencia a adoção/normalização da violência noutros contextos, nomeadamente o educativo através da violência entre pares e violência nas relações de namoro. Foi elaborado um guião de entrevista com 5 questões, dirigido a técnicos/as superiores, de diferentes áreas, que exercem/exerceram funções na Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças, em Comissões de Proteção de Crianças e Jovens do Porto.

Os resultados revelaram que comportamentos vivenciados pelas crianças são presenciados/assumidos pelos jovens como fazendo parte das suas vivências/experiências, quer em casa, quer na escola. As crianças veem o castigo físico como aceitável, sendo moralmente aceite como ensino e medida usada para corrigir atitudes, isto é, a interação no seio familiar ensina às novas gerações que a agressão é uma conduta social aceite. Ao reconhecerem o castigo físico como método que visa a disciplina, está aberta a porta para que a violência seja adotada noutros contextos. Salienta-se a aposta em programas preventivos, em idade precoce com vista à adoção de comportamentos saudáveis e positivos.

Palavras-chave: intergeracionalidade; jovens; violência; namoro; *bullying*.

Abstract

Violence in the family can be reflected in future relationships in the form of violence in intimate relationships or with peers/bullying (Ehrensaft & Cohen, 2012; Kinsfogel & Grych, 2004; Pears & Capaldi, 2001). Some studies report that children who witness domestic violence are likely to engage in aggressive behavior, including bullying, physical, verbal and psychological aggression, dating violence, among others (Oliveira, Sani & Magalhães, 2012; Oliveira, 2015).

The present study analyzed the perspective of the Technicians on the intergenerational nature of violence, whether the family context of young people with a promotion and protection measure influences the adoption/normalization of violence in other contexts, in schools between peers and violence in dating relationships. We drew up an interview script with 15 open-ended questions, aimed at senior technicians from different areas who work/worked in the Promotion of Children's Rights and Protection, in Oporto's Child and Youth Protection Commissions.

The results revealed that behaviors experienced by children are witnessed/assumed by young people as part of their lives/experiences, both at home and at school. The children see physical punishment as acceptable, being morally accepted as a teaching and a measure used to correct attitudes, i.e. interaction within the family teaches the new generations that aggression is accepted social conduct. By recognizing physical punishment as a method of discipline, the door is open for violence to be adopted in other contexts. It is important to focus on campaigns to raise awareness among children, at an early stage, of the need to adopt healthy and positive behaviors.

Key-words: intergenerational; young people; violence; dating; *bullying*.

Introdução

A violência varia de acordo com determinantes socioculturais e legais e poderá assumir múltiplas dimensões e contextos, mormente em faixas etárias muito jovens, como a violência no namoro ou entre pares. A evidência científica têm demonstrado a importância de compreender o ciclo da violência, numa perspectiva de intergeracionalidade. Sendo, portanto, importante entender a problemática da transmissão intergeracional da violência, as suas diferentes tipologias e dimensões. Estudos internacionais (Calvete et al., 2016) mencionam o termo “intergeracionalidade” para fazerem referência à experiência da criança testemunhar/sofrer violência intrafamiliar na infância. Quem presenciou condutas violentas na família de origem tem uma maior probabilidade de adotar atitudes agressivas numa perspectiva futura, ou de serem vítimas de violência nas suas relações (Oliveira, 2015).

As práticas parentais, o tipo de relação com os/as filhos/as, cumprem um papel fulcral no desenvolvimento da agressividade (Smack et al., 2015) e do bullying (Holt & Espelage, 2007). De acordo com Duarte e Lima (2006) um fenómeno que, inicialmente, era encarado como raro e sem significado, veio demonstrar que os comportamentos violentos são frequentes nas relações de namoro, situando-se a taxa de prevalência entre os 22% e os 56%”. Num estudo que envolveu 16 países e 31 universidades, demonstrou uma taxa de violência no namoro de 17% a 45% ao longo dos 12 meses que anteciparam o trabalho investigativo (Straus, 2004 cit. in Antunes & Machado, 2012). Oliveira e Sani (2016), num estudo que envolveu 1476 jovens das regiões norte e centro de Portugal, concluíram que a exposição à violência na família de

origem se relacionava com a adoção e normalização da violência nas relações de intimidade, não encontrando diferenças significativas no que concerne ao sexo, demonstrando que rapazes e raparigas adotam comportamentos abusivos e assumem-se enquanto vítimas. Estas condutas são vistas como não sendo efetuadas com intenção de magoar, principalmente, quando se trata de tipos de violência emocionalmente abusivos. A maioria dos inquiridos perceciona como violência apenas os comportamentos fisicamente abusivos. A normalização, o consentimento da perpetração da violência e a sua justificação, auxiliam na culpabilização das vítimas de violência interpessoal (Caridade & Braga, 2019). Um outro estudo sobre a culpabilização das vítimas de casos de violência interpessoal (Eignenberg & Policastro, 2016) registou uma dualidade de respostas. Por um lado, os inquiridos, de modo geral, não culpam a mulher pelo abuso e consideram não ser aceitável. Por outro lado, alguns consideram que a agressão só acontece quando existe razão, enfatizando, a conduta sexual da mulher.

Franklin e Kercher (2012) avaliaram uma amostra de 189 homens e 360 mulheres, baseada em dados recolhidos pelo *Fourth Annual Texas Crime Victimization Survey* e concluíram que há uma associação entre violência na família de origem e execução e vitimação psicológica e encontraram uma relação entre violência nas relações e perpetração de violência física (Franklin & Kercher, 2012). Em 2021, o Observatório Nacional do Bullying apurou 82 denúncias efetuadas por encarregados de educação de vítimas ou ex-vítimas. 97,6% dos casos, vítimas e agressores/as frequentavam a mesma escola. No recreio ocorriam mais situações danosas. A violência psicológica era a mais frequente (92%), seguida da violência social (65,9%) e da física (54,9%). O aspeto físico era a maior razão de confronto (53,7%), seguida por resultados escolares e diversidade funcional (24,4%). Em 45,1% dos casos, as vítimas precisaram de apoio psicológico (Associação Plano i, 2022).

Bowes, Arseneaul, Maughan, Taylor, Caspi e Moffitt (2009), através de um estudo longitudinal, analisaram os relatórios das mães e dos professores de crianças entre os 5 e os 7 anos que foram vítimas, agressoras ou agressoras-vítimas de *bullying* e constataram que para além de outros fatores socioambientais e dos problemas de comportamento das crianças, a dimensão da escola estava associada a um risco acrescido de ser vítima de *bullying*, na relação com os vizinhos e no contexto familiar violento.

No contexto do namoro, a exposição à violência na família pode levar os jovens a reproduzirem padrões violentos nos seus relacionamentos íntimos. Isso pode resultar em relações abusivas, onde a agressão física, verbal ou emocional é aceite ou esperada, tendo como consequência problemas de saúde

emocional e física. Acresce que a normalização da violência no ambiente familiar pode dificultar a percepção dos limites saudáveis de uma relação, contribuindo para a manutenção do ciclo de violência.

Da mesma forma, a vivência de violência na família pode estar relacionada à ocorrência e perpetuação do *bullying*. Crianças e adolescentes que são vítimas de violência doméstica podem manifestar comportamentos agressivos ou de submissão em outros contextos, como a escola, sendo vítimas ou agressores no ambiente escolar. A falta de habilidades sociais desenvolvidas num ambiente violento pode contribuir para a dificuldade de lidar com conflitos de maneira saudável, refletindo-se em comportamentos agressivos ou de vitimização (Capaldi, Knoble, Shortt, & Kim, , 2012; Exner-Cortens, Eckenrode, & Rothman, 2013). Oliveira, Sousa e Peixoto (2023) afirmam que a quebra do ciclo da violência pressupõe uma mudança cultural, o envolvimento de todos os atores sociais e um trabalho concertado e com base na evidência científica.

ESTUDO EMPÍRICO

Metodologia

O presente estudo procurou compreender se o contexto familiar dos jovens influencia a adoção/ normalização da violência noutros contextos, através do *bullying* e violência nas relações de intimidade, sob a perspectiva das gestoras de caso que acompanham crianças e jovens com Medida de Promoção e Proteção. Para qual recorreremos ao método qualitativo, com recurso à técnica de entrevista semiestruturada.

Como objetivos específicos norteadores deste trabalho, procuramos:

- i) Analisar a percepção dos profissionais sobre o modelo familiar das crianças e jovens (C/J) no que concerne à replicação de comportamentos noutros contextos;
- ii) Identificar os principais fatores de risco existentes nos agregados familiares;
- iii) Compreender se as C/J com Medida de Promoção e Proteção apresentam interações violentas no contexto familiar.

Técnicos/as	CPCJ	Sexo	Idade	Habilitações literárias	Tempo de serviço
E1	CPCJ1	F	52	Licenciatura em Psicologia Social e do Trabalho	4 anos
E2	CPCJ2	F	57	Licenciada em Serviço Social.	20 anos
E3	CPCJ3	F	46	Licenciada em Serviço Social.	15 anos
E4	CPCJ4	F	56	Licenciada e Mestre em Criminologia;	Não esclarece
E5	CPCJ5	F	57	Professora de Educação Especial;	1 ano
E6	CPCJ6	F	42	Licenciada em Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça.	16 anos
E7	CPCJ7	F	53	Licenciatura em Ciências da Educação.	18 anos
E8	CPCJ8	F	43	Licenciatura em Psicologia e Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação.	Não esclarece

Tabela 1 – Dados sociodemográficos das inquiridas

Participantes Constituída por 8 profissionais que trabalham em matéria de infância em juventude em várias Comissões de Proteção de Crianças e Jovens da Área Metropolitana do Porto. As participantes são todas do sexo feminino (n=8), com formação em várias áreas e têm idades compreendidas entre 42 e 57 anos. Todas as inquiridas exercem ou exerceram funções na Promoção dos Direitos e Proteção das C/J. Para a inclusão dos participantes estabelecemos dois critérios: i) tratar-se de Técnicas/os que exercem ou já exerceram funções numa CPCJ e ii) todos/as os/as inquiridos tinham de ter exercido funções pelo menos 2 anos na área da infância e juventude.

Procedimentos

Com base da revisão da literatura elaboramos um guião de entrevista semiestruturada. Foram contactadas várias Comissões de Proteção de Crianças e Jovens da Área Metropolitana do Porto, solicitando a colaboração de técnicos/as gestores/as de caso para participarem neste estudo. Identificadas os/as profissionais, solicitou-se o consentimento informado, explicando o carácter confidencial, anónimo e voluntário da participação no estudo. Procedeu-se ao agendamento de entrevistas e posterior explicação dos objetivos. Em média, cada entrevista durou aproximadamente 1h15m. Salvaguardados todos os pressupostos éticos, as entrevistas realizaram-se através da plataforma Zoom, no primeiro semestre de 2022, tendo sido posteriormente transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo. O guião de entrevista é composto pelos dados sociodemográficos e cinco questões abertas, dando a possibilidade ao entrevistado de explorar o tema:

1. Como caracteriza o contexto familiar dos jovens atualmente com medida de promoção e proteção, atendendo à existência de um histórico familiar violento?
2. Das problemáticas presentes, tem conhecimento da existência de violência perpetrada sobre pais/cuidadores?
3. Teve ao longo do seu trabalho nesta CPCJ a oportunidade de acompanhar crianças e jovens que atualmente já tem filhos/as com PPP instaurados? Se sim, a problemática que levou à instauração da MPP é semelhante (ex: bullying, violência na intimidade/namoro)?
4. Da sua experiência, consegue identificar os fatores de risco para a ocorrência de vitimação/agressão entre pares e na violência nas relações de intimidade?
5. Considera que existe alguma relação entre assistir à violência/ser vítima no contexto familiar e ser vítima/agressor/a noutros contextos?

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção serão apresentados e discutidos os resultados relativos ao posicionamento dos participantes face aos objetivos apresentados anteriormente. A apresentação e discussão dos resultados será efetuada em função das quatro categorias de análise apresentadas, fazendo uma análise comparativa dos posicionamentos dos profissionais face às diferentes problemáticas

e tipologias de violência. Relativamente às perspectivas/posicionamentos dos participantes foram criadas categorias e subcategorias de análise: i) fatores de risco; ii) violência sob pais/cuidadores; iii) fatores na base da transmissão intergeracional da violência.

Categoria	Subcategorias	Principais resultados
Fatores de risco	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão emocional • Normalização da violência • Bagagem cultural • Diferença • Exposição à violência • Práticas parentais 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir competências para lidar com estas questões • Trabalhar o empoderamento • Ressignificar experiências • Integração • Proteção e acompanhamento • Melhorar a qualidade da interação
Violência sob pais/cuidadores	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos desviantes • Ascendência • Perda de respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento; burocracias institucionais; experiência de acolhimento • Competências técnicas • Firmeza, saber dizer “não”
Fatores na base da transmissão intergeracional da violência	<ul style="list-style-type: none"> • Replicação de atos por imitação; • “Normalidade do insulto” • Conhecimento constante da mesma realidade violenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento escolar e psicológico • Intervenção na esfera mental • Competências relacionais

Tabela 2 – Categorias, subcategorias e principais resultados

Fatores de risco

Os resultados apontam para fatores de risco significativos na perpetração da violência nas relações de intimidade. A exposição à violência familiar, especialmente entre os pais, é destacada como um fator que pode influenciar a aceitação e replicação dessa violência nas relações de namoro. De acordo com a E2 os fatores de risco *“pode ser idade, situação económica, a pessoa a nível*

emocional estar fragilizada devido ao seu percurso familiar e educativo. Ser uma pessoa que encontra outro e considere normal ser maltratada". A E6 "*considerarem que violência é uma forma normativa de resolver situações. Os fatores de risco, na violência nas relações de namoro, é ... considerar que a violência é aceitável... ... situações onde há características de personalidade mais impulsiva ou questões de saúde mental... casos em número mais reduzido*". A normalização da violência e a falta de competências parentais adequadas são também apontadas como fatores de risco. De acordo com Calvete et al. (2016), a violência entre os pais pode ser um elemento preditor de violência nas relações amorosas. Passar por experiências de violência nas relações de intimidade influencia na saúde mental das vítimas, levando a questões de saúde mental como a depressão e/ou ansiedade (Santos & Caridade, 2017).

No contexto do *bullying*, os fatores de risco estão relacionados com a vulnerabilidade das vítimas, incluindo baixa autoestima, ansiedade e isolamento social. A E3 salienta que "*O bullying está associado à pessoa diferente, insegura e isolada, facilmente vítima*". A E5, "*Nas situações de bullying... há vinculações mal definidas que não transmitem à criança segurança para lidar com as situações... é um alvo fácil de se tornar vítima... essas crianças, os pais já não foram capazes antes de promover essa segurança e vitimizam-na novamente, reforçando bullying...*". A falta de segurança e apoio dos pais contribui para a vulnerabilidade das crianças e aumenta a probabilidade de se tornarem vítimas de *bullying*. Segundo Lopes Neto (2005) e Ventura e Fante (2013), as características das vítimas de *bullying* incluem debilidade física e emocional, baixa autoestima e vergonha.

Violência sobre pais/cuidadores

A violência filio parental é identificada como uma forma de violência que ocorre entre pais e filhos. A exposição à violência parental pode resultar num ciclo intergeracional de comportamentos agressivos. Além disso, a falta de imposição de normas e limites por parte dos pais pode contribuir para a perpetuação desse ciclo de violência. A E3 diz que "*existe violência perpetrada sob pais/cuidadores a vários níveis. Existe de jovens, quando esses pais ainda são capazes fisicamente e já se verifica agressividade... está associado, de alguma maneira as pessoas não se conseguiram constituir como figuras de autoridade perante o filho e foi escalando, isto tem de ser feito desde que as crianças são pequeninas. Senão existiu respeito e à medida que a criança vai-se transformando em adolescente, fica cada vez pior. Há pais que sinalizam os filhos à Comissão, não conseguem lidar a partir dos 12 anos...*". Segundo Pereira e Júnior (2007) e Calabante e

col. (2014), a violência filio parental é caracterizada por condutas de violência psicológica e física. Já a E5 afirma “*Sim. Têm ascendência sobre eles... há alguma violência física quando os apertam, não é necessário bater, mas apertar/contrariar, violência verbal/emocional, virar-lhes costas, bater portas, bater contra móveis, atirar/partir coisas*”. Entende-se que a violência filio parental assenta em condutas de violência psicológica (verbal ou não verbal) e física, sob os pais/pessoas que ocupam o seu lugar (Pereira & Júnior, 2007). As vítimas não cumprem com a devida parentalidade. São incapazes de impor normas e limites aos filhos (Calvete et al., 2016). Carabante e col. (2017), revelam que as mães vítimas que fizeram queixa dos seus filhos têm um estilo educativo mais severo do que as mães que não foram vítimas.

Intergeneracionalidade da violência

A entrevistada E2 refere “*fatores... têm a ver com a bagagem cultural, com o meio destas famílias. Se se reage de forma agressiva para com a pessoa que está ao seu lado, o filhola, e elela considera que o que está a vivenciar é normativo, reproduz mais tarde essas atitudes, com os seus filhos, relações, havendo maus-tratos*”, assim destaca que os fatores relacionados à transmissão intergeracional da violência incluem a bagagem cultural e o ambiente familiar. Quando uma pessoa é exposta à violência no contexto familiar e percebe isso como uma norma, aumenta a probabilidade de reproduzir esses comportamentos nos seus próprios relacionamentos. Segundo Sá (2012) um ambiente familiar negativo, com disfuncionalidades ou competências parentais deficientes, pode contribuir para a perpetuação da violência intergeracional.

Se uma criança testemunha violência entre os pais e percebe isso como algo normal, é mais provável que ela reproduza esses comportamentos nas suas próprias interações. Essa normalização é um elemento crucial na transmissão intergeracional da violência, pois influencia a forma como as futuras gerações percebem e lidam com conflitos e agressões (Oliveira, 2015; Oliveira, Sousa, & Peixoto, 2023). A entrevista E4 reforça “*principal fator... a criança ver a situação como normal... se é normal aplico-a. Para mim... é a normalidade, como a normalidade do beijo, o outro tem a normalidade do insulto, da bofetada que é igual. Se uma criança quando o pai e a mãe discutem, ele diz “vai-te f*”, e ela diz “vai tu te f*” é normal que mais velhos a mãe diga “faz isto” e ele responda: “faço nada, vai-te f*”*”. Caridade & Braga (2019) demonstram que a normalização, o consentimento da perpetração da violência e a sua justificativa auxiliam na culpabilização das vítimas de violência interpessoal. Os resultados das entrevistas

são consistentes com a literatura (Calvete et al., 2016) ao reforçarem que os/as filhos/as podem reconhecer a violência como algo legítimo se forem expostos/as no seu contexto familiar. A presença de agressões entre os pais pode levar os/as filhos/as a replicar esses comportamentos nos seus relacionamentos.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo contribuir para o conhecimento da intergeracionalidade da violência e outros fatores de risco, para tal demos voz às técnicas que há vários anos trabalham neste contexto.

Os resultados vieram reforçar a existência de associações entre esses diferentes tipos de violência, reforçando que a violência vivenciada no ambiente familiar pode ter efeitos significativos no comportamento e nas relações das C/J noutros contextos, como no namoro e o *bullying*.

A violência na família pode ser usada como um padrão de comportamento modelado para os indivíduos, moldando as suas atitudes, as suas perceções e reações em situações de conflito. A exposição à violência intrafamiliar pode assim normalizar a agressão como forma de resolução de conflitos, perpetuando um ciclo de violência que se estende para outras esferas da vida, como as relações de intimidade e as interações sociais no ambiente escolar.

Com estes resultados é fundamental promover a conscientização e o combate a todas as formas de vitimação, garantindo apoio e recursos para as vítimas, visando interromper esse ciclo de violência e criar uma sociedade mais segura e saudável, onde os indivíduos possam desenvolver relacionamentos afetivos e interações sociais baseadas no respeito, na empatia e na não violência. Esperamos que os resultados se apresentem como um veículo de auxílio aos diversos profissionais das mais variadas áreas de estudo e intervenção, no sentido de entenderem as possíveis causas da transmissão intergeracional da violência.

Referências bibliográficas

Antunes, J., & Machado, C. (2012). Violência nas relações íntimas ocasionais de uma amostra infantil. *Análise Psicológica*, 30(1-2), 93-107.

Associação Plano i (2022). Observatório Nacional do Bullying - Resultados 2021. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1eKtSWjyqnASDqfp4PUAXwBFE_6zw6eG/view.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>

Calvete, E., Fernández-González, L., Orue, I., & Little, T. D. (2016). Exposure to family violence and dating violence perpetration in adolescents: Potential cognitive and emotional mechanisms. *Psychology of Violence*, 8(1), 67-75. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000076>.

Carabante, A., Martín, A & Lede, M (2017). *Factors de vulnerabilitat em mares víctima de violència filio-parental*. Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Caridade, S., & Braga, T. (2019). Versão Portuguesa do Cyber Dating Abuse Questionnaire (CDAQ) – Questionário sobre Ciberabuso no Namoro (CibAN): Adaptação e propriedades psicométricas. *Análise Psicológica*, 37(1), 93-105. doi:10.14417/ap.1543.

Capaldi, D. M., Knoble, N. B., Shortt, J. W., & Kim, H. K. (2012). Intergenerational Transmission of Relationship Aggression: A Prospective Longitudinal Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(6), 1086-1099.

Duarte, A. P., & Lima, M. L. (2006). Prevalência da violência física e psicológica nas relações de namoro de jovens estudantes portugueses. *Psychologia*, 43, 105-24.

Ehrensaft, M. K., & Cohen, P. (2012). Contribution of family violence to the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Prevention Science*, 13(4), 370–383. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0223-8>

Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., & Rothman, E. (2013). The Co-Occurrence of Bullying and Dating Violence in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), S13-S19.

Franklin, C. A., & Kercher, G. A. (2012). The intergenerational transmission of intimate partner violence: Differentiating correlates in a random community sample. *Journal of Family Violence*, 27, 187–199.

Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal Youth Adolescent*, 36, 984-994.

Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172.

Marques, M. A. (2016). *Violência no Namoro em Estudantes Universitários Portugueses*. (Tese de Mestrado): Universidade da Beira Interior.

Oliveira, M. S; Sani, Ana; Magalhães, Teresa. 2012. O contágio transgeracional da agressividade: a propósito da violência. *Revista Portuguesa do Dano Corporal*, 23: 175-188. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8630_23_9

Oliveira, M. S. (2015). *Transmissão Intergeracional da Violência*. Chiado Editora.

Oliveira, M. S., & Sani, A. (2016). *A intergeracionalidade da violência: a realidade no norte e no centro de Portugal*. In L. Nunes, A. Sani, & S. Caridade (Eds.), *Crime, Justiça e Sociedade – Visões Interdisciplinares* (pp. 137-155). Porto: CRIAP Edições.

Oliveira, M. S., Sousa, A. R., & Peixoto, C. S. (2023). Violência intergeracional nas relações de intimidade: prevalência do fenômeno. *Revista de Vitimologia e Justiça Restaurativa*, 2(1), 329-346.

Pereira, N. & Júnior, S. (2007). O bullying nas escolas sob a perspectiva dos estudantes de Florianópolis: um estudo preliminar. Retirado de: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=982>.

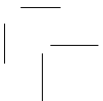
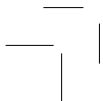
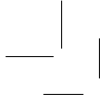
Pears, K. C., & Capaldi, D. M. (2001). Intergenerational transmission of abuse: a two-generational prospective study of an at-risk sample. *Child Abuse & Neglect*, 25, 1439-1461.

Sá, J.J. (2012). *Manifestações de Bullying no 3o Ciclo do ensino Básico – um estudo de caso*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Portugal.

Santos, A., & Caridade, S. (2017). Violência nas Relações Íntimas entre Parceiros do Mesmo Sexo: Estudo de Prevalência. *Temas em Psicologia*, 25(3), 1341-1356. doi:<https://doi.org/10.9788/TP2017.3-19Pt>.

Smack, A. J., Kushner, S. C., & Tackett, J. L. (2015). Child Personality Moderates Associations Between Parenting and Relational and Physical Aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24, 845-862. doi:10.1080/10926771.2015.1062450.

Ventura, A. & Fante, C. (2013). *Bullying – Intimidação no ambiente Escolar e Virtual*. Belo Horizonte: Editora Conexa.



O Surf como potencial ferramenta de inclusão socioeducativa

Alexandra Serra¹²³
Rui Seródio²
Madalena Sofia Oliveira¹⁴⁵
Sandra Oliveira³
Sofia Brito²
Maria João Cunha³
Patrícia Bastos³

¹ Instituto Universitário Ciências da Saúde – CESPU, Gandra, Portugal;

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto,
Porto, Portugal;

³ APLIXAR, Expertise in Applied Research, Intervenção, Inovação e Impacto, Lda,
Porto, Portugal

⁴ Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Sra. da Hora, Portugal

⁵ Centro de Investigação em Justiça e Governação, Universidade do Minho,
Braga, Portugal

Resumo

Este artigo reporta os resultados de um estudo de Medição de Impacto Social (MIS) realizado durante 3 anos (2020-2023) com 205 crianças e jovens de ambos os sexos que participaram no Projeto Onda Social. Este projeto, desenvolvido pela Onda Pura Escola de Surf em Matosinhos tinha como objetivo a promoção de competências socioemocionais em crianças e jovens referenciadas/os em situação de risco, através de uma abordagem que integra a prática de surf com apoio psicológico em grupo. A abordagem metodológica escolhida para a MIS do Onda Social foi um desenho quasi-experimental pré e pós-teste, sem Grupo de Controlo. As crianças e jovens foram avaliadas/os em 16 dimensões diferentes: Aceitação Social, Adequação Comportamental, Autoestima, Autorregulação Emocional, Autorregulação Comportamental, Comunicação, Competência Escolar, Cooperação, Curiosidade, Identifica-

ção Emocional, Orientação para o Trabalho de Grupo, Persistência, Projeção no Futuro. Resolução de Problemas e Tomada de Decisão. Comparando os resultados de pré e pós-teste verifica-se uma evolução com expressão estatisticamente significativa em todas as dimensões. Apesar da ausência do Grupo de Controle se constituir como uma lacuna metodológica importante, estes resultados vêm demonstrar a extrema pertinência de programas inovadores, teoricamente sustentados, que articulem uma prática desportiva tão completa como o surf, com intervenção psicológica especificamente desenhada para o grupo-alvo, junto de populações jovens em situação de vulnerabilidade psicossocial.

Palavras-Chave: Intervenção pelo surf; Intervenção psicológica; crianças e jovens em risco; medição de impacto social

Introdução

Intervenção pelo Surf

A terapia pelo surf constitui-se como uma intervenção inovadora no âmbito da promoção saúde mental ao contribuir para o bem-estar psicológico, físico e psicossocial dos indivíduos (Britton et al., 2020; Devine-Wright & Godfrey, 2020; Drake et al., 2021; Gomes et al., 2020; Moreton et al., 2022; Olive et al., 2023).

A literatura tem vindo a documentar a sua extrema utilidade na intervenção com populações especialmente vulneráveis, nomeadamente crianças e adolescentes que apresentem transtornos neurodesenvolvimentais (Van der Merwe & Yarrow, 2020), intelectuais (Drake et al., 2021), físicos (Clapham et al., 2020) e psicológicos (Moreton et al., 2022; Olive et al., 2023).

Os programas de intervenção que integram a terapia pelo surf têm visado um importante conjunto de competências consideradas essenciais para a promoção de um desenvolvimento emocional e socialmente mais ajustado, verificando-se melhorias ao nível da autoestima, da comunicação e dos relacionamentos interpessoais, nas capacidades de resolução de problemas, de autoeficácia e de regulação emocional.

Ao nível das competências sociais, as crianças e jovens demonstram maior confiança nas suas capacidades para interagir com pares e adultos, fazendo maior recurso a estratégias de escuta ativa e uma melhor gestão emocional, reportando ainda que o contexto de surf lhes proporcionou uma oportunidade de cultivar relações positivas (Devine-Wright & Godfrey, 2020; Drake et

al., 2021; Olive et al., 2023; Van der Merwe & Yarrow, 2020). Efetivamente, a mentoria nestes programas é descrita como uma mais-valia para o estabelecimento de relações seguras, pelo facto de as/os mentoras/es demonstrarem sentimentos de aceitação incondicional e respeito pelas características das/os participantes (Britton et al., 2020; Devine-Wright & Godfrey, 2020; Drake et al., 2021; Olive et al., 2023; Van der Merwe & Yarrow, 2020).

A possibilidade de aprender num ambiente de apoio e suporte, permite experienciar sentimentos de orgulho e realização que, gradualmente, são transferidos para outras áreas das vidas das crianças e jovens (Devine-Wright & Godfrey, 2020; Drake et al., 2021; Gomes et al., 2020; Moreton et al., 2022; Van der Merwe & Yarrow, 2020). Simultaneamente estes programas parecem potenciar um sentido de propósito e de pertença (Britton et al., 2020; Devine-Wright & Godfrey, 2020; Drake et al., 2021; Gomes et al., 2020; Moreton et al., 2022; Olive et al., 2023; Van der Merwe & Yarrow, 2020;).

Para além de facilitar as interações sociais, a prática do surf incentiva à adoção de comportamentos pró-sociais e contribui para a diminuição de comportamentos agressivos (Gomes et al., 2020; Moreton et al., 2022).

Outro resultado apontado pela literatura do domínio é a desenvolvimento de sentimentos de autoeficácia e de mestria, associados às aprendizagens técnicas do surf. A experiência de surf pode fortalecer a capacidade de tolerância à frustração e ao erro. A prática deste desporto envolve frequentemente a exposição a situações fisicamente desconfortáveis (como ser constantemente atingida/o por uma onda e, continuamente perder o equilíbrio). Estas experiências podem despoletar níveis elevados de ansiedade que, quando geridos de forma ajustada, contribuem não só para as competências de autorregulação, como para a uma resolução de problemas mais adequada e para uma tomada de decisão mais célere. Neste sentido, a prática de surf pode contribuir para a superação de dificuldades nos diferentes contextos de vida, promovendo a resiliência (Britton et al., 2020; Gomes et al., 2020; Moreton et al., 2022).

Os benefícios a nível afetivo-emocional foram também verificados nalguns estudos confirmando o impacto positivo do ambiente natural na regulação emocional e na diminuição de pensamentos ruminativos, tipicamente associados a transtornos de humor.

Estar ao ar livre pode ser altamente estimulante, diminuindo o nível de cognições negativas e ansiogénicas (Devine-Wright & Godfrey, 2020; Drake et al., 2021; Moreton et al., 2022; Olive et al., 2023). A exposição à luz natural, por ser um importante regulador do ritmo circadiano, facilita a qualidade e a quantidade de sono, fator preponderante no bem-estar psicológico e na

saúde mental (Moreton et al., 2022). Ainda a este nível, os estímulos envolventes na prática de surf induzem uma experiência sensorial rica que permite uma maior autoconsciência sobre o próprio corpo (Britton et al., 2020), fator crucial na fase desenvolvimental da adolescência.

O surf é uma ferramenta terapêutica potencialmente promissora para crianças e jovens em risco ou em situação de vulnerabilidade psicossocial (Matos et al., 2017), promovendo um conjunto de competências pessoais, interpessoais e sociais patentes na literatura (e.g. Olive et al., 2023) que podem contribuir de forma determinante para a sua inclusão socioeducativa.

Projeto Onda Social

O Projeto Onda Social decorreu durante três anos letivos (2020/2021, 2021/2022, 2022/2023) tendo abrangido um total 355 crianças e jovens. Promovido pela Onda Pura Escola de Surf, em parceria com o Município de Matosinhos, no âmbito da iniciativa Portugal Inovação Social, o projeto destinava-se a criança e jovens referenciadas/os como estando em situação de risco ou vulnerabilidade psicossocial.

A referenciação das/os participantes do projeto foi assumida pelos SPO – Serviços de Psicologia e Orientação dos Agrupamentos de Escola, tendo por base informações das CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, ou de outros serviços municipais com intervenção nesta matéria.

O projeto Onda Social visava a promoção de competências socioemocionais, através de um modelo de intervenção que combinava prática desportiva com apoio psicológico. Ao longo de um ciclo de aproximadamente seis meses, as/os participantes integravam sessões semanais de 90 minutos que articulavam a componente desportiva com o apoio psicológico, possibilitando uma intervenção conjunta (e simultânea, sempre que necessário) entre as duas equipas: professoras/es de surf e psicólogas/os.

O programa de intervenção foi desenhado pela equipa do Onda Pura Escola de Surf, sendo assessorado pelo ODEC – Observatório Desporto, Educação e Comunidades do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Medição de Impacto Social

Dito sucintamente, a Medição de Impacto Social (MIS) de uma determinada ação (intervenção, projeto, programa, etc.) consiste em verificar se esta

gerou um determinado valor ou mudança social e se se tratou de um valor ou de uma mudança positiva ou negativa (Serôdio, et al. 2020). Este “valor” ou “mudança” pode reportar a um problema ou a uma necessidade identificada pela entidade que desenvolve a ação, mas pode tratar-se também da “criação de contextos” favoráveis ao desenvolvimento humano, seja ele individual ou coletivo (Serôdio et al., 2022).

É fundamental assumir-se que a recolha de evidência empírica de impacto e que o tipo de metodologias empregues para tal são os “pilares” em que deve assentar um qualquer processo de MIS. De facto, como bem assinalam entidades internacionais com responsabilidades na promoção de políticas sociais, tanto os modelos conceptuais, como os métodos a que se pode recorrer, podem ter grande amplitude, mas a evidência e metodologias científicas são incontornáveis na avaliação do seu impacto (e.g., GECES, 2014; UNICEF, 2014; ONU, 2009; UNEG Impact Evaluation Task Force, 2013).

No presente estudo seguiu-se uma abordagem que preconiza três premissas indispensáveis: (1) a independência face ao “alvo de MIS”, (2) a não interferência nos processos de impacto e (3) o privilégio de metodologias científicas (eg. Serôdio et al. 2020). Encara-se a MIS enquanto investigação aplicada (e.g., Buunk & Van Vugt, 2008; Steg, et al., 2017; Oskamp & Schultz, 1998) que deve orientar-se pelos princípios que sustentam este tipo de investigação científica.

Se o objetivo de um estudo de MIS é *demonstrar* que um determinado impacto é devido à intervenção-alvo, ou *inferir* que essa intervenção é um dos “fatores” que concorrem para que esse impacto ocorra, então toda a evidência tem de resultar de métodos científicos. Entre estes, os estudos experimentais (em particular, os designados RCT- *Randomized Controlled Trials*), ou os estudos quasi-experimentais, são considerados o *Gold Standard* para a MIS. No presente caso, trata-se de um estudo de MIS com um desenho quasi-experimental, sem Grupo de Controlo.

Método

Participantes

No Estudo de MIS do Onda Social foram incluídas todas as crianças e jovens que participaram no projeto ao longo de 3 anos letivos consecutivos.

Participaram no estudo 205 crianças e jovens de 5 Agrupamentos de Escolas do município de Matosinhos, com idade média de $M = 11.63$ ($DP = 1.67$), sendo 62.4% do sexo masculino.¹

A maioria das/os participantes (81.5%) frequenta o 2º ciclo (36.1% o 5º ano e 45.4% o 6º ano), sendo 18.5% estudantes do 3º ciclo.

Procedimento

A Medição de Impacto do Onda Social adotou um *deseño quasi-experimental* com dois momentos de avaliação (antes e depois da implementação da intervenção), sem Grupo de Controlo.²

A recolha de dados foi precedida de um Consentimento Informado por parte de Encarregadas/os de Educação das crianças e jovens participantes no projeto, que lhes facultava um enquadramento do estudo e seus objetivos, bem como dos procedimentos de terreno em que as/os seus educandas/os participariam.

A participação das crianças e jovens foi voluntária, anónima e confidencial. A resposta ao questionário de MIS foi presencial, através de um tablet, e decorreu no contexto da própria escola de surf Onda Pura.

Medidas de Impacto

A primeira etapa do estudo de MIS do Onda Social consistiu na identificação de indicadores de impacto sustentada, essencialmente, em duas orientações: (1) revisão da literatura no domínio da terapia do surf com crianças e jovens (cf. acima), identificando fatores relevantes para a promoção de um desenvolvimento emocional e interpessoal mais ajustado e (2) articulação com a equipa técnica da Onda Pura Escola de Surf, para sinalização de potenciais

¹ Como previsível, verificou-se mortalidade experimental resultante da implementação de um plano quasi-experimental com pré- e pós-teste. As/os 150 participantes que não estão incluídos no presente estudo correspondem a todas/os que não compareceram nas fases de pós-teste em cada um dos três anos letivos dos estudo de MIS.

² A inclusão de um grupo de controlo num estudo de MIS de uma intervenção desta natureza levanta sempre incontornáveis questões de natureza ética e deontológica devido à “exclusão” de potenciais participantes. Trata-se de uma determinada população-alvo que é minoritária e que é assinalada como tendo a “necessidade” da intervenção cujo impacto é avaliado. É sempre questionável a exclusão de potenciais participantes devido a requisitos de investigação resultantes do estudo de MIS. Também de levanta questões de natureza operacional relevantes na medida em que é a entidade promotora da intervenção que tem o ónus final desta decisão.

especificidades do seu projeto. Deste processo resultou um conjunto de variáveis de análise, designadas de Indicadores Relevantes de Impacto Social (IRIS – e.g. Serôdio et al., 2020), organizados em três domínios interligados: (1) Competências Sociocognitivas (por exemplo, Resolução de Problemas e Tomada de decisão), (2) Competências Socioemocionais (por exemplo, Autorregulação emocional, e Aceitação Social) e (3) Competências Relacionais (por exemplo, Comunicação e Abertura ao Outro).

Os IRIS foram operacionalizados em várias medidas, cuja elaboração teve como preceito fundamental a sua adequação ao perfil desenvolvimental das crianças e jovens e aos seus contextos socioeducativo.³

O questionário era composto pelas seguintes 16 dimensões: Aceitação Social, Adequação Comportamental, Autoestima, Autorregulação Emocional, Autorregulação Comportamental, Comunicação, Competência Escolar, Cooperação, Curiosidade, Identificação Emocional, Orientação para o Trabalho de Grupo, Persistência, Projeção no Futuro, Resolução de Problemas e Tomada de Decisão.

As Dimensões Adequação Comportamental e Projeção no Futuro foram avaliadas numa escala de 100 pontos (0 = péssimo a 100 = excelente e de 0 = discordo totalmente a 100 = concordo totalmente, respetivamente). As restantes Dimensões foram avaliadas em escalas de 5 pontos com dois tipos de marcadores semânticos: 0 = não concordo a 4 = concordo totalmente; e 0 = nunca a 4 = sempre)

Resultados

Comparando os resultados de pré e pós-teste, as crianças e as/os jovens melhoraram de forma significativa em todas as dimensões. Como se observa na Figura 1, as dimensões Orientação para o Trabalho de Grupo, Curiosidade e Autoestima obtiveram as médias mais elevadas no pré-teste, mas, apesar disso, tiveram um aumento significativo após a intervenção, aproximando-se do ponto máximo da escala.⁴

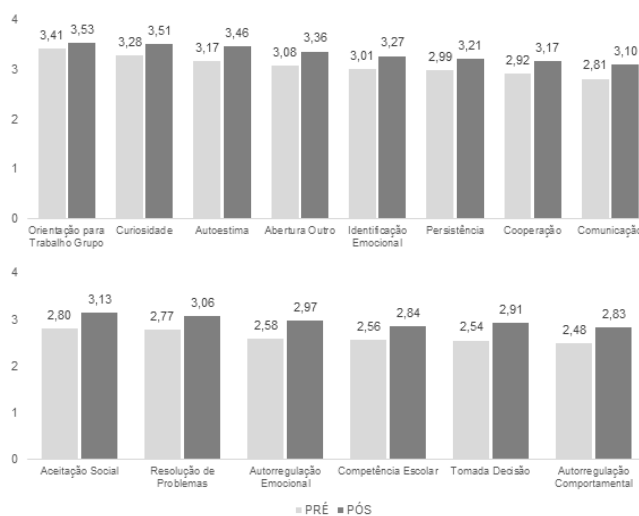
³ O Modelo de MIS incluía inicialmente a recolha de indicadores de impacto com a equipa de profissionais que implementaram as diferentes atividades com as crianças e jovens, contudo, a implementação no terreno demonstrou que esta abordagem adicional seria de difícil concretização.

⁴ Comparação de médias entre pré-teste e pós-teste: de todos, o menor $t(204) = -2.22$, $p = .027$, $d = 0.78$.

Já dimensões como Autorregulação Emocional e Comportamental, Competências Escolares e Tomada de Decisão eram aquelas com as menores médias no pré-teste, cerca de 2.5 pontos na escala, tendo-se aproximado do 3º ponto da escala. É ainda de destacar a diferença entre Identificação Emocional, Autorregulação Emocional e Autorregulação Comportamental.

A diferença nas médias de pré-teste está de acordo com o esperado na literatura no domínio (cf. acima): em primeiro lugar, surge a identificação “daquilo que se sente” (i.e., a tomada de consciência acerca dos próprios sentimentos); de seguida, compreende-se a relação emocional entre acontecimentos e “o que se sente” (i.e., por que razão se estará a sentir de determinada forma); por fim, só após a tomada de consciência e compreensão emocional, será possível autorregular o comportamento, determinando melhor como reagir perante determinadas situações que provoquem uma ativação emocional. Como tal, esta é a dimensão com média inferior, quer no pré, quer no pós-teste. Ainda assim, obteve um aumento significativo entre ambos os momentos, e uma das maiores diferenças.

Figura 1. Médias antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da intervenção, em 14 das 16 dimensões avaliadas no Estudo de Medição de Impacto.⁵



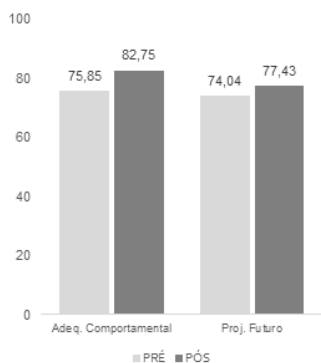
Fonte: APLIXAR - Estudo de Medição de Impacto do Projeto Onda Social.

⁵ Desvios padrão da esquerda para a direita: 0.77; 0.65; 0.64; 0.58; 0.81; 0.68; 0.79; 0.65; 0.83; 0.66; 0.83; 0.72; 0.78; 0.69; 0.75; 0.68; 0.89; 0.75; 0.83; 0.72; 0.83; 0.78; 0.83; 0.78; 0.86; 0.82; 1.00; 0.95.

Como já referido, foram também avaliadas a Adequação Comportamental e a Projeção no Futuro. A mudança entre os dois momentos de MIS está ilustrada na Figura 2. Também nestas duas dimensões se verificam melhorias estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste.

É de notar que, apesar de terem tido médias relativamente semelhantes no pré-teste, a Adequação Comportamental, isto é, saber adequar os seus comportamentos aos contextos, apresentou uma melhoria mais elevada.

Figura 2. Médias antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da intervenção, nas dimensões “Adequação Comportamental” e “Projeção no Futuro”.⁶



Fonte: APLIXAR - Estudo de Medição de Impacto do Projeto Onda Social.

A percentagem de crianças e jovens que mudou de forma positiva em cada uma das dimensões é considerável, variando entre 38.5% e 60.5%.

A Adequação Comportamental é aquela que apresenta uma maior percentagem de mudança: 60.5% das crianças e das/dos jovens evoluíram de forma positiva entre o pré e o pós-teste.

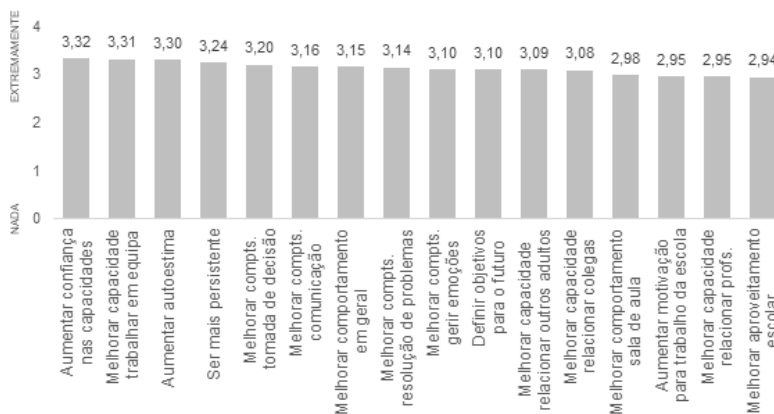
Nas dimensões Autoestima, Tomada de Decisão, Aceitação Social, Identificação Emocional, Autorregulação Comportamental, Comunicação, Competências Escolares e Autorregulação Emocional, mais de metade das crianças e jovens apresentam uma evolução positiva (55.6%, 54.1%, 53.7%, 53.7%, 52.7%, 52.7%, 52.2%, 51.7%, respetivamente).

Nas dimensões Curiosidade, Persistência, Resolução de Problemas, Abertura ao Outro e Projeção no Futuro, aproximadamente metade das/os beneficiárias/os apresentam melhorias (48.3%, 48.8%, 48.8%, 48.3%, 46.8%, respetivamente).

⁶ Desvios padrão da esquerda para a direita: 20.37; 15.49; 21.43; 20.59.

Por último, nas dimensões Cooperação e Orientação para o Trabalho de Grupo a percentagem de mudança é de 44.9% e 38.5%, respetivamente.

Figura 3. Médias de atribuição de impacto às diferentes dimensões relevantes.⁷



Fonte: APLIXAR - Estudo de Medição de Impacto do Projeto Onda Social.

As crianças e jovens envolvidas/os nesta iniciativa reconhecem os diferentes contributos da sua participação no *Onda Social* (cf. Figura 3). Destacam como mais relevantes o aumento da confiança nas suas capacidades, a melhoria da sua capacidade para trabalhar em equipa e o aumento da sua autoestima. Pelo contrário, o aproveitamento escolar, a capacidade para se relacionar com docentes e a motivação para o trabalho escolar foram as dimensões em que o projeto menos terá impacto – ainda assim, tendo “muito impacto”.⁸

Fonte: APLIXAR - Estudo de Medição de Impacto do Projeto Onda Social.

⁷ Desvios padrão da esquerda para a direita: 0.87; 0.86; 0.95; 0.93; 0.95; 0.93; 1.02; 0.97; 0.97; 1.13; 1.00; 1.01; 1.16; 1.07; 1.09; 1.07.

⁸ Comparação à média global de referência (3.13): dos significativos, menor $t(94) = -2.77, p = .007$; dos restantes, maior $t(94) = -1.91, ns$.

Discussão

Os resultados apresentados sobre a MIS do Onda Social demonstram que a participação nesta iniciativa teve um impacto social positivo e estatisticamente significativo em todas as dimensões em análise: Autoestima, Aceitação Social, Identificação Emocional, Autorregulação Emocional e Comportamental, Competência Escolar, Persistência, Tomada de Decisão, Resolução de Problemas, Comunicação, Abertura ao Outro, Cooperação, Adequação Comportamental e Projeção no Futuro.

A percentagem de crianças e jovens que mudou de forma positiva em cada uma das dimensões é considerável, flutuando entre 38.5% e 55.6%. Verificaram-se mudanças positivas e estatisticamente significativas ao nível da

As dimensões avaliadas, globalmente consistentes com a literatura do domínio (Britton et al., 2020; Devine-Wright & Godfrey, 2020; Drake et al., 2021; Gomes et al., 2020; Moreton et al., 2022; Olive et al., 2023) foram selecionadas pelo seu papel essencial para o desenvolvimento social, interpessoal e emocional de crianças e jovens e para a promoção de sentimentos de inclusão social.

A Intervenção com crianças e jovens em risco ou vulnerabilidade psicossocial é uma necessidade premente, mas que se rodeia de contornos particularmente desafiantes devido ao enquadramento social, cultural e familiar deste grupo-alvo.

Não obstante a evidência recolhida acerca do impacto positivo do Onda Social a impossibilidade de implementar o desenho quasi-experimental com Grupo de Controlo fica como ambição futura, no sentido de consolidar a inferência causal do impacto desta iniciativa.

Referências Bibliográficas

Britton, E., Kindermann, G., & Carlin, C. (2020). Surfing and the sense: Using body mapping to understand the embodied and therapeutic experiences of young surfers with autism. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 11(2), 1-17.

Buunk, A. P., & Van Vugt, M. (2008). *Applying social psychology: From problems to solutions*. London, UK: SAGE Publications Ltd.

Clapham, E. D., Lamont, L. S., Shim, M., Lateef, S., & Armitano, C. N. (2020). Effectiveness of surf therapy for children with disabilities. *Disability and Health Journal*, 13, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.100828>

Devine-Wright, H., & Godfrey, C. (2020). The Wave Project: Evidencing surf therapy for young people in the UK. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 11(2), 1-15.

Drake, C. J., Keith, M., Dober, M. R., Evans, S., & Olive, L. S. (2021). A qualitative investigation into the perceived therapeutic benefits and barriers of a surf therapy intervention for youth mental health. *Complementary Therapies in Medicine*, 59, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2021.102713>

GECES Sub-group on Impact Measurement (2014). Proposed Approaches to Social Impact Measurement in European Commission legislation and in practice relating to EuSEFs and the EaSI. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gomes, P., Fazenda, N., Gomez-Baya, D., Rauktis, M. E., & Provost, G. (2020). Surf.Art in Portugal: Daring, accomplishing and transforming Portuguese youth and their communities. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 11(2), 1-18.

Matos, M. G., Santos, A., Fauvelet, C., Marta, F., Evangelista, E. S., Ferreira, J., Moita, M., Conobear, T. & Mattila, M. (2017). Surfing for social integration: mental health and well-being promotion through surf therapy among institutionalized young people. *HSOA Journal of Community Medicine & Public Health Care*, 4 (1). <https://doi.org/10.24966/CMPH-1978/100026>

Moreton, S. G., Brennan, M. K., Nicholls, V. I., Wolf, I. D., & Muir, D. L. (2022). Exploring potential mechanisms underpinning the therapeutic effects of surfing. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1884104>

Olive, L., Dober, M., Mazza, C., Turner, A., Mohebbi, M., Berk, M., & Telford, R. (2023). Surf therapy for improving child and adolescent mental health: A pilot randomised control trial. *Psychology of Sport & Exercise*, 65, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102349>

Olsen, S., & Galimidi, B. (2008). *Catalog of approaches to impact measurement: assessing social impact in private ventures*. Social Venture Technology Group with Support of the Rockefeller Foundation.

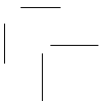
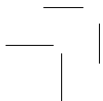
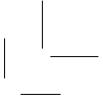
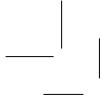
Oskamp, S., & Schultz, P. W. (1998). *Applied social psychology* (2nd edition). New Jersey, USA: Prentice Hall, Inc.

Serôdio, R., Serra, A., Lima, J. A., Catita, L., & Brito, S. (2020). *IRIS – Incubadora Regional de Inovação Social: Relatório Externo de Medição de Impacto Social. Amarrante: IRIS – Incubadora Regional de Inovação Social / IBEI – Instituto do Banco Europeu de Investimento / Portus Park*. (ISBN: 978-989-54843-0-0)

Serôdio, R., Serra, A., Fernandes, L., Guimarães, H., Matias, S., Costa, R., Mano, C., Brito, S., & Sousa, R. (2022). *INEDIT.Maia – Inclusão Pela Educação, Investimos em Ti: Relatório Final do PIICIE*. Maia: Município da Maia. (ISBN: 978-972-8315-89-4)

Serôdio, J. Lima e A. Serra (2018). *Enquadramento conceptual e estratégico: Políticas e práticas, evidência e capacitação*. Em R. Serôdio, J. Lima e A. Serra (Eds.). *Políticas e Práticas – Evidência e Capacitação: Medição de Impacto Social (Volume II)* (pp. 9-24). Porto: Área Metropolitana do Porto.

- Steg, L., Keizer, K., Buunk, A. P., & Rothengatter, T. (2017). *Applied Social Psychology: Understanding and Managing Social Problems*. UK: Cambridge University Press.
- Tuan, M. (2011). *Impact Capital Measurement: Approaches to Measuring the Social Impact of Program-Related Investments*. Princeton, NJ, USA: Robert Wood Johnson Foundation.
- UNICEF (2014). *Methodological Briefs: Impact Evaluation*. Florence, Italy: UNICEF Office of Research (13 volumes).
- UNEG Impact Evaluation Task Force (2013). *Impact Evaluation in UN Agency Evaluation Systems: Guidance on Selection, Planning and Management*.
- United Nations Development Programme (2009). *Handbook on Planning, Monitoring and Evaluating for Development Results*. New York, USA: United Nations Development Programme.
- Van der Merwe, N., & Yarrow, P. (2020). More than surfing: Inclusive surf therapy informed by the voices of south african children with autism spectrum disorder. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 11(2), 1-14.



Crescer na instabilidade: Fatores contextuais e o seu efeito no desenvolvimento dos jovens portugueses

Fátima Gameiro, *Instituto de Serviço Social,
Universidade Lusófona – CUL*
Paula Ferreira, *Instituto de Serviço Social,
Universidade Lusófona – CUL*

Resumo:

Os recentes acontecimentos registados a nível mundial, como a pandemia, a guerra e a instabilidade económico-financeira, parecem ter afetado a aquisição e o crescimento da empatia e das competências sociais e emocionais (CSE). Em face desta realidade, procurámos conhecer o nível de CSE e de reatividade interpessoal dos jovens portugueses e analisar o efeito do sexo e do estatuto relacional nas suas dimensões. Participaram 230 jovens de ambos os sexos, residentes em Portugal, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, maioritariamente do sexo feminino (63,9%), com o nível secundário (65,2%), a viver numa cidade (61,3%) e sem parceiro (56,5%). Foi aplicado um questionário online, com as versões portuguesas da escala de Competências Sociais e Emocionais (SEC-Q) e do Índice de Reatividade Interpessoal (IRI). Como resultados, verificou-se que os jovens apresentam uma reatividade interpessoal global acima da média, apresentando competências mais elevadas na preocupação empática e na tomada de perspetiva. Os jovens apresentam um nível médio elevado de CSE, sendo os domínios mais elevados a autoconsciência, a consciência social e o comportamento pró-social. As raparigas mostraram mais reatividade interpessoal em todas as suas dimensões, mais consciência social e comportamento pró-social e decisão, e os rapazes mais autoconsciência e autogestão e motivação. Quanto ao estado

da relação, os jovens sem parceiro manifestam mais angústia pessoal e fantasia e os com parceiro mais perspectiva e preocupação empática. Os jovens com um parceiro também mostraram mais CSE. Estes resultados permitem-nos concluir que o contexto atual de instabilidade não parece estar a influenciar a capacidade empática e as CSE dos jovens portugueses. Contudo, convém refletir sobre estes efeitos contextuais a médio-longo prazo e identificar fatores protetores que estão a ser, ou possam ser, mobilizados para promover a resiliência e potenciar estratégias de *coping* adaptativas.

Palavras-chave: Competências socio-emocionais; empatia; jovens portugueses; instabilidade; fatores contextuais.

1. Introdução

É na interação que a criança desenvolve a (auto) regulação emocional, construindo modelos internos, que resultam em representações sobre os outros, sobre si mesmo/a e o seu próprio valor (Candeias et al., 2018). O contexto onde se encontra inserida tem revelado possuir um papel de destaque, influenciando a forma como esta se autoavalia, o seu autoconceito, autoestima, perceção de suporte social e conduta (Giovannelli & Reynolds, 2021). Assim, crescer com experiências adversas na infância e na adolescência tem sido associado a problemas comportamentais, psicológicos, sociais e educacionais (Brannstrom et al., 2017).

Nos últimos tempos, diversos têm sido os acontecimentos adversos que têm equacionado esta possibilidade de desenvolvimento salutogénico, tal como, a pandemia COVID-19, as guerras, as alterações climáticas, a agitação económico-financeira. O surto da COVID-19 (Doença do Coronavírus) tem sido considerado um desafio sem precedentes para indivíduos e sociedades à escala global e as suas consequências biopsicossociais adversas têm sido largamente reportadas (O'Connor et al. 2021; Pfefferbaum & North, 2020). O aumento do sofrimento psicológico, sequelas relativas à saúde mental (Blanc et al., 2021; Brooks et al., 2020; Dubey et al., 2020; Killgore et al., 2020; Verdolini et al., 2021; Vindegaard & Benros, 2020; Xiong et al., 2020) e à convivência social (Borkowska & Laurence, 2021; Jewett et al., 2021; Pancani et al., 2021) têm sido consistentemente relatados em diferentes países. Os impactos da pandemia COVID-19 traduziram-se numa série de respostas mal adaptadas ao *stress* que podem servir de indicadores de vulnerabilidade psicológica, mais concretamente o impacto no funcionamento emocional e cognitivo (Fiorenzato et

al., 2021), aumento da psicopatologia (Vindegaard & Benros, 2020; Xiong et al., 2020), sintomas de ansiedade e depressão, além de insónias, *stress* e alterações no ritmo biológico (Aguiar et al., 2021; Ferreira et al., 2021), comportamentos aditivos, incluindo o abuso de álcool e de substâncias, bem como a dependência da internet (Servidio et al., 2021; Siste et al., 2020; Zaami et al., 2020), agressão e violência doméstica (Killgore et al., 2021), e não cumprimento das medidas de saúde pública (Mazza et al., 2020). Estima-se que após o surto por COVID-19, 30% das crianças estão em risco de *stress* pós-traumático (Yuan, 2021). De acordo com a literatura, estes impactos da pandemia COVID-19 na saúde mental e no bem-estar bio-psico-socioemocional estão particularmente relacionados com receios, incertezas e solidão percebida durante o distanciamento e isolamento social (Hill et al., 2021; Killgore et al., 2020; Loades et al., 2020) e com a exposição/consumo de notícias dos meios de comunicação social (Nekliudov et al., 2020).

Também a guerra e as consequências percebidas das alterações climáticas são identificadas como acontecimentos stressantes e parecem estar relacionadas com as CSE e a empatia nos adolescentes. Está provado que a exposição à violência tem um impacto negativo na saúde mental e no ajustamento social dos adolescentes (Betancourt et al., 2020; Bürgin et al., 2022; Frounfelker et al., 2019), afetando-o negativamente e refletindo-se num maior risco de problemas emocionais e comportamentais (Eyüboğlu et al., 2019; Qeshta et al., 2019) e em interações menos significativas e solidárias com os outros (Liu, 2017).

Com efeito, diversos têm sido os estudos que abordam as repercussões desta ‘nova’ realidade na dinâmica do funcionamento do indivíduo, mais concretamente, ao nível das competências socioemocionais e na capacidade empática. Em face desta realidade, procurámos conhecer o nível de competências sociais e emocionais e de reatividade interpessoal dos jovens portugueses e analisar o efeito do sexo e do estatuto relacional nas suas dimensões.

2. Metodología

2.1. Participantes

Participaram 230 jovens de ambos os sexos, residentes em Portugal, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, maioritariamente do sexo feminino (63,1%), com o nível secundário (65,2%), a viver numa cidade (61,3%) e sem parceiro (56,5%) (Ver Tabela 1).

Tabela 1. Características Sociodemográficas da Amostra (N=230)

	n	%
Sexo		
Masculino	83	35.6
Feminino	147	63.1
Nacionalidade		
Portuguesa	217	93.1
Outra	16	6.9
Estatuto Relacional		
Sem parceiro	133	57.1
Com parceiro	100	42.9
Nível Educacional		
Básico	45	19.3
Secundário	152	65.2
Curso Profissional	36	15.5
Local de Residência		
Aldeia	32	13.7
Vila	58	24.9
Cidade	143	61.4

Nota: n – número de participantes; % – percentagem.

2.2. Instrumentos

Foi aplicado um questionário online, com as versões portuguesas da Escala de Competências Sociais e Emocionais (SEC-Q) e do Índice de Reatividade Interpessoal (IRI).

A escala de Competências Sociais e Emocionais foi desenvolvida por Zych et al. (2018) e adaptada para a população portuguesa por Lobo (2020). Este instrumento procura analisar o modo como os indivíduos percecionam as suas próprias competências sociais e emocionais. Composto por 16 itens, as CSE encontram-se divididas em quatro dimensões: autoconsciência (4 itens), auto-gestão e motivação (3 itens), consciência social e comportamento pró-social (6 itens) e tomada de decisão (3 itens). As competências sociais e emocionais do participante são avaliadas de acordo com o grau em que o sujeito concorda

ou discorda com a afirmação apresentada, através de uma escala tipo Likert de cinco pontos, com possibilidade de resposta que varia entre “discordo completamente” e “concordo completamente”. Valores elevados traduzem níveis elevados de CSE. No estudo de Zych et al. (2018) a escala revelou boas qualidades psicométricas em ambas as amostras, uma com 643 estudantes universitários ($\alpha = 0.87$) e outra com 2.139 adolescentes ($\alpha = 0.80$). No presente estudo, o alpha de Cronbach foi de 0.85.

A empatia foi avaliada através do Índice de Reatividade Interpessoal (IRI), desenvolvido por Davis (1983) e adaptado para a população portuguesa por Limpo et al. (2010).

IRI é uma escala de autorrelato que avalia as dimensões cognitiva e afetiva da empatia. A escala é dividida em quatro dimensões, cada uma com seis itens: a) Tomada de perspectiva; b) Preocupação empática; c) Desconforto pessoal; e d) Fantasia. Cada dimensão é avaliada de acordo com uma escala tipo Likert de cinco pontos, que varia entre "não me descreve bem" a "descreve-me muito bem". Valores elevados traduzem níveis elevados de reatividade interpessoal. Na versão Portuguesa, aplicada a uma amostra de 487 estudantes universitários, a consistência interna das subescalas demonstrou-se adequada (com o alpha a variar entre 0.73 e 0.84) (Limpo et al., 2010). Neste estudo, o *alpha* de Cronbach global foi de 0.80 (com o alpha a variar entre 0.74 e 0.89).

2.3. Procedimento

Após aprovação institucional, foi dado a conhecer o estudo nas redes sociais e solicitado o consentimento informado. O protocolo foi administrado via *online* (através do *Google forms*), com a caracterização sociodemográfica e a versão portuguesa da escala de competências sociais e emocionais (SEC-Q) e de Reatividade Interpessoal (IRI). Este procedimento decorreu entre julho e setembro de 2022. Desta aplicação foram recebidos e validados 230 questionários.

3. Resultados

Como resultados, verificou-se que os jovens apresentam uma reatividade interpessoal global acima da média ($M=2.4$; $SD=0.5$), apresentando competências mais elevadas na preocupação empática ($M=2.8$; $SD=0.7$) e na tomada de perspectiva ($M=2.7$; $SD=0.7$). Quanto às CSE, os jovens apresentam um nível médio elevado de competências ($M=3.9$; $SD=0.5$), sendo os domínios

mais elevados a autoconsciência (M=3.9; SD=0.6), a consciência social e o comportamento pró-social (M=4.0; SD=0.5) (Ver Tabela 2).

Tabela 2 – Valores Descritivos do IRI e SEC_Q (N=230)

	Min	Max	Mean	SD
IRI				
Tomada de Perspetiva	0.2	4.0	2.7	0.7
Preocupação Empática	0.7	4.0	2.8	0.7
Desconforto Pessoal	0.0	4.0	1.8	0.8
Fantasia	0.0	4.0	2.2	0.9
IRI Total	1.2	3.6	2.4	0.5
SEC_Q				
Auto-consciência	1.8	5.0	3.9	0.6
Auto-gestão e Motivação	1.0	5.0	3.8	0.7
Consciência Social e Comportamento Pró-social	1.0	5.0	4.0	0.5
Tomada de Decisão	1.0	5.0	3.7	0.9
SEC_Q Total	1.2	5.0	3.9	0.5

Nota: IRI – Índice de Reatividade Interpessoal; SEC_Q – Escala de Competências Sociais e Emocionais.

As raparigas mostraram mais reatividade interpessoal do que os rapazes em todas as suas dimensões. No que se refere às competências, as raparigas revelaram mais consciência social e comportamento pró-social e capacidade de tomada de decisão, e os rapazes mais autoconsciência e autogestão e motivação. Quanto ao estado da relação, os jovens sem parceiro manifestam mais desconforto pessoal e fantasia e os com parceiro mais tomada de perspetiva e preocupação empática. Os jovens com parceiro também mostraram mais CSE, quer na globalidade quer em todas as dimensões (Ver Tabela 3).

Tabela 3 – Diferenças de Médias no IRI e SEC_Q por sexo e relacionamento

	Sexo		Relacionamento	
	Masculino (n=83)	Feminino (n=147)	Sem parceiro (n=130)	Com parceiro (n=100)
IRI				
Tomada de Perspetiva	2.6 (0.7)	2.8 (0.8)	2.7 (0.7)	2.8 (0.8)
Preocupação Empática	2.6 (0.7)	3.0 (0.7)	2.8 (0.7)	2.9 (0.8)
Desconforto Pessoal	1.5 (0.7)	2.0 (0.7)	1.9 (0.7)	1.7 (0.8)
Fantasia	1.8 (0.9)	2.4 (0.8)	2.2 (0.9)	2.1 (0.8)
SEC_Q				
Auto-consciência	4.0 (0.6)	3.8 (0.5)	3.8 (0.6)	4.0 (0.6)
Auto-gestão e Motivação	3.9 (0.8)	3.7 (0.7)	3.6 (0.7)	4.0 (0.7)
Consciência Social e omportamento Pró-social	3.9 (0.6)	4.0 (0.5)	3.8 (0.5)	4.1 (0.5)
Tomada de Decisão	3.3 (0.7)	3.9 (0.8)	3.6 (0.9)	3.8 (0.9)

Nota: IRI – Índice de Reatividade Interpessoal; SEC_Q – Escala de Competências Sociais e Emocionais.

4. Considerações Finais

Estes resultados permitem-nos concluir que o contexto atual de instabilidade não parece estar a influenciar a capacidade empática e as CSE dos jovens portugueses. Contudo, convém refletir sobre estes efeitos contextuais a médio-longo prazo e desenvolver estudos longitudinais com o objetivo de se poder ter uma análise compreensiva e desenvolvimental desta realidade. Do mesmo modo, seria importante introduzir outras variáveis explicativas que nos permitam identificar fatores protetores que possam ser mobilizados para promover a resiliência e potenciar estratégias de *coping* adaptativas, nomeadamente com vista à criação de planos de intervenção focalizados para os diferentes períodos do ciclo de vida.

Embora o estudo forneça informações sobre o nível de competências sociais e emocionais e de empatia dos adolescentes portugueses face ao contexto atual, algumas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A

decisão de divulgar o questionário através das redes sociais, embora tenha facilitado o acesso a uma amostra maior, dificultou o seu controlo. Por outro lado, o facto de este estudo ter avaliado a perceção dos adolescentes num momento específico não nos permite compreender a evolução das relações estudadas e o efeito que a situação de pandemia e o contexto atual podem ter sobre estas ao longo do tempo. Para além disso, ao considerarmos apenas os adolescentes mais tardios não conseguimos compreender a evolução das CSE e das capacidades empáticas ao longo desta fase de desenvolvimento, sobretudo quando consideramos os adolescentes mais precoces, pelo que em estudos futuros, estes últimos devam ser igualmente considerados.

Outra limitação deste estudo é o facto de a empatia e as CSE terem sido medidas através de questionários de autoavaliação. Embora os questionários sejam uma forma comum de medir estes conceitos, é possível que as respostas dos participantes possam ter sido influenciadas por factores como a autoimagem ou o desejo de dar respostas socialmente desejáveis. Estudos futuros podem considerar a utilização simultânea de medidas de desajustabilidade social e de heteroavaliação para validar estes resultados.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, M., Barros, M., Macedo, A., Puccia, M., & Pereira, A. (2021). COVID-19 fear scale – Translation and validation into Brazilian portuguese. *Journal of Human Growth and Development, 31*(3), 376-386. <https://doi.org/j7wt>
- Betancourt, T., Keegan, K., Farrar, J., & Brennan, R. (2020). The intergenerational impact of war on mental health and psychosocial wellbeing: Lessons from the longitudinal study of war-affected youth in Sierra Leone. *Conflict and Health, 14*, 62. <https://doi.org/gjm7g2>
- Blanc, J., Briggs, A., Seixas, A., Reid, M., Jean-Louis, G., & Pandi-Perumal, S. (2021). Addressing psychological resilience during the coronavirus disease 2019 pandemic: A rapid review. *Current Opinion Psychiatry, 34*(1), 29–35. <https://doi.org/gq3m54>
- Borkowska, M., & Laurence, J. (2021). Coming together or coming apart? Changes in social cohesion during the Covid-19 pandemic in England. *European Societies, 23*(S1), S618–36. <https://doi.org/ghrz37>
- Brannstrom, L., Forsman, H., Vinnerljung, B., & Almquist, Y. (2017). The truly disadvantaged? Midlife outcome dynamics of individuals with experiences of out-of-home care. *Child Abuse & Neglect, 67*, 408-418. <https://doi.org/f3tc5x>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020).

The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. <https://doi.org/ggnth8>

Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multi-level, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31, 845–853. <https://doi.org/j7wc>

Candeias, A., Portelada, A., Vaz-Velho, C., Galindo, E., Pires, H., Borralho, L., Grácio, L., Costa, N.,

Reschke, K., & Witruk, E. (2018). Multiple approaches to the study and intervention in stress. *Proceedings of the International Seminar: Multiple Approaches to the study and Intervention in stress*. Universidade de Évora.

Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126. <https://doi.org/bzrqk5>

Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M., Chatterjee, S., Lahiri, D., & Lavie, C. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. *Diabetes & Metabolic Syndrome Clinical Research & Reviews*, 14(5). <https://doi.org/gg3tjn>

Eyüboğlu, M., Eyüboğlu, D., Sahin, B., & Fidan, E. (2019). Posttraumatic stress disorder and psychosocial difficulties among children living in a conflict area of the Southeastern Anatolia region of Turkey. *Indian Journal of Psychiatry*, 61(5), 496-502. <https://doi.org/ggrj dj>

Ferreira, C., Leitão, F., Deus, M., Bezerra, I., Deus, R., & Morais, M. (2021). Sleep quality during home distancing in the COVID-19 pandemic in the Western Amazon. *Journal of Human Growth and Development*, 31, 458–464. <https://doi.org/j7wv>

Fiorenzato, E., Zabberoni, S., Costa, A., & Cona, G. (2021). Cognitive and mental health changes and their vulnerability factors related to COVID-19 lockdown in Italy. *PLoS One*, 16 (1), 1–25. <https://doi.org/gjvh2t>

Frounfelker, R., Islam, N., Falcone, J., Farrar, J., Ra, C., Antonaccio, C., Enelamah, N., & Betancourt, T. (2019). Living through war: Mental health of children and youth in conflict-affected areas. *International Review of the Red Cross*, 101(911), 481-506. <https://doi.org/j7wk>

Giovanelli, A., & Reynolds, A. (2021). Adverse childhood experiences in a low-income black cohort: The importance of context. *Preventive Medicine*, 148, 106557. <https://doi.org/j7wm>

Hill, R. M., Rufino, K., Kurian, S., Saxena, J., Saxena, K., & Williams, L. (2021). Suicide ideation and attempts in a pediatric emergency department before and during COVID-19. *Pediatrics*, 147(3), e2020023136. <https://doi.org/gngzvn>

Jewett, R., Mah, S., Howell, N., & Larsen, M. (2021). Social cohesion and community resilience during COVID-19 and pandemics: A rapid scoping review to

inform the United Nations research roadmap for COVID-19 recovery. *International Journal of Social Determinants of Health and Health Services*, 51(3), 325–36. <https://doi.org/gk6wbw>

Killgore, W., Cloonan, S., Taylor, E., Anlap, I., & Dailey, N. (2021). Increasing aggression during the COVID-19 lockdowns. *Journal of Affective Disorders Reports*, 5, 100163. <https://doi.org/j7wq>

Killgore, W., Taylor, E., Cloonan, S., & Dailey, N. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry Research*, 291, 113216. <https://doi.org/ggz7rc>

Limpo, T., Alves, R., & Castro, S. (2010). Medir a empatia: Adaptação portuguesa do Índice de reactividade interpessoal. *Laboratório de Psicologia/ISPA*, 8(2), 171-184.

Liu, M. (2017). War and children. *The American Journal of Psychiatry*, 12(7), 3-5. <https://doi.org/gng9ht>

Loades, M., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney,

C., McManus, M., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/ghk9xc>

Lobo, R. (2020). Questionário de competências sociais e emocionais: Exploração das propriedades psicométricas na população adulta portuguesa. ISPA.

Mazza, M., Marano, G., Lai, C., Janiri, L., & Sani, G. (2020). Danger in danger: Interpersonal violence during COVID-19 quarantine. *Psychiatry Research*, 289, 113046. <https://doi.org/ggvz27>

Nekliudov, N., Blyuss, O., Cheung, K., Petrou, L., Genuneit, J., Sushentsev, N., Levadnaya, A.,

Comberiati, P., Warner, J., Tudor-Williams, G., Teufel, M., Greenhawt, M., Dunn-Galvin, A., & Munblit, D. (2020). Excessive media consumption about COVID-19 is associated with increased state anxiety: Outcomes of a large online survey in Russia. *Journal of Medical Internet Research*, 11, 22(9), e20955. <https://doi.org/10.2196/20955>.

O'Connor, R., Wetherall, K., Cleare, S., McClelland, H., Melson, A., Niedzwiedz, C., O'Carroll,

R., O'Connor, D., Platt, S., Scowcroft, E., Watson, B., Zorzea, T., Ferguson, E., & Robb, K. (2021). Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic: Longitudinal analyses of adults in the UK COVID-19 Mental Health & Wellbeing study. *British Journal of Psychiatry*, 218(6), 326–33. <https://doi.org/gh29g8>

Pancani, L., Marinucci, M., Aureli, N., & Riva, P. (2021). Forced social isolation and mental health: A study on 1,006 Italians Under COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/gqdj33>

Pfefferbaum, B., & North, C. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *The New England Journal of Medicine*, 383(6), 510–512. <https://doi.org/ggr28d>

Qeshta, H., Al Hawajri, A., & Thabet, A. (2019). The relationship between war trauma, PTSD, anxiety and depression among adolescents in the Gaza strip. *Health Science Journal*, 13(1), 621, 1-13. <https://doi.org/j7wb>

Servidio, R., Bartolo, M.G., Palermi, A., & Costabile, A. (2021). Fear of COVID-19, depression, anxiety, and their association with Internet addiction disorder in a sample of Italian students. *Journal of Affective Disorders Reports*, 4, 100097. <https://doi.org/gmzdj7>

Siste, K., Hanafi, E., Sen, L., Christian, H., Adrian, A., Siswidiani, L., Limawan, A., Murtani, B., & Suwartono, C. (2020). The impact of physical distancing and associated factors towards internet addiction among adults in Indonesia during COVID-19 pandemic: A nationwide web-based study. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-11. <https://doi.org/gk543t>

Verdolini, N., Amoretti, S., Montejo, L., García-Rizo, C., Hogg, B., Mezquida, G., Rabelo-da-

Ponte, F., Vallespir, C., Radua, J., Martinez-Aran, A., Pacchiarotti, I., Rosa, A., Bernardo, M., Vieta, E., Torrent, C., & Solé, B. (2021). Resilience and mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 283, 156-164. <https://doi.org/gjqw5s>

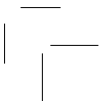
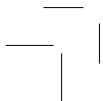
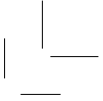
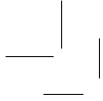
Vindegaard, N., & Benros, M. (2020). Covid-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior and Immunity*, 89, 531-542. <https://doi.org/ggzk5r> Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Lacobucci, M., Ho, R.,

Majeed, A., & McIntyre, R. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Elsevier Connect*, 277, 55-64. <https://doi.org/gg7nkk>

Yuan, Y. (2021). Mindfulness training on the resilience of adolescents under the COVID-19 epidemic: A latent growth curve analysis. *Personality and Individual Differences*, 172, 110560. <https://doi.org/gjg8nr>

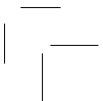
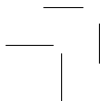
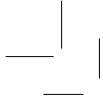
Zaami, S., Marinelli, E., & Vari, M.R. (2020). New trends of substance abuse during COVID-19 pandemic: An international perspective. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-4. <https://doi.org/gg7n79>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SECQ) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://doi.org/gcrd>



TEMA IV

SERVIÇO SOCIAL / SOCIAL WORK



Assimetrias e desigualdades sociais diante da criança à escala regional – o caso de Portalegre destacado nos territórios de baixa densidade

Elisete Diogo¹ e João Emílio Alves²

^{1,2} VALORIZA – Centro de investigação para a Valorização de Recursos Endógenos – Politécnico de Portalegre; ¹Universidade Católica Portuguesa, Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing (CRC-W); ²Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL)

Abstract

O Estado português, consciente da absoluta necessidade de inverter os sinais das crises económicas como o aumento do risco de pobreza nas crianças e o intensificar das desigualdades junto desta população, particularmente vulnerável, tem promovido um conjunto de políticas de promoção dos direitos das crianças com vista à mitigação desta realidade.

Não obstante, no que se refere à atenção política prestada ao impacto da assimetria territorial verificada em Portugal na garantia dos direitos das crianças apoiadas pelo sistema de promoção e proteção da criança (SPPC), pouco interesse tem suscitado na academia.

Com este fundamento, a presente investigação de carácter exploratório, intenta compreender a realidade de Portalegre tendo por referência o restante território nacional; analisar a situação tendo por base os instrumentos políticos, observando como a assimetria regional tem impacto nas desigualdades verificadas nas crianças em Portugal. Metodologicamente, o estudo baseia-se na análise documental de literatura científica, relatórios estatísticos e instrumentos políticos nacionais e internacionais.

Apresenta-se uma breve caracterização de Portalegre, enquanto território de baixa densidade, do ponto de vista demográfico e socioeconómico e em termos da oferta de respostas jurídicas e sociais para a garantia dos direitos da criança. E discute-se a relação entre o caso singular de Portalegre e do país, tecendo recomendações para uma aposta política neste território baseada no princípio da igualdade, dirigida a todas as crianças a residir em Portugal.

Conclui-se que as políticas apresentam um papel relevante para uma ação estratégica nos territórios de baixa densidade no que à criança no SPPCJ diz respeito, nomeadamente para a oferta de um juízo especializado; atividades socioeducativas; casas de acolhimento residencial; programa de acolhimento familiar em linha com o restante território nacional; bem como melhorar a oferta de infraestruturas e serviços, e diminuir o desemprego e a desigualdade de rendimentos, valorizando a qualificação.

Palavras-chave

Desigualdades sociais; Assimetrias regionais; Direitos da Criança; Territórios de baixa densidade; Portalegre.

Nota introdutória

A aposta da União Europeia num quadro político estratégico para garantir a proteção dos direitos de todas as crianças e o acesso seguro aos serviços fundamentais para as crianças nomeadamente as que se encontram em situação de particular vulnerabilidade determina que os Estados-Membros se encontram na obrigação de respeitar, proteger e promover os direitos da criança (Council Recommendation 2021/1004).

Não obstante, compreende-se que é notória a relevância de Portugal apresentar um maior investimento para cumprir as recomendações internacionais (United Nations, Committee on the Rights of the Child, 2014; 2019).

Com este cenário em vista, o Estado português, consciente da absoluta necessidade de inverter os sinais das crises económicas como o aumento do risco de pobreza nas crianças e o intensificar das desigualdades junto desta população, particularmente vulnerável, segundo o Conselho de Ministros (Resolução do Conselho de Ministros no. 112/2020) tem promovido um conjunto de políticas de promoção dos direitos das crianças com vista à mitigação desta realidade. Porém, acresce que, no que se refere à atenção política prestada ao impacto da assimetria territorial verificada em Portugal na garantia dos direitos das crianças

apoiadas pelo sistema de promoção e proteção da criança (SPPC), pouco interesse parece suscitar aos decisores políticos e à academia.

Com este fundamento, a presente investigação de carácter exploratório (Flick, 2005; 2013), intenta compreender a realidade particular do distrito de Portalegre tendo por referência o restante território nacional; analisar a situação tendo por base os instrumentos políticos, observando como a assimetria regional tem impacto nas desigualdades verificadas nas crianças em Portugal. Metodologicamente, o estudo baseia-se na análise documental de literatura científica, relatórios estatísticos e instrumentos políticos nacionais e internacionais. Os resultados preliminares destacam, genericamente, um conjunto de reflexões e recomendações inerentes ao sistema português.

Um breve olhar sobre o território portalegrense

Apresenta-se uma breve caracterização do distrito de Portalegre, enquadrado como um território de baixa densidade, do ponto de vista demográfico e socioeconómico e em termos da oferta de respostas jurídicas e sociais para a garantia dos direitos da criança.

O distrito inscreve-se na região do Alentejo, integrando os municípios da sub-região do Alto-Alentejo com denominação de território de baixa densidade (Deliberação n.º 55/2015). Os desafios enfrentados (Mota, 2019) relacionam-se com o reduzido acesso a serviços públicos e empregos, fraca acessibilidade, falta de inovação e competitividade económica, e precariedade em termos de governança (Carvalho & Oliveira, 2017; ESPON, 2018).

O desafio demográfico suportado pelo despovoamento ocorrido por fluxos emigratórios para cidades de maior dimensão ou com destino a outros países (Góis & Marques, 2018; Góis, 2022) constitui um importante eixo de um processo circular. A densidade populacional é de 17/km² comparando com 112/km² no país, residindo 1,6% da população de Portugal (Ministério da Economia e do Mar, 2023).

Do ponto de vista económico, o Observatório Nacional Luta Contra a Pobreza (2022) apresenta para o distrito de Portalegre apenas 1% das empresas do país sediadas neste território. Dos 103.171 residentes, mais de metade (5,2%) são população inativa (Pordata, 2023), sendo que 3.771 são desempregados com registo no Instituto de Emprego e Formação Profissional. O designado ganho médio mensal centra-se nos 989,50€, inferior à média nacional de 1.206,30€ no ano de 2019. A disparidade do ganho mensal relativamente ao ganho médio no país vai aumentando significativamente à medida que

aumenta o nível de escolaridade dos trabalhadores. A título de exemplo, em 2019 um trabalhador com doutoramento ganha 1.370,79€ comparativamente a 2.571,33€ no país. Sendo que ambos os valores diminuíram face ao período homólogo (2018), enquanto no país se perdeu cerca de 34€, em Portalegre a perda é de cerca de 254,87€. O poder de compra per capita é igualmente inferior à média do país, centrando-se nos 86,49€ comparando com 100€. O número de beneficiários de Rendimento Social de Inserção subiu em 2021 em 1,4%, sendo que 48,4% dos beneficiários eram crianças e jovens (Ministério da Economia e do Mar, 2023).

Em termos da educação, a taxa de analfabetismo (3,70%) é superior à nacional (2,83%). A população com ensino secundário e pós-secundário bem como com ensino superior é inferior à média nacional (em cerca de 2 e 5 valores percentuais respetivamente) em 2021. A despesa dos municípios em cultura e desporto por habitante tem vindo a diminuir desde 2019 na ordem de 15,3% em 2020 e 12,3% em 2021 (Ministério da Economia e do Mar, 2023).

No quadro da saúde, a taxa de mortalidade geral por tumores malignos e doenças do aparelho circulatório é superior ao país em 1 e 2 pontos percentuais respetivamente (Observatório Nacional Luta Contra a Pobreza, 2022). Sendo que em 2020 não existia um médico por cada 1000 habitantes, e em 2021 verifica-se 2,6 (Ministério da Economia e do Mar, 2023).

A acessibilidade no distrito apresenta uma fragilidade significativa, com uma reduzida e morosa oferta de transportes públicos (Comboios de Portugal, 2023).

Observando, por fim, a situação das crianças residentes, percebe-se que se registam 22.227 (ISS, IP, 2022), sendo que dessas 3.314 na capital de distrito, Portalegre. As estatísticas mostram que a taxa de retenção e desistência no ensino básico (3,3%) é superior à média nacional (2,2%) em 2020 (Observatório Nacional Luta Contra a Pobreza, 2022).

Em termos da oferta de serviços em matéria de crianças e jovens, a título de exemplo não se verifica na rede escolar nenhuma escola artística no distrito e percentagem de escolas profissionais é inferior à média nacional em 0,6%, tendo diminuído a oferta na última década, indo no sentido contrário do país. A oferta de pediatria médica diminuiu no período homólogo em 19% enquanto no país diminuiu apenas 3% (Observatório Nacional Luta Contra a Pobreza, 2022). Portalegre é um dos distritos que registaram, em 2021, as taxas de cobertura mais elevadas de respostas sociais para a primeira infância, isto é, creche e ama, porém, é também dos que apresentaram as taxas de utilização mais baixas, cerca de 70% (GEP, 2023), fenómeno que merece uma leitura mais profunda.

Portalegre não possui juízos especializados na área da criança – Juízos de Família, das Crianças e dos Jovens, situação apenas verificada em mais dois distritos, Bragança e Guarda (Lei n.º 62/2013, de 26/08 e sucessivas revisões; Ministério da Justiça, 2022; Diogo et al, 2022). Na Carta Social (GEP, 2023) observa-se na informação disponível que o distrito está totalmente desprovido de i) atividades socioeducativas, ii) casa de acolhimento com unidade de apoio e promoção da autonomia dos jovens, iii) Equipa de Rua Apoio a Crianças e Jovens. E que possui somente uma casa de acolhimento para crianças em perigo e uma resposta de Centro de Apoio Familiar e Acompanhamento Parental (CAFAP).

Conclui-se sublinhando a assimetria territorial relativamente a desigualdades socioeconómicas e à oferta de serviços e respostas em matéria de crianças e jovens com vista à garantia dos direitos entre crianças em Portugal.

Reflexões centradas nos direitos da criança

Tomás e colegas (2019) dão conta de avanços e recuos que marcam a história da criança no mundo ao destacarem o aniversário da aprovação da Convenção dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas (United Nations, 1989), tendo sido ratificada pelo Estado português no ano seguinte, em 1990. O caso de Portalegre constitui um exemplo ilustrativo de avanços e recuos, onde entendemos que se faça eco que “a infância continua a ser uma categoria social subalternizada e desvalorizada tanto no campo político como no meio académico.” (Tomás et al., 2019, p.7).

No presente *paper* discute-se a relação entre o caso singular de Portalegre e do restante país, tecendo recomendações para uma aposta política neste território baseada no princípio da igualdade (previsto na Constituição da República Portuguesa, Assembleia da República Portuguesa, 2005), dirigida a todas as crianças a residir no país.

O princípio da igualdade prevê pelo artigo 13.º que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (Assembleia da República Portuguesa, 2005). Por conseguinte, o território não pode inviabilizar o acesso aos direitos previstos na referida Convenção dos Direitos da Criança (United Nations, 1989). A proximidade que caracteriza a relação entre as problemáticas das desigualdades e do desenvolvimento territorial tem vindo

a ser discutida cientificamente, sob uma visão da concepção das desigualdades sociais que se entende multidimensional, e que tem as respectivas manifestações num desenvolvimento desigual quando observamos as regiões do território português (Mauritti, et al., 2019).

Relativamente ao acesso a serviços, como referido Portalegre é um dos distritos que registam as taxas de cobertura mais elevadas de resposta de creche e ama, porém, é também dos que apresentaram as taxas de utilização mais baixas (GEP, 2023). Esta situação poderá ser explicada por diversos fatores que não foram identificados, nomeadamente pela baixa natalidade, incapacidade das famílias para suportar os custos inerentes, a alta taxa de inatividade da população pelo que se verifica maior disponibilidade para o acompanhamento das crianças na primeira infância, e a economia informal que desvaloriza a qualificação e as respostas institucionais. Porém, encontra-se descrita a relevância do acesso e da frequência do pré-escolar para o desenvolvimento da criança, para as aquisições básicas fundamentais, bem como para o sucesso nas aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico (e.g., Almeida, 2010; Berti et al., 2019; Cardona et al., 2021).

Este aspeto aliado à elevada taxa de analfabetismo, e ao baixo capital escolar, nomeadamente o número de população diplomada com ensino secundário e superior, inviabiliza uma mudança de cenário para a necessária mitigação das desigualdades, e suas consequências, no território em estudo. Preocupação fundamentada nas palavras de Mauritti e colegas (2019):

“Um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do país radica, ainda hoje, no baixo nível de qualificações escolares e profissionais da população, transversal ao conjunto do país, mas agravada nos territórios de baixa densidade. Tais défices, com consequências sociais e económicas decisivas de agravamento das desigualdades sociais – internacionais e intranacionais – espelham o nosso atraso comparativamente com a maioria dos países da Europa.” (p. 105).

Os fatores de risco associados à família e ao contexto socioeconómico (Montano, 2011; Simões et al., 2021) privam a criança dos seus direitos e conduzem as experiências adversas na infância, podendo ter implicações no desenvolvimento social, emocional e físico da criança, inclusivamente a longo prazo (Choi, et al., 2019).

Por conseguinte, especial atenção às crianças que se encontram em risco ou em situação de perigo (Lei n.º 147/99, de 01/09 à sua atual redação) deve ser dada (Carrà et al., 2020). A promoção dos direitos e a proteção das crianças e

dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral determina a intervenção legítima do Estado,

“quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento de uma criança, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo.” (artigo 3.º da Lei n.º 147/99, de 01/09 à sua atual redação).

Com esse propósito, o distrito de Portalegre conta com uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) por cada um dos seus 15 municípios. Observando o município de Portalegre, das cerca de 3.314 crianças residentes, 111 foram alvo de processo de promoção e proteção no ano de 2022 pela CPCJ de Portalegre, situando-se em terceiro lugar, seguido de Elvas e Ponte de Sor (CNPDPJ, 2023).

Não obstante, as medidas de promoção e proteção a aplicar pelas referidas CPCJ do território encontram-se substancialmente condicionadas pela oferta de respostas especializadas. Recordemos a ausência de um Tribunal de Família e Menores e dos dados apresentados na Carta Social (GEP, 2023) que referem a ausência de respostas sociais para crianças e jovens em perigo, nomeadamente i) atividades socioeducativas, ii) casa de acolhimento com unidade de apoio e promoção da autonomia dos jovens, iii) Equipa de Rua Apoio a Crianças e Jovens. Acresce que possui somente uma casa de acolhimento para crianças em perigo e um CAFAP para os seus 6.084,3km². Em termos de oferta de colocações em famílias de acolhimento, as crianças residentes no distrito, são novamente alvo de tratamento desigual, considerando que nenhuma organização da economia social se encontra protocolada com o Instituto da Segurança Social, I.P. para oferecer um programa de acolhimento familiar equiparado ao restante território nacional, ficando somente à responsabilidade do Centro Distrital de Segurança Social.

Conclui-se que as políticas apresentam um papel relevante para uma ação estratégica nos territórios de baixa densidade no que à criança no SPPCJ diz respeito, nomeadamente para a oferta de a) um juízo especializado (Diogo, et al, 2022); b) atividades socioeducativas (Berti et al., 2019; Cardona et al., 2021); c) casas de acolhimento residencial; d) programa de acolhimento familiar em linha com o restante território nacional; bem como melhorar a oferta de infraestruturas e serviços, e e) diminuir o desemprego e a desigualdade de

rendimentos, valorizando a qualificação. Sendo que os “desafios colocados à sociedade portuguesa e aos seus territórios no plano da qualificação, modernização e desenvolvimento da estrutura socioprofissional, incitam à necessidade de investimentos alargados nos domínios educativos, do emprego e da proteção social” (Mauritti et al., 2019, p. 105).

O diagrama 1 sistematiza um conjunto de necessidades prementes para mitigar assimetrias na garantia dos direitos da criança no território em estudo.

Diagrama 1 – Respostas a promover no território



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados contribuem para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas, nomeadamente os centrados na i. erradicação da pobreza: discutindo estratégias para reduzir as desigualdades socioeconómicas que afetam as crianças e os jovens; ii. saúde e bem-estar: abordando temas relacionados à saúde física e mental, bem como a qualidade de vida das crianças e jovens; iii. educação de qualidade: discutindo políticas e práticas de formação que promovam o desenvolvimento integral das crianças e

dos jovens; iv. trabalho decente e crescimento económico: discutindo estratégias para reduzir as desigualdades sociais e económicas que afetam as crianças e jovens a uma agenda digna de trabalho, em estreita ligação com v. redução das desigualdades: discutindo estratégias para reduzir as desigualdades sociais e económicas que afetam as crianças e os jovens em todo o mundo.

Conclui-se que para a população residente em territórios de baixa densidade (Deliberação n.º 55/2015), aos desafios descritos pela literatura (e.g., Carvalho & Oliveira, 2017; ESPON, 2018; Mota, 2019), acrescem condicionalismos no quadro da garantia dos direitos da criança (United Nations, 1989).

Nota conclusiva

O presente estudo exploratório intenta contribuir para ampliar a promoção dos direitos das crianças, especialmente as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Apresentou-se uma realidade particular, traçando-se aspetos-chave para uma discussão que determina uma resposta política ajustada. As reflexões e recomendações que ora se sublinham traduzem um território específico, porém passíveis de inspiração para outros contextos do território nacional e inclusivamente além-fronteiras.

Não obstante o progresso verificado na aposta política sob os direitos e proteção da criança, compreende-se que existe um longo e diligente caminho a percorrer (e.g., United Nations, Committee on the Rights of the Child, 2014; 2019; Tomas, et al., 2019; Sacur & Diogo, 2021; Diogo et al., 2022), reforçando-se a pertinência do estudo que ora se apresenta.

Assumindo as limitações que o presente *paper* comporta, admitimos ambicionar desenvolver o seu âmbito futuramente, do ponto de vista quer teórico e metodológico, quer, complementarmente, da implementação de projetos, *in loco*, como contributo e missão de serviço dirigido à comunidade.

Intenção esta que nos remete para perspetivas futuras de investigação, por conseguinte, apresenta-se como essencial investir no aprofundamento do conhecimento científico nomeadamente através de investigação empírica com vista a contribuir para o desenho e implementação de políticas públicas fundamentadas, baseadas na evidência científica.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05064/2020 (VALORIZA – Centro de Investigação para a Valorização dos Recursos Endógenos).

Referências

- Almeida, E. (2010). *Importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Master's Degree Thesis. Instituto Superior de Educação e Ciências Unidade: Científico-Pedagógica de Ciências da Educação. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9483>.
- Assembleia da República Portuguesa (2005). *Constituição da República Portuguesa*. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art13>.
- Berti, S., Cigala, A., Sharmahd, M. (2019). Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development: State of the art and Reflections on Future Orientations and Methodologies. *Educational Psychology Review*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09486-0>.
- Blaikie, N. (2010) (2.ª ed.). *Designing Social Research*. Polity Press.
- Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L., e Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://75.2.127.11/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.
- Carrà, E., Moscatelli, M., Ferrari, C. (2020). The Interplay between Child Educational Poverty and Family Relationships: An Italian Project Based on the Family Impact Lens. *Italian Sociological Review*, 10 (2), pp. 151-172. <https://publicatt.unicatt.it/bitstream/10807/150620/2/335-629-1-PB.pdf>.
- Carvalho, C. & Oliveira, C. (2017). Uma leitura de género sobre mobilidades e acessibilidades em meio rural. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 35, pp. 129 – 146. <https://journals.openedition.org/cidades/599>.
- Choi, J., Wang, D., Jackson, A. (2019). Adverse experiences in early childhood and their longitudinal impact on later behavioral problems of children living in poverty. *Child Abuse & Neglect*. Volume 98. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213419303588>.
- CNPDPJ—Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2023). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2022*. <https://www.cnpdpj.gov.pt/relatorio-atividades>.
- Comboios de Portugal (2023). Consultar horários. <https://www.cp.pt/sites/passageiros/pt/consultar-horarios/horarios-resultado>.
- Council Recommendation 2021/1004. Establishing a European Child Guarantee. European Union, Council of the European Union. <http://data.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>.
- Deliberação n.º 55/2015, de 1 de julho de 2015.
- Diogo, E., Sacur, B.M. & Guerra, P. (2022). Caminhos para uma reforma do Sistema de Promoção e Proteção das Crianças e Jovens – Recomendações. *Temas Sociais*. n.º 3. pp.31-51. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/temassociais/article/view/8591>.

ESPON (2018). Transnational Observation – Fighting rural depopulation in Southern Europe. ESPON EGTC: Grand Duchy of Luxembourg. https://www.espon.eu/sites/default/files/attachments/af-espon_spain_02052018-en.pdf.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.

Flick, U. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa*. Penso.

GEP – Gabinete de Estratégia e Planeamento (2023). *Carta Social – Rede de serviços e equipamentos – Relatório 2021*. <https://www.cartasocial.pt/documents/10182/13834/csosocial2021.pdf/12f65226-8c2a-42ef-b8b3-dad731ecccaf>.

Góis, P. (2022). Ainda entre periferias e um centro: o lugar de Portugal no sistema migratório global. In E. Diogo & M. Raquel (eds.). *Práticas e Políticas – Inspiradoras e Inovadoras com Imigrantes*. pp. 29–40. 2022. Edições Esgotadas.

Góis, P. & Marques, J.C. (2018). Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *E-cadernos CES*, 29. <http://journals.openedition.org/eces/3307>.

ISS—Instituto da Segurança Social, Instituto Público. (2022). *CASA, 2021—Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.

Lei n.º 147/99, de 01/09 que aprovou a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República n.º 204 – I série – A. <https://shre.ink/19wr>. na sua atual versão: Lei n.º 26/2018, de 05/07.

Lei n.º 62/2013, de 26/08 Lei da Organização do Sistema Judiciário. Diário da República n.º 163/2013, Série I. <https://shre.ink/19ws>.

Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J. E., Diogo, F. (2019). Desigualdades Sociais e Desenvolvimento em Portugal – Um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade. *Sociologia On Line*, n.º 19, pp. 102-126. <https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2019/08/SociologiaAPS192019Cap5RMaurittieoutros.pdf>.

Ministério da Economia e do Mar – Gabinete de Estratégia e Estudos (2023). Sínteses Estatísticas – Distrito de Portalegre. <https://www.gee.gov.pt/pt/documentos/publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/portalegre/3210-distrito-de-portalegre/file>.

Ministério da Justiça (2022). Divisão Judicial e Administrativa. <https://shre.ink/1950>.

Montano, T. (Coord.) (2011). *Guia de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo. Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças*. Segurança Social.

Mota, B. (2019). A Problemática dos Territórios de Baixa Densidade: Quatro Estudos de Caso. Master's Degree Thesis. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19336/1/master_bruno_mendes_mota.pdf.

Observatório Nacional Luta Contra a Pobreza (2022). *BI Distrital – Portalegre*. <https://on.eapn.pt/territorio-em-numeros/portalegre/>.

Pordata (2023). *Censos de 2021 – Por conselho e regiões: Evolução 1960-2021*. <https://www.pordata.pt/censos/quadro-resumo-municipios-e-regioes/alto+alentejo-599>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020 Diário da República, 18 de dezembro 2020, 1.ª série, 245. pp. 2–22. <https://files.dre.pt/1s/2020/12/24500/0000200022.pdf>.

Sacur, B. M., & Diogo, E. (2021). The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee – Evidence-based recommendations for alternative care. *Children*, 8(12), 1181. <https://shre.ink/1959>.

Simões, A. C., Lopes, S., & Dixe, M. A. (2021). Fatores que colocam em perigo o desenvolvimento das crianças e jovens referenciados às comissões de proteção. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(6), e20046. <https://doi:10.12707/RV20046>

Tomás, C., Carvalho, M. J., & Fernandes, N. (2019). Introdução: Acolhimento de Crianças e Jovens. *Configurações*. Vol. 23. pp. 7-11. <https://journals.openedition.org/configuracoes/6389>.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

United Nations, Committee on the Rights of the Child (2014). Concluding Observations on the Combined Third and Fourth Periodic Report of Portugal. CRC/C/PRT/CO/3-4. <https://digitallibrary.un.org/record/778846?ln=en>.

United Nations, Committee on the Rights of the Child (2019). Concluding Observations on the Combined Fifth and Sixth Periodic Report of Portugal. CRC/C/PRT/CO/5-6. <https://www.ohchr.org/en/documents/concluding-observations/crc-prtco5-6-committee-rights-child-concluding-observations>.

As políticas sociais para criança e adolescente no Brasil: em tempos de desmontes é preciso lutar para manter direitos

Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni – Unesp Franca

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as políticas sociais para crianças e adolescentes no Brasil em tempos de redução de direitos e precarização dos serviços ofertados. O trabalho é construído a partir de revisão bibliográfica e documental com análise a partir da perspectiva crítico-dialética com foco na política de assistência social. O tema está relacionado ao Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 1 – Erradicação da Pobreza. Traz ainda a reflexão da estrutura organizativa da proteção social para criança e adolescente em um município de cerca de 350 mil habitantes do interior do estado de São Paulo/Brasil. As políticas sociais, no Brasil, são estruturadas como direitos sociais a partir dos marcos legais como Constituição Federal de 1988 e a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 aprovada em 1990. A partir das legislações são construídos, no Brasil, o sistema de serviços para crianças e adolescentes nas várias políticas sociais (saúde, educação, assistência social e outros). Entretanto, dada a crise do capital, ocorre no Brasil um desmonte desde a década de 1990 dos direitos conquistados e dos serviços, programas e projetos voltados para as políticas sociais – em especial, os que atende crianças e adolescentes. A partir de 2016 há uma intensificação do desmonte da proteção social através de (contra) reformas como: a lei trabalhista, mudanças no sistema previdenciário, a aprovação da Emenda Constitucional n.95 e da ampliação das Desvinculação das Receitas da União. O trabalho traz as suas reflexões a partir dos seguintes questionamentos: como se deu a estrutura legal para a efetivação dos direitos sociais das crianças e adolescentes?

Como está estruturada as políticas sociais como foco na criança e adolescente no Brasil? Como as cidades se estruturam para fazer os atendimentos voltados às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade? Quais os desafios enfrentados pela sociedade em relação às políticas sociais para criança e adolescente nos últimos anos dada a intensificação do desmonte da proteção social?

Palavras chaves: criança e adolescente; políticas sociais; desmonte

Introdução

Falar em criança e adolescente tem que ser pensado em sua perspectiva multidimensional considerando alfabetização, gênero, etnia, região, a pobreza, entre outros fatores e não simplesmente a partir do cronológico. Assim, é possível refletir que há diferentes e desiguais infâncias e adolescências, variando de acordo com a realidade vivida.

As políticas sociais estão associadas aos avanços relacionados aos direitos. Para o segmento criança e adolescente, os direitos conquistados são frutos da trajetória de lutas, considerando Declarações sobre os Direitos da Criança (1924/1959), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Pacto de São José da Costa Rica (1969), Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966, ratificados em 1992), Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças (ratificado pelo Brasil em 2004), Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Referente à Venda de Crianças, à Prostituição Infantil e à Pornografia Infantil (ratificado pelo Brasil em 2004). No que se refere a Brasil, além da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em 1990.

No Brasil, o ECA, é um avanço legal, mas as políticas sociais (saúde, assistência social, educação e outras) organizadas a partir do aparato legal (Lei Orgânica da Saúde, Lei Orgânica da Assistência Social, Estatuto da Criança e Adolescente) nem sempre se efetivam conforme definidas na lei. Em especial, em função da insuficiência de financiamento tendo em vista o pretexto da crise econômica.

Existem reflexos do modo de produção capitalista em cenário de crise financeira para as políticas sociais?

O capital sempre que se vê em crise busca novas formas para sua manutenção. A exemplo disso é possível destacar os processos de globalização dos mercados, a flexibilização e precarização das relações de trabalho (a partir da década de 1990), o desmonte dos direitos sociais conquistados (entre eles o sistema de Seguridade Social, envolvendo as políticas de saúde, assistência e previdência social) e uma tendência neoliberal de privatização de tudo que é possível ser alvo do mercado (educação, saúde, previdência social e outros).

Como destaca Meszáros (2011) “tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-sociais vitais, a produção e o consumo supérfluo acabam gerando a corrosão do trabalho, com sua consequente precarização e o desemprego estrutural” (Meszaros, 2011 p. 11).

A intervenção do Estado em favor do mercado financeiro e dos mercados produtivos agrava a questão social, ao potencializar ações de flexibilização do trabalho e também de cortes em programas de cunho social. Neste cenário de crise do capital, volta-se ao uso do fundo público para outras áreas de interesse do mercado e para isso impacta-se a estrutura da proteção social brasileira tendo em vista as várias reformas que são realizadas para este fim.

Enquanto país em desenvolvimento, o Brasil apresenta uma grande desigualdade social destacada aqui através do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e Coeficiente de Gini. No que se refere ao IDH, ocupa 87ª posição no ranking definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) tendo como índice 0,754 (dados de 2022) ocupando a lista dos países com alto desenvolvimento humano, o grau de concentração de renda – o Coeficiente de Gini, o Brasil apresenta 0,513, destacando que quanto mais próximo de 1 o índice maior a desigualdade de renda.

Pela primeira vez, em três décadas, o IDH Mundial caiu por dois anos seguidos. Isso ocorre principalmente pós 2020 em função da crise sanitária da covid-19 que avançou pelo mundo e ceifou milhares de vidas. A ONU indica que o desenvolvimento humano Global em 2021 voltou aos níveis de 2016.

O Brasil enquanto um país com dimensões continental tem uma população de 215 milhões de pessoas, com diferenças regionais em se tratando de IDH. A expectativa de vida no Brasil que antes da covid-19 era de 76 anos, passou a 72 anos. Importante destacar que neste aspecto é preciso analisar a partir de alguns recortes importantes de classe social, raça, etnia e gênero, se essa pessoa tem algum tipo de deficiência, se a pessoa mora em áreas urbanas ou rurais. São categorias que podem reforçar a desigualdades sociais. Assim, conclui-se que a pandemia reduziu a expectativa de vida no Brasil em 4,4 anos.

Importante destacar que a superação da desigualdade social envolve a criação de ofertas de emprego, maior investimento público em políticas públicas, reforma tributária. Os dados brasileiros revelam que, no Brasil, tudo isso toma sentido contrário principalmente em se tratando das reformas que foram implementadas pelo governo brasileiro. Em especial, as mudanças implementadas a partir de 2016, momento em que o Brasil vivenciou o período de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff.

As políticas sociais com foco em crianças e adolescentes

A proteção social e as políticas públicas são ferramentas importantes que qualificam o bem-estar e ao mesmo tempo tem o potencial de proteção dos cidadãos.

O Brasil defende proteção social à toda a população através do arcabouço legal: Constituição Federal de 1988, Leis Orgânicas da Saúde (8080/1990 e 8142/1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (8742/1993) e as Diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9394/1996). Aliado a estas últimas leis, temos o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/1990).

Além da estrutura da Seguridade Social organizada no tripé de políticas públicas: saúde e assistência social (de caráter universal e não contributivo) e a previdência social (tendo como princípio a lógica do seguro), crianças e adolescentes são usuários da política da educação. Essas estruturas têm financiamento através da receita advinda dos pagamentos pelos trabalhadores, empregadores e outros tributos específicos.

Observa-se que a partir da Constituição Federal de 1988 e o tripé da Seguridade Social – saúde, assistência social e Previdência Social naquele momento histórico foi discutido a diversidade da base de financiamento para o financiamento da política pública que apontou para alocação mais democrática dos recursos públicos com a provisão de um orçamento da Seguridade Social. Nesse mesmo período havia uma perspectiva de que se ampliaria a cobertura dos usuários tendo em vista a ideia de universalização do acesso aos direitos sociais, ou seja, nesse período histórico muito do que era discutido era sobre a possibilidade concreta dos cidadãos brasileiros além dos direitos civis e políticos também tivessem acesso aos direitos sociais.

Como as cidades se estruturam para fazer os atendimentos voltados às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade?

A saúde tem sua estrutura organizada através do Sistema Único de Saúde (SUS) com uma rede de atendimento integral, hierarquizada e descentrali-

zada. O atendimento se dá através do atendimento primário em Unidades Básicas de Saúde, Estratégias de Saúde da Família. Há os atendimentos de especialidades médicas, exames e procedimentos simples e de maior complexidade, centros de atendimento psicossocial através dos CAPS (Centros de atenção Psicossocial – adultos e infantil), atendimentos hospitalares (clínicos, cirúrgicos, psiquiátricos e de maternidade), ambulatório de crianças de alto risco com equipe especializada, ambulatório de gestante de alto risco para preservar a criança ainda no ventre e a mãe durante a sua gestação, programas de leite fluido e leite em pó para crianças.

A Política de Assistência Social conta com uma rede hierarquizada e descentralizada cuja porta de entrada está nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). A nível de atendimento especializado há os Centro de Referência de Assistência Social (CREAS) e uma rede socioassistencial atendendo os segmentos sociais de acordo com a Tipificação dos serviços determinados pela Política Nacional de Assistência Social.

Para as crianças e adolescentes além dos atendimentos realizados através do CRAS e CREAS, estes têm acesso aos Centro de Convivência e fortalecimento de vínculo, casas lares, famílias substitutas e outros. Atendimentos a crianças e adolescentes em situação de isolamento, em situação de trabalho infantil, de violência ou negligência, crianças que estão fora da escola ou que apresentem defasagem escolar, em situação de acolhimento em cumprimento de medida socioeducativa em situação de abuso ou exploração sexual, em situação em situação de rua.

No que se refere à educação, crianças e adolescentes tem direito à educação pública e de qualidade desde os 04 anos de idade. Creches, escolas de ensino fundamental, médio e técnico que ser ofertados pelos municípios. No entanto, ainda é embrionário ações de combate à evasão escolar.

É importante destacar que a maioria dos municípios brasileiros são municípios de pequeno porte que não contam com uma estrutural integral de atendimentos à criança e adolescente seja na área da saúde, da assistência social ou da educação. Assim, dos serviços destacados anteriormente, não são todos os municípios brasileiros que detém esses atendimentos. Em muitos momentos, os cidadãos brasileiros e seus filhos tem que acessar os serviços públicos em municípios da região que contam com serviços de saúde, educação e assistência social especializados.

A intensificação do desmonte da proteção social

Após a crise financeira no início deste século e, em especial, após 2008, marca-se um período de inflexão no Brasil, apresentando maior austeridade nos programas sociais e em consequência, colocando em xeque a proteção social.

Assim, assiste-se a intervenção do Estado ao reestruturar o fluxo produtivo utilizando-se o fundo público para financiamento de investimentos capitalistas por meio de subsídios, desonerações tributárias, incentivos fiscais e a realização de contrarreformas das leis trabalhistas, previdenciárias e no sistema de previdência social.

Com a contrarreforma trabalhista houve modificação nas formas de contratações sendo possível a flexibilização ainda maior das contratações e implementação de modificações em direitos conquistados (com a justificativa que o trabalhador terá maior liberdade de negociação foram pautadas modificações relacionadas aos acordos individuais e coletivos, jornadas de trabalho, trabalho intermitente, redução na pausa para almoço e outros) mudanças que implicam na diminuição da remuneração e precarização das relações de trabalho.

Sob a justificativa da diminuição na taxa de crescimento populacional, o aumento da expectativa de vida e sob a égide da perspectiva neoliberal, propagandeia-se o crescente déficit da Previdência Social, da importância da estabilidade macroeconômica e a criação de superávit primário, conforme recomendado pelas agências internacionais. Desde a CF 1988 várias contrarreformas da Previdência Social foram realizadas nos diversos governos (Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Roussef, Michel Temer) sendo a última realizada no governo Bolsonaro – implementada a partir de 2019.

A contrarreforma previdenciária aprovada ainda no governo Bolsonaro, entre outras questões, garantiu aposentadoria somente por idade (homens aos 65 anos e mulheres aos 62 anos), ou seja, as aposentadorias por tempo de contribuição (o que antes era permitido) impactará principalmente na população mais vulnerável que geralmente iniciam ainda muito jovens no mercado de trabalho.

Outra questão que aponta para o desmonte das políticas sociais está na Desvinculação de Receitas da União (DRU) e a Emenda Constitucional n.95 de 2016. Desde a década de 1990, a DRU autoriza o governo a retirar de tudo que é arrecadado da Seguridade Social 20% para empregar em outras áreas inclusive pagamento de dívidas públicas. Agravando a situação e com a justificativa da crise financeira em 2016 foi aprovado a ampliação deste montante para 30% de tudo que é arrecadado. E em relação a Emenda Constitucional n. 95 em 2016, conhecida como “Teto dos Gastos” que determina o

congelamento dos gastos com políticas sociais por um período de 20 anos. Como consequência direta tem-se que o que já era considerado um recurso insuficiente para todo o atendimento à saúde, assistência e educação terá ainda maior impacto.

A Política de Assistência Social também sofrerá com a Emenda Constitucional 95/2016 visto que nunca teve (desde a implantação do Sistema Único de Assistência Social) financiamento suficiente para sua demanda. Assim, o que já foi efetivado com uma perspectiva de concentração ou focalização na extrema pobreza não superando a vulnerabilidade social ficará ainda mais restritiva. Observa-se ainda, que o atendimento da assistência social tem grande concentração na rede socioassistencial, cujo caráter é privado.

Na prática, saúde e educação terão como consequência o desfinanciamento das políticas públicas e, conseqüentemente, a deterioração das condições de saúde da população, o sucateamento da educação.

Diante deste quadro, quais os efeitos das contrarreformas? O aumento da precarização das relações de trabalho, a ausência de uma política de geração de empresa de emprego e renda, mudanças nas regras previdenciárias que reduziram as pensões por morte em até 40%, equívocos profundos nas omissões do governo federal com relação às respostas ao enfrentamento da covid-19. Observa-se que ao questionarmos a quem serve o Estado, evidenciamos que este serve ao capital.

Outra questão que chama a atenção porque atinge, em especial, crianças e adolescentes é como o Estado está se organizando para implementação dos ODS no que se refere à erradicação da pobreza.

Esta questão é importante pois além de todas estas questões apontadas, dados do Relatório Luz de 2022 colocam que 33 milhões de pessoas estão sem comida. O Brasil voltou ao mapa da Fome – um retrocesso total frente ao objetivo do desenvolvimento sustentável erradicação da pobreza. As políticas, ações e sistemas monitoramento foram interrompidos, os orçamentos foram reduzidos e cerca de 125 milhões de residentes no país vivem com algum grau de insegurança alimentar, ou seja, há falta de alimentos em quantidade e qualidades adequadas nesse período.

Assim, falar da proteção à Criança e Adolescente, além de fazer o debate na perspectiva de classe e não na perspectiva etária é necessário desvelar as raízes da questão social e é preciso refletir sobre os avanços do ultraneoliberalismo e do neoconservadorismo no Brasil.

É possível falar que temos distintas e desiguais infâncias e adolescências. A Constituição Federal de 1988 no artigo 227 determina que

é dever da família da sociedade e do Estado, assegurar a criança e adolescente com absoluta prioridade o direito à Vida, a saúde, alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito a liberdade e a convivência familiar e Comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988)

Nós temos um histórico de conquistas. A nível de Brasil nós tivemos legislações voltadas à Criança e Adolescente no Brasil desde a década de 1920: o código de menores de 1927 e 1979 tinha uma tradição menorista, ou seja, as crianças e adolescentes eram vistos como ameaça e a ação do se dava no que era chamado com o binômio assistência repressão.

Com relação ao Estatuto da Criança e Adolescente uma das questões principais que se pode apontar é o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeito de direito. O ECA reforça o direito à Vida e a saúde, o reconhecimento que a criança e adolescente tem que ter prioridade nas políticas públicas desde a concepção, fazendo com que as mulheres têm acesso ao programas e políticas de saúde materna, durante a gravidez, na nutrição adequada, no parto, no puerpério e ao mesmo tempo nos cuidados durante toda a infância através de políticas públicas de saúde e de assistência social. Destaca o direito à liberdade, ao respeito à dignidade colocando que as crianças têm direito de ser educadas e cuidadas sem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante. Reforça o direito a convivência familiar e Comunitária colocando que é direito da criança adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta ou em programas sociais de acolhimento familiar, com regras específicas para fazer com que essa criança seja mantida em proteção.

O ECA também vai discutir e vai determinar as regras que vão balizar a situação de crianças e adolescentes em situação de abandono, em risco, ou em situação de conflito com a lei.

Entretanto, observa-se que apesar da expansão de políticas para infância e a juventude como ações voltadas ao combate à violência sexual, ao combate ao trabalho infantil através de programas como o programa Bolsa Família houve, em contrapartida, a expansão das unidades do sistema socioeducativo para adolescente em conflito com a lei, principalmente nos casos de internação ou no caso de semi-liberdade para crianças e adolescentes que estão em situação de conflito. Houve a municipalização de medidas em meio aberto, Outro avanço significativo foi a obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17

anos fazendo com que escola se abra para massificação do acesso. Em relação à saúde, o combate à mortalidade infantil através de ações estratégicas.

Entretanto, ao mesmo tempo que houve esses avanços através das políticas de saúde, da política de assistência social e através da política de educação, com os cortes nos gastos esses avanços ficam dificultados e fragilizados. Exemplos podem ser vistos nos cortes de turmas de salas de aulas e ao mesmo tempo aumento do número de alunos por sala de aula, precarizando as relações de trabalho dos professores e dificultando aprendizagem dos alunos. Na saúde apresenta-se equipes diminuídas. Na assistência social, falta de serviços especiais em casos de violação de direitos, número reduzido de centros de referências de assistência social e centros de referência especializado, terceirização dos serviços. Tudo isso contrariando a própria legislação.

Outro problema que é possível apontar é o avanço do neoconservadismo que se fortalece a partir de visões que desqualificam as diferenças e moralizam as expressões da questão social.

Diante desse cenário tem crescido uma onda punitiva de defesa da redução da maioria penal, exigência do aumento de tempo máximo de internação em casos de adolescentes em conflitos com a lei, aceleração dos processos de destituição familiar em caso de crianças que foram crianças e adolescentes retirados de suas famílias. Todas essas medidas alardeadas como salvacionistas.

Considerações finais

A desigualdade social no Brasil, fruto da apropriação desigual das riquezas produzidas, ou seja, não tem sido objeto de combate, ou seja, as respostas apresentadas diante das crises do capital tem sido a fórmula da redução do gasto social e no campo das receitas, tem sido mantido um sistema tributário que onera ainda mais a base da população.

A proteção social está organizada através do sistema de saúde, de assistência social, de educação e está em consonância com a legislação. Entretanto, observa-se o desfinanciamento das políticas sociais tem que ser enfrentado.

É preciso promover o desenvolvimento de ações intersetoriais (saúde, assistência social e educação) com respostas efetivas às necessidades e demandas coletivas bem como possibilitar maior diálogo entre os atores envolvidos na execução das políticas, oportunizando discussão sobre novas possibilidades de trabalho e operacionalidade. Neste aspecto, é necessário apoio tanto dos trabalhadores das políticas setoriais quanto vontade política do executivo para se colocar em ação esse importante desenvolvimento.

É necessário fortalecimento de ações participativas através dos conselhos de políticas públicas oportunizando que crianças, adolescentes e suas famílias participem dos processos decisórios que envolvam as políticas sociais.

Referências

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990a.

RODRIGUES, Maia Aurenice Mendes Frazão; LIMA, Antônia Jesuíta. Infância, pobreza e o trabalho infantil. In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, ano XXVIII, n. 90, junho 2007.

FUZIWARA, Aurea Satomi. Lutas sociais e direitos humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação. In: Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, n.115, 2013.

EURICO, Marcia. Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo. EM PAUTA, Rio de Janeiro _ 1o Semestre de 2020 – n. 45, v. 18, p. 69 – 83

FREITAS, T.P.; ENGLER, H.B.R. Desigualdade racial nos espaços escolares e o trabalho do assistente social. Serv. Soc. Soc. [online]. 2015, n.121, pp.32-47. ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.012>

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. [Trad. Francisco Raul Cornejo...et al.]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

Dos direitos das crianças, ao direito a ser criança, em tempo de incertezas

Fernando Campos
Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Resumo:

Quando se fala em direitos das crianças, pressupõe-se, que no âmbito dos direitos humanos de forma geral, as crianças assumem neste quadro uma importância fundamental como “Sujeito autónomo de Direitos Humanos”, tendo em conta, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU), de 1989.

Apesar, de existir documentação valorativa do lugar e do papel das crianças na sociedade e da atenção e cuidados que lhes devem ser dadas, certo é, que muitas crianças não participam da universalidade do direito a ser criança, porque são privadas desse mesmo direito, por fatores endógenos e exógenos. Desde logo, a começar pela família, enquanto agente socializador por excelência, que falha tantas vezes, quer pela sua ausência, ou por negligência no cumprimento de pressupostos inerentes ao papel familiar, como por exemplo: afetos, alimentação, educação, cuidados de saúde, ou seja, ser também cuidador.

Outros agentes socializadores por vezes também falham, como é o caso da escola, grupos de pertença, sem esquecer o próprio Estado.

Se estas e outras falhas não existissem, corresponderiam teoricamente ao bem-estar da criança. Contudo, não podemos esquecer que, quando falamos em bem-estar, podemos estar longe de atingir o significado da palavra bem-estar, assente, na possibilidade de a todas as crianças lhes serem dada a possibilidade de realizarem tudo, à luz, das suas possibilidades e capacidades.

Ao se analisar, os diferentes indicadores que são apresentados, verifica-se, por exemplo, que a pobreza infantil compromete de forma indelével, este bem-estar. Outro indicador, a ter em conta, prende-se com a violência de

diferentes formas, exercida sobre as crianças. A alimentação, a educação e os cuidados de saúde, também são indicadores a ter em conta.

Estes indicadores são analisados através de uma metodologia unidimensional e multidimensional.

Neste tempo de incertezas, motivadas pelas guerras, pela violência gratuita, privação económica, crise de valores, são vários os desafios, que apesar de legislação e convenções existentes, poderão, não ser razões suficientes, para que as crianças, se sintam verdadeiramente crianças.

Palavras-chave: criança; direitos; bem-estar; incerteza; dignidade.

Introdução

Quando se fala nas crianças, o nosso olhar vai para um ser frágil, vulnerável, inocente e acima de tudo, um ser humano, como os demais, que preenchem esta humanidade.

É sobre precisamente este ser frágil, que incide esta reflexão.

Quando se define criança, o nosso olhar vai para um ser humano que está a iniciar o seu desenvolvimento, com vista, a se tornar um ser adulto. Esta é a perceção que normalmente um adulto tem em relação a uma criança.

Do ponto de vista formal, como afirma Raquel Tavares, tendo em conta, o artº. 1º. da Parte I, da Convenção sobre os Direitos da Criança, “Criança é todo o ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (Tavares, 2012, p.38).

A infância é a parte inicial do percurso do ser humano, sendo uma fase fundamental, com características próprias, que vão desde os afetos recebidos e também dados, bem como toda a inocência perante a vida, as atitudes dos adultos, ao mundo que lhes é apresentado, face à sua condição de criança.

Se a infância é o ponto de partida para o crescimento humano, na que se pressupõem existirem característica, como as referidas anteriormente, certo é, que estas características não são infelizmente, dogmáticas, uma vez que, ser criança não é o mesmo em todas as sociedades, explicitando melhor, nem todas as sociedades consideram as crianças segundo este modelo, ou padrão, uma vez que, entre outros fatores, a cultura, o meio, onde ela se inserem, condicionam essa definição.

Contudo, independentemente, da geografia, ou da cultura, continuam a ser crianças – seres humanos, que devem ser tratados com dignidade e respeito, na perspetiva que como está plasmado no artº. 1º. da Declaração Universal dos

Direitos do Homem “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. (...)” (Campos, 2019, p.39).

Ser criança, corresponde ao primeiro estágio da vida humana, deve-lhes ser proporcionado tudo, o que no espaço temporal “curto” e irrepetível, elas têm direito.

Como foi referido anteriormente, os afetos, transmitidos pela família, principalmente pelos progenitores, são extremamente importantes para o bem-estar da criança, bem como as suas brincadeiras, interagindo com outras crianças, desenvolvendo diferentes competências, como sejam: a partilha e o sentido de grupo.

Quando, por variadíssimas razões, a criança perde este direito a ser criança: faltando-lhe os afetos; os bens materiais necessários a ter uma vida com dignidade; os cuidados de saúde e segurança, seja ela física, educacional e emocional e ou/ psicológica, significará violar aquilo que suporta e poderá aparecer como garantia de vida em sociedade – os seus direitos.

Em época de incertezas, em que vários acontecimentos interferem negativamente na vida das crianças, como sejam: as guerras e os conflitos; a violência doméstica, sexual e outras; a fome; o abandono e todos os outros atos com os quais, as crianças têm de conviver, faz pensar: que humanidade, quer a própria humanidade, ou seja, o que a humanidade quer para o seu futuro?

Embora, com alguma ambição, pretende-se de forma prospetiva, encontrar algumas possibilidades de resposta.

1. A correlação entre os direitos da criança e o seu bem-estar

Como já foi referenciado, a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989, pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, foi o ponto de partida para que os direitos da criança a nível internacional comessem a ter força jurídica. Este documento reforça universalidade dos direitos humanos, na medida em que, as crianças, enquanto seres humanos que são, têm os mesmos direitos que os adultos. A universalidade reside aí – para todos sem exceção.

Assim sendo, as crianças têm direito, como os demais seres humanos, à satisfação das necessidades básicas, tais como: o direito a uma habitação condigna, aos cuidados de saúde, à alimentação, ao acesso à educação e serem protegidas face às fragilidades que a sociedade apresenta e serem tratadas com dignidade.

Este tratamento digno que se exige para as crianças vai ao encontro da promoção do seu bem-estar.

Isto, de acordo com Armando Leandro

“exige, expressivamente, a responsabilidade, o entusiasmo e a solidariedade de todos os agentes colectivos e individuais convocados, incluindo a própria criança e a família, para a remoção dos obstáculos e a criação de novas condições para sua efectivação em relação a da criança, no seu contexto real” (Leandro, 2016, p. 22).

O que Armando Leandro chama a atenção, prende-se com a necessidade de mobilização geral da sociedade, governos e sociedade civil, na qual as crianças e as famílias façam parte, na promoção do bem-estar das crianças, pois, só assim, haverá maior probabilidade de se conseguir promover o bem-estar das crianças.

Na mesma direção de pensamento vai Ana Cardoso, quando afirma que

“A Convenção, defendendo como lema “o superior interesse da criança” (o que pressupõe que todas as medidas adotadas devem ter obrigatoriamente em conta o seu interesse), enuncia direitos não só relativos à provisão como à proteção contra as formas de discriminação, abuso, exploração, injustiça ou conflito, e ainda o direito à participação em todos os assuntos que lhe dizem respeito” (Cardoso, 2017, p.4).

Ana Cardoso apresenta uma noção de bem-estar, que vai para além da satisfação das necessidades básicas, ou seja, tudo o que protege a criança das fragilidades da sociedade (como referido anteriormente), garantindo que a criança é um ser que participa naquilo que na sociedade lhe diz respeito, ou seja, ser criança é já por si só, portador de direitos, entre os quais, o direito a ser criança.

2. A violência sobre as crianças em contextos familiares; de guerra; pobreza

Retomando, a questão do bem-estar, são vários os fatores internos e externos que podem pôr em causa o bem-estar das crianças.

Um dos fatores que nos últimos tempos têm vindo a público, pende-se com a violência nas suas diferentes dimensões: violência doméstica; sexual; maus-tratos; tráfico; discriminação, entre outros.

De acordo com a UNICEF, “das 204 milhões de crianças com menos de 18 anos, 9,6% sofrem de exploração sexual, 22,9% são vítimas de abuso físico e 229,1% têm danos emocionais.

Todos os anos, pelo menos 55 milhões de crianças na Europa sofrem alguma forma de violência física, sexual, emocional ou psicológica, informou a Organização Mundial da Saúde, OMS¹.

Contudo, segundo a mesma fonte, num dos Continentes mais pobres do mundo – África têm-se registado progressos, no que diz respeito aos cuidados de saúde. A título de exemplo:

“Os esforços de vacinação atingiram cerca de 12 milhões de refugiados, deslocados internos e migrantes em 11 países. Quatro em cada dez receberam primeira e segunda doses, designada série primária completa e mais de metade receberam pelo menos uma dose”²..

Voltando à questão da violência, milhões de crianças em todo o mundo, passam por este flagelo, seja em casa, quer diretamente infligida por algum membro da família, quer quando a violência é entre o casal e as crianças são vítimas em “dano colateral”, ou, quando são vítimas de maus-tratos por outros adultos que não a família

Outro tipo de violência, prende-se com a violência sexual, que infelizmente tem aumentado, quer infligida por familiares, por educadores, membros religiosos e outros.

A dignidade e a inocência, próprias das crianças são aqui manchadas por aqueles que usam a sua ascendência familiar, educacional, ou religiosa para as submeterem a atos degradantes. Associado também a esta questão, se pode juntar o tráfico, que não sendo só realizado para este fim, torna-se também neste fim uma realidade. Esta questão do tráfico humano, em especial de crianças, transversal a praticamente todas as regiões do mundo, tem, contudo, visto alguns esforços no sentido de inverter esta situação. Por exemplo, a União Europeia tem estado a desenvolver esforços nesse sentido, como por exemplo através da

“Convenção do Conselho da Europa Relativa à Luta Contra o Tráfico de Seres Humanos, produzida pelo Conselho da Europa e assinada em Varsóvia em 16 de Maio de 2005, é um documento de extrema importância nesta matéria, enquadrando-se, aliás, no problema mais vasto dos direitos humanos, ao

¹ ONU – News 2020.

² ONU – News, 28 de junho de 2023.

mesmo tempo que visa salvaguardar a integridade e a dignidade dos Seres Humanos, à luz da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, de 1948” (Campos, 2019, p.87).

Outros dos flagelos, que têm “ceifado” a vida das crianças e mutilado muitas outras têm sido as guerras. Estes episódios fratricidas, ao tirarem a vida às crianças, ou deixando-as mutiladas contribuem para as crianças não vivam a sua meninice. É-lhes tirado o direito a serem crianças. Não se conseguem defender, não conseguem dizer eu sou criança!

Uma guerra, para além da violência que lhe está associada, apresenta, outras violências, como é o caso por exemplo, o terem de fugir da sua terra, das suas raízes, deixando tudo para trás, como é por vezes, um simples brinquedo. Não percebem porquê.

A guerra na Ucrânia é neste momento o cenário, onde estes momentos degradantes que comprometem a dignidade humana existem, na qual as crianças que não conseguiram sair da Ucrânia sentem de muito perto.

Muitas destas crianças, fogem para outros países, onde reina a incerteza, e nem sempre são recebidas de bom grado pelas comunidades locais, tornando-se, com os seus pais, refugiadas, que “no meio da angústia da guerra, não faltam também sinais encorajadores, como as portas abertas de tantas famílias e comunidades que acolhem migrantes e refugiados em toda a Europa” (Francisco, 2023, p. 24).

Apesar dos “sinais encorajadores” que nos são apresentados pelo Papa Francisco e que são muito positivos, certo é, que noutras regiões do mundo, o sofrimento e a angústia dos conflitos e das guerras, afetam muitas pessoas, sem esquecer, as crianças, que não podemos, nem devemos ignorar.

Um fenómeno, que surge como consequência ou na sequência dos fenómenos anteriores, é a pobreza. Este fenómeno que cada vez mais atinge as sociedades com menos recursos económicos, que resulta também das galopantes alterações climáticas, mas também, em algumas regiões do mundo, da depredação dos recursos naturais. É evidente que as crianças, como seres mais frágeis, são as que mais sofrem com este fenómeno – a pobreza infantil.

A fome, a desnutrição, os problemas de saúde, a falta de rendimento escolar e, infelizmente, em muitos casos, a morte é a consequência definitiva dessa crise humanitária, como é o caso da Etiópia, país tão flagelado.

De acordo com o “Relatório de Progresso 2018 – 2023 Reflexões e Olhar Adiante” das Nações Unidas:

“o documento pede maior coesão nos esforços para criar ambientes propícios para o desenvolvimento na primeira infância. Os fundos para a área devem ser aplicados em setores como serviços de saúde, educação, saneamento e proteção. Outra necessidade são as políticas favoráveis à família favorecendo creches mais acessíveis e de alta qualidade.

Pela primeira vez, o relatório inclui o índice de desenvolvimento da primeira infância 2030 e escalas globais para o desenvolvimento inicial para avaliar o progresso logo a partir do nascimento”³.

Como afirma Fernando Diogo, “Não se pode falar de direitos das crianças e de bem-estar infantil sem se lidar com o problema da pobreza infantil (incluindo aqui os indivíduos menores de 18 anos)” (Diogo, 2016, p.51).

3. O papel das crianças nas sociedades do século XXI, como cidadãos de pleno direito

O século XXI como o século da mudança do papel dos indivíduos na sociedade. Fruto, das mudanças políticas, que se têm vindo a operar de um modo particular na Europa, permitem que a democracia seja um regime que paulatinamente se vai desenvolvendo e tomando o seu lugar nas decisões políticas. É precisamente, neste contexto (democrático), que a representação e a participação vão tomando o seu lugar, por direito, nas sociedades.

A participação na vida da sociedade, torna-se um imperativo da própria democracia, extensível a todos os cidadãos, nos quais se incluem as crianças.

É evidente que existem diferentes tipos de participação, dependendo: da idade, da profissão, dos interesses dos indivíduos, das necessidades da própria sociedade e dos meios que esta coloca, de forma a permitir essa mesma participação.

No que às crianças diz respeito, a participação na sociedade, como cidadãos de pleno direito, assume um aspeto muito importante, senão, vejamos:

Através da família, as crianças, à medida que começam a ser socializadas, começam a participar nas decisões que os pais tomam, decisões essas, afetam positiva ou negativamente (espera-se que positivamente) a vida da criança.

A escola, nos diferentes graus de ensino é um agente socializador de extrema importância.

³ ONU – News, 29 de junho de 2023.

A formação vai fornecendo à criança ferramentas que mais tarde lhe poderão ajudar a uma participação mais consciente na sociedade.

A escola é um espaço privilegiado no qual “as crianças atuam, decidem, participam, influenciam e partilham relações de interdependência com adultos e outras crianças” (Trevisan, 2016, p.100).

As crianças têm necessidade conviverem, partilharem sentimentos, brincadeiras, prendas que receberam, irem ao aniversário de colegas, terem uma vida social adaptada, claro está, à sua idade e às condições que possibilitem essa mesma vida social, entre as quais a dependência dos pais para esse efeito. Poder-se-á dizer, que devido à menoridade das crianças são os pais que decidem qual, como e quando se dá a participação das crianças na sociedade.

“A necessidade de vida social, a necessidade de sair, ver pessoas e conversar com elas, é parte importante da necessidade que a criança tem de estar em comunhão com o mundo exterior” (Montessori, 2023, p.57).

Contudo, não nos poderemos esquecer, da importância de uma entidade nestes processos de participação das crianças – o Estado.

O Estado é importante, porque este é o garante da maior parte dos meios que permitem às famílias, às escolas e a outras instituições condições de bem-estar social, que possibilitem a referida participação. O Estado tem esse dever constitucional, como é o caso da Constituição portuguesa, particularmente, no artigo 69º.:

1. “As crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.
2. O Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal.
3. É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar”⁴.

A nível europeu, essa proteção também se manifesta, como por exemplo, no artigo 24º. (Direitos das crianças), da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia:

⁴ Constituição da República Portuguesa, p.42.

1. “As crianças têm direito à protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar. Podem exprimir livremente a sua opinião, que será tomada em consideração nos assuntos que lhe digam respeito, em função da sua idade e maturidade.
2. Todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, terão primacialmente em conta interesse superior da criança.
3. Todas as crianças têm o direito de manter regularmente relações pessoais e contactos directos com ambos os progenitores, excepto se isso for contrário aos seus interesses” (Campos, 2019, pp. 75-76).

Em Portugal e na restante União Europeia, as crianças têm protecção, o que se constitui como âncora para o seu papel participativo na sociedade. No entanto, a tantas crianças no mundo é vedada, ou pelo menos não é visível, a protecção, quer pelas famílias, pelas outras instituições, como é principalmente o Estado.

É evidente, que se reconhece que não basta estar no ordenamento a protecção às famílias em geral e às crianças em particular, torna-se necessário a concretização prática, desse mesmo ordenamento jurídico.

A sociedade que reclama a participação das crianças, tem de garantir protecção a essas mesmas crianças.

Estamos a falar de protecção contra a violência que é exercida sobre elas, já referida no início do texto. Violência exercida pelos cuidadores, os quais têm obrigação de proteger as crianças. Quantas crianças são vítimas de maus-tratos, que os dias os meios de comunicação social nos apresentam, não só relativamente a Portugal, como a outras partes do mundo. Crianças vítimas de guerras/conflitos, de fome, de doenças – muitas delas causadas por problemas de insalubridade – abandono, indiferença. Enfim, infelizmente a lista é muito exaustiva.

De acordo com a ONU:

“Mais de 27 mil casos de violações contra crianças foram verificados pelas Nações Unidas no último ano. Os dados foram apresentados pela representante especial do secretário-geral da ONU para Crianças e Conflitos Armados, Virgínia Gamba, no Conselho de Segurança nesta quarta-feira. Além de detalhar alguns crimes cometidos contra crianças e infraestruturas civis, ela destaca a necessidade de justiça e responsabilização, adicionando que embora metade dos casos sejam cometidos por terroristas, uma grande parte é causada por forças armadas e de segurança de governos”⁵.

⁵ ONU News – 5 de julho 2023.

Diz-nos ainda, a mesma fonte, que em 2022:

“Mais de (...) mil crianças, principalmente meninas, foram estupradas, forçadas ao casamento ou escravidão sexual, ou agredidas sexualmente. A representante da ONU destaca que alguns destes casos levaram a morte das vítimas.

Virgínia Gamba contou que algumas vítimas são punidas em vez de receber proteção. No ano passado, 2,5 mil menores foram privados de liberdade por sua “possível associação” com partes em conflito.

Para ela, as crianças detidas são vulnerabilizadas, expostas a mais violações, incluindo tortura e violência sexual e, em alguns casos, foram condenadas à morte”⁶.

Assim sendo, como se referiu à pouco, em muitas sociedades, não se sente que as crianças tenham proteção, não conseguem participar nas sociedades modernas, que apesar de muitos progressos, em diferentes áreas, ainda continuam a crescer de forma assimétrica, na medida em que, nem todas as crianças participam de igual forma nesse mesmo crescimento, podendo provocar situações de exclusão e marginalização.

Torna-se, pois, necessário, proceder a todo um conjunto de transformações, quer a nível político, quer até mesmo do ponto de vista organizacional, de forma a se eliminar das sociedades, aquilo que se pode constituir em si mesmo, como obstáculos à promoção dos direitos da criança, ou seja, do direito a ser criança.

Conclusões

De acordo com o Papa Francisco “As crianças são o futuro da família humana: cabe a todos nós promover o seu crescimento, saúde e serenidade” (@Pontifex. In *Vatican News* – 12 de junho 2023).

Esta frase, por si só, leva-nos para duas coisas importantes: o lugar e o papel das crianças na humanidade e responsabilidade dos adultos na concretização desse lugar e papel das crianças na humanidade.

Contudo, verifica-se que ainda há um “longo” caminho a percorrer. Desde logo, o reconhecimento pelas sociedades dos direitos das crianças, entre os quais, o direito a ser criança.

⁶ ONU News – 5 de julho 2023.

De acordo, com os dados apresentados pela ONU, mencionados no texto, ajudam-nos a perceber que esse caminho será possivelmente longo, mas também sinuoso.

A violência gratuita a que as crianças estão votadas, o abandono, as guerras / conflitos, a pobreza infantil, são alguns indicadores de que, as crianças de hoje, em muitas partes do mundo, veem o seu amanhã comprometido.

Neste sentido, as crianças devem constituir uma prioridade nacional e internacional, de um modo particular, aquelas que enfrentam, ou estão expostas, às vulnerabilidades que as cercam. Todas as crianças têm direito a vivenciar e experimentar uma infância, que lhes permita serem felizes.

As crianças guardam memórias, que mais tarde, na fase adulta reproduzem. Que representação da infância guardam as crianças que não foram acolhidas, que foram maltratadas, violadas, passaram fome, assistiram à morte de familiares em guerras / conflitos? Com certeza representações diferentes daquelas que vivenciaríamos se não existissem estes flagelos.

O que está em causa é o desrespeito, ou o não reconhecimento dos direitos das crianças.

“Como a humanidade seria outra, se houvesse uma maior implicação de todos os cidadãos e países com as suas organizações criadas com o objetivo de pugnam pela defesa e respeito destes direitos e que, algumas vezes, não só se demitem de o fazer como até ficam reféns de determinados poderes” (Fonseca, 2016, p.17).

Neste sentido, algumas interrogações surgem, numa visão prospetiva:

A paz é possível?

A fome e a pobreza podem ser combatidas?

Os direitos das crianças terão valor real?

Sem que haja demasiado otimismo, a resposta às três questões é sim. Este sim é possível, desde que a humanidade fizer esforços para que isso aconteça, mesmo reconhecendo as diferentes dificuldades que surgirão do caminho.

A humanidade deve estar atenta, à voz (ainda que por vezes silenciosa) daqueles, que apenas pedem: “dêem-nos o direito a sermos crianças!”

Referências bibliográficas

- CAMPOS, F. (2019). Na Senda dos Direitos Humanos. Breves passos. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA. (2016). Alfragide: Texto Editora.
- FRANCISCO, *Papa* (2023). “Urbi et Orbi”. In GRANA, Francesco António (Coord). *Francisco – Uma Encíclica sobre a Ucrânia*. Prior-Velho: Paulinas Editora, p.24.
- FONSECA, E. (2016). “2. Política Social e pobreza infantil: entre o remédio e a prevenção”. In BASTOS, A. & VEIGA, F. (Orgs). *A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e dos Direitos das Crianças*. V.N. Famalicão: Edições Húmus, Lda, p.17.
- DIOGO, F. (2016). “5. Pobreza, Rendimento Social de Inserção e Crianças, o que há de novo?” In BASTOS, A. & VEIGA, F. (Orgs). *A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e dos Direitos das Crianças*. V.N. Famalicão: Edições Húmus, Lda, p.51.
- LEANDRO, A. (2016). “3. Prevenir e Superar a Pobreza Infantil – um imperativo à luz dos Direitos Humanos da Criança”. In BASTOS, A. & VEIGA, F. (Orgs). *A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e dos Direitos das Crianças*. V.N. Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- MONTESSORI, M. (2023). Tudo que precisa de saber sobre o seu filho. Barcelona: Editorial Presença.
- NAÇÕES UNIDAS – ONU *News* – Perspetiva Global. Reportagens Humanas (edição *online*).
- TAVARES, R. (2012). Direitos Humanos. De onde vêm, o que são e para que servem? Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, S.A.
- CARDOSO, A. (2017). “Infância(s) e Direitos”. In XEREPE, F.; COSTA, I. F e MORGADO, M.R.O.(Coord.) (2017). *O Risco e o Perigo na Criança e na Família*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, p. 4.

Justiça Reprodutiva e maternidade negra: a atuação do Serviço Social em casos de violência estatal

Giovanna Camacho Weiss Mouta
Universidade Federal do Rio de Janeiro/Fundação Oswaldo Cruz

Corina Helena Figueira Mendes
Fundação Oswaldo Cruz

Resumo:

Entendemos por Justiça Reprodutiva a possibilidade de decidir livremente sobre tudo o que tange a temática reprodução, tanto a decisão de interromper uma gestação e ter acesso a um procedimento seguro, de qualidade, o qual resguarde a sua integridade, quanto a autonomia de seu próprio corpo ao escolher a maternidade, e nesse caso ter assegurado o direito à educação de seus filhos em uma sociedade segura e sustentável. E é partindo desse último que buscamos apresentar inicialmente neste trabalho maneiras de atuação do Serviço Social nos casos de violência estatal, através de uma perspectiva interseccional, com o objetivo de pensar e elaborar políticas públicas de proteção à infância e juventude e a garantia dos direitos humanos, especialmente a Justiça Reprodutiva, no que diz respeito ao direito à maternidade de mulheres negras. A partir do estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) junto ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o documento chamado Atlas da Violência (2021) mostra um aumento de 11,5% nos casos de homicídio de pessoas negras nos últimos 10 anos, no entanto, a taxa de pessoas brancas, amarelas e índios apresentou o efeito contrário, caindo 12,9% no mesmo período; dentre esses, a taxa de mortalidade de jovens negros chegou a 55,6%, evidenciando o impacto da questão racial

nos casos de violência no Brasil. Dessa maneira, ao exprimir o direito à educação de seus filhos em uma sociedade segura e sustentável, conforme previsto pela Organização das Nações Unidas (ONU), encontramos o impasse racial na realidade brasileira, onde o direito à maternidade de mulheres negras é cerceado devido ao alto índice do genocídio de jovens negros no país, mais precisamente nas regiões periféricas. Conforme apontado por Teixeira e Gallo (2021) as formas de violência são reinventadas seguindo o *modus operandi* colonial voltado para o extermínio seletivo de sujeitos pobres e racializados, tais práticas representam não apenas o racismo, como a ausência de políticas públicas, de memória e reparação, que possuam um caráter disruptivo historicamente com o processo de formação da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Justiça Reprodutiva; Maternidade Negra; Serviço Social; Violência Estatal.

Introdução

Sob a perspectiva da interseccionalidade, tornou-se evidente a necessidade de não abordar nem iniciar o debate sobre a realidade das mulheres negras brasileiras de forma unidimensional, uma vez que faz-se imprescindível considerar as complexidades de sua identidade e das estruturas de poder que as afetam. Ao examinar cuidadosamente uma realidade viva e dinâmica, tornou-se imperativo adotar uma visão empática e sensível às desigualdades específicas que essa população enfrenta devido à intersecção do racismo e do sexismo.

Na realidade das mulheres negras brasileiras, não podemos negligenciar a interseccionalidade, uma vez que a opressão não se manifesta de maneira única. Inegavelmente, essas mulheres enfrentam uma dupla opressão resultante da intersecção de raça e gênero. Dentro do contexto da Questão Social, essa interseccionalidade atua como um amplificador das desigualdades e das dificuldades que elas enfrentam na sociedade brasileira, estando sujeitas a formas específicas de discriminação, marginalização e violência de Estado em todas as esferas, incluindo as socioeconômicas, sociopolíticas e socioassistenciais.

A mulher negra brasileira precisa lidar com desigualdades estruturais que afetam diversos aspectos de sua vida, como acesso à educação, ao mercado de trabalho, à saúde e à justiça. A discriminação racial e de gênero resulta em uma maior exposição à pobreza, à violência e à exclusão social. Elas são mais afetadas pelo desemprego, subemprego, trabalho informal e baixos salários, frequentemente empurradas para setores precários da economia, como

o trabalho doméstico, serviços informais e ocupações mal remuneradas. No sistema carcerário, por exemplo, as mulheres negras representam mais de 60% do total de mulheres encarceradas no Brasil, de acordo com o SENAPPEN (2022), colocando o país como o quarto maior em população carcerária feminina do mundo.

Na área da saúde, as mulheres negras lideram as estatísticas de violência obstétrica, com uma taxa de 65,9% (Lansky et al., 2014), enfrentando maiores riscos de morte durante a gravidez, o parto e o pós-parto em comparação às mulheres brancas (Painel de Monitoramento de Óbito Materno e de Óbito de Mulher em Idade Fértil, 2022), relacionando-se diretamente à falta de acesso a serviços de saúde de qualidade, discriminação racial e negligência no atendimento.

No contexto da maternidade negra e da Justiça Reprodutiva, considerando o direito à educação e à criação de seus filhos em uma sociedade segura e sustentável, esse direito é frequentemente restringido na realidade brasileira, especialmente para as mulheres negras. Isso ocorre devido ao alarmante índice de genocídio de jovens negros. Além disso, as mulheres negras são as principais vítimas de violência estatal, o que as priva do direito à maternidade.

Maternidade negra e o direito à Justiça Reprodutiva

Através de uma análise interseccional e decolonial dos dados coletados, ampliamos a compreensão da Justiça Reprodutiva para discutir a autonomia na escolha de ter filhos, decidir não tê-los ou criar filhos em uma sociedade segura e educativa, destacando um "ou" que oferece possibilidades diversas e revela um aspecto historicamente negligenciado. Utilizamos a Justiça Reprodutiva não apenas como conceito, mas como ferramenta analítica, conforme aponta Jussara dos Santos (2022), ao enfatizar a integralidade das mulheres negras como sujeitos históricos. A violência contra essas mulheres vai além das questões que tratam o aborto legal e seguro, abrangendo desde separações forçadas até o caráter necropolítico do Estado, que historicamente, nega seu direito à maternidade.

Não é coincidência que a maternidade negra é questionada, atacada, violada. Nessa direção, o racismo estrutural e a abolição inconclusa, serviu como mola propulsora da regulamentação e institucionalização das violências direcionadas à população negra, ou seja do racismo institucional. Carmichael e Hamilton (1967) explicitaram essa categoria para elucidar os métodos utilizados nas

empresas e nas instituições governamentais que expressavam os tensionamentos raciais gestados na sociedade americana. Assim, além de desnudar que o racismo estava introjetado nas relações sociais, ou seja, não era algo pontual ou individual; os teóricos mostraram que o racismo se expressa na inacessibilidade aos serviços de saúde, educação, previdência e nas criminalizações, punições e encarceramento em massa da população negra. (Saraiva, 2023, p. 5)

A influência da questão racial sobre os casos de violência no Brasil é evidenciada por dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), conforme revelado no Atlas da Violência (2021). Esse estudo mostra um aumento de 11,5% nos homicídios de pessoas negras nos últimos 10 anos, enquanto a taxa de pessoas brancas, amarelas e indígenas apresentou uma queda de 12,9% no mesmo período. Entre os negros, a taxa de mortalidade de jovens atingiu assustadores 55,6%. Isso afeta o direito à educação e à maternidade das mulheres negras. Buscamos formas de atuação do Serviço Social adotando uma perspectiva interseccional para desenvolver políticas públicas que protejam a infância e juventude, garantindo os direitos humanos e a Justiça Reprodutiva das mulheres negras. Teixeira e Gallo (2021) destacam a reinvenção da violência seguindo o *modus operandi* colonial, enfatizando a necessidade de políticas públicas, memória e reparação para desafiar o histórico processo de formação da sociedade brasileira.

Proteção à infância e juventude brasileira

Compreendendo a violência de Estado enquanto uma consequência de um longo histórico de opressão que tem raízes profundas, principalmente no período colonial, entendemos a dinâmica contemporânea onde, o Estado, que não é formado exclusivamente por uma elite branca, mas que ainda é fortemente influenciado e enraizado no racismo, continua a perpetuar a opressão contra a população negra brasileira. Fazendo com que esses sujeitos sejam frequentemente vistos como descartáveis, sujeitos a serem eliminados e até mesmo mortos.

Sob a premissa equivocada de "perigo", o Estado responde à população fluminense¹ com brutalidade, terror e negação de direitos, principalmente nas áreas de favelas e periferias do Rio de Janeiro. Isso ocorre por meio de uma política de exceção que é aplicada de maneira discriminatória e desproporcional.

¹ população que nasce no Estado do Rio de Janeiro no Brasil.

A condição de existência da vida humana do ser negro, o seu direito à vida [existência e sobrevivência] se dilacera na biopolítica do poder soberano, na imposição de um Estado de exceção institucional e permanente. Quando vida e política, divididos na origem e articulados entre si através da terra de ninguém do estado de exceção, na qual habita a vida nua, tendem a identificar-se, então toda a vida torna-se sacra e toda a política torna-se exceção. (Agamben, 2007, p.155 *apud* Elias, 2018, p. 47).

A manifestação dessa política de exceção, aliada ao caráter necropolítico do Estado, se torna ainda mais evidente por meio da extrema letalidade das ações policiais, que incluem práticas de tortura, violações de direitos e desaparecimento forçado de indivíduos. Esse último aspecto é particularmente pronunciado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, onde a violência estatal atinge níveis alarmantes.

Desde a década de 1960, com a atuação de esquadrões de extermínio, e nas décadas seguintes, com o surgimento das milícias, uma série de atividades criminosas passou a aterrorizar a população. Muitos desses casos não foram notados pelas autoridades, ocorrendo até mesmo durante o dia, sem repercussão na mídia, ilustrando a tragédia subjacente. Esses eventos agravam ainda mais a gravidade dessa dinâmica, afetando principalmente os indivíduos de baixa renda e a comunidade negra. Vale destacar que não falta a presença do Estado diante do aumento da criminalidade ou da expansão de milícias e outros grupos ilegais. Pelo contrário, o Estado detém o monopólio do uso da força por definição constitucional, tornando-se o único responsável pelas atividades desses grupos e práticas que operam livremente.

Resgatando brevemente a evolução da violência de Estado no Brasil, sobretudo no que tange infância e juventude, destacamos alguns casos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro durante o período de 1990 a 2023. As informações apresentadas aqui têm um caráter puramente informativo, com o propósito de estabelecer uma conexão com o Estatuto da Criança e do Adolescente no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Criada há 33 anos, em 13 de julho de 1990, a lei 8069 trata-se de uma norma que prevê a proteção integral à criança e ao adolescente. Mais conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA determina em seu art 3º que,

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, **sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei**, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e faci-

lidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (1990, p. 1, grifo nosso).

Em 26 de julho de 1990, onze jovens foram sequestrados em um sítio em Magé, município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, dentre eles os adolescentes: Viviane Rocha (13 anos), Cristiane Leite (16 anos), Wudson de Souza (16 anos), Wallace do Nascimento (17 anos), Antônio da Silva (17 anos), Luiz Euzébio (17 anos), Edson de Souza (17 anos) e Rosana de Souza (18 anos). As vítimas, moradoras de Acari (bairro da zona norte do Rio), foram levadas por policiais militares do 9º Batalhão da Polícia Militar em Rocha Miranda e detetives da 39ª Delegacia da Pavuna, identificados 4 anos após o crime. Os corpos dos adolescentes não foram encontrados, o crime ficou conhecido como A Chacina de Acari.

O art 4º do ECA (1990) diz que,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (p. 1, grifo nosso)

Seguindo a mesma linha, o art 5º define que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (ECA, 1990, p. 1).

Em 23 de julho de 1993, marcando pouco mais de 3 anos da criação do ECA, um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua foi brutalmente assassinado por um grupo de homens armados. As vítimas eram Paulo Oliveira (11 anos), Anderson Pereira (13 anos), Marcelo de Jesus (14 anos), Valdivino de Almeida (14 anos), “Gambazinho” (17 anos), Leandro da Conceição (17 anos), Paulo da Silva (18 anos) e Marcos da Silva (19 anos).

Na noite do crime, um grupo de homens armados, que incluía policiais militares, atirou contra um grupo de aproximadamente 70 crianças e adolescentes que dormiam nas proximidades da Igreja da Candelária, no centro do Rio de Janeiro, resultando na morte dos oito jovens citados acima.

O crime ficou conhecido nacional e internacionalmente como a Chacina da Candelária e chamou atenção para a violência contra crianças e adolescentes, bem como para as condições dos jovens que viviam nas ruas das capitais brasileiras.

O art 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente decreta que “**é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento**, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”(1990, p. 5, grifo nosso).

No dia 5 de dezembro de 2003, 4 jovens foram agredidos, sequestrados e executados quando saíram da Via Show, uma casa noturna localizada em São João de Meriti, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, dentre eles estavam os irmãos Rafael Paulino (18 anos) e Renan Paulino (13 anos). Posteriormente as investigações revelariam que os jovens foram agredidos por policiais militares que trabalhavam na casa de show como seguranças nos períodos de folga do trabalho regular.

Os quatro jovens foram sequestrados ainda no estacionamento do local, sendo ameaçados com armas de fogo e levados a uma fazenda abandonada no bairro Imbariê em Duque de Caxias (RJ), conhecida como Morabi, onde foram torturados e executados. Os corpos foram encontrados graças a uma denúncia anônima no dia 9 de dezembro do mesmo ano dentro de um poço na Rodovia Washington Luiz em Duque de Caxias.

“Quando dei por mim, eu só tinha perguntas na minha cabeça: o que aconteceu, como aconteceu, por que aconteceu aquilo? Do jeito que meus filhos foram mortos, aquilo foi uma execução [...] Eles não deviam nada a ninguém. Então, por que uma execução? [...] A primeira grande dificuldade veio do fato que eles foram mortos por policiais. Eu achava que meninos mortos por policiais sempre deviam alguma coisa. Mas meus filhos não deviam nada, então isso foi muito duro para mim.” (relato de Elizabeth Paulino, mãe de Rafael e Renan, 2009)

O art 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que “a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.” (1990, p. 2).

Em junho de 2018, Marcos Vinícius da Silva (14 anos) foi baleado pela polícia a caminho da escola no Complexo da Maré, na zona norte do Rio. A vítima foi atingida nas costas, sendo levada a Unidade de Pronto Atendimento da região e transferida para o Hospital Getúlio Vargas, mas o adolescente não resistiu e veio a óbito.

Já em setembro de 2019, Ágatha Vitória Félix (8 anos) foi atingida por um disparo de fuzil efetuado por um policial militar durante uma “ação” no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, a vítima estava em uma kombi com o avô quando foi atingida nas costas. Ágatha não resistiu e veio a falecer.

O ano de 2020 nos serviu um espetáculo tenebroso de violência de Estado com uma variedade de casos cujas principais vítimas eram crianças e adolescentes. No total, tivemos conhecimento de 12 vítimas, dentre elas: João Pedro Mattos Pinto (14 anos), assassinado por policiais durante uma operação no Complexo do Salgueiro em São Gonçalo, no Rio de Janeiro. O adolescente foi levado para ser socorrido pelos policiais após efetuarem cerca de 70 tiros contra a vítima, os agentes não deixaram a família acompanhar o jovem, informando posteriormente o falecimento do mesmo.

Ainda no ano de 2020, Emily Victória Silva dos Santos (4 anos) e Rebeca Beatriz Rodrigues dos Santos, assassinadas enquanto brincavam no portão de casa na comunidade Barro Vermelho, em Gramacho, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.

“Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, **abrangendo a preservação da imagem, da identidade**, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (ECA, 1990, p. 5, grifo nosso). Em 7 de agosto de 2023, Thiago Menezes Faustino (13 anos) foi mais uma vítima da violência policial. Dessa vez, na Cidade de Deus, na zona oeste do Rio. Em relato para a imprensa, a mãe de Thiago vem a público defender a imagem do filho das acusações policiais. Ela conta que o adolescente era como outro qualquer, que gostava de cantar e de jogar bola, tinha o sonho de ser jogador de futebol. A polícia, em contrapartida, se esforça para justificar o assassinato dizendo que houve confronto e que o jovem era traficante. A mãe de Thiago mostra fotos e vídeos do adolescente jogando bola e reforça que ele era uma criança indefesa, magra, que não oferecia perigo a ninguém, não era traficante, era só uma criança que gostava de futebol (MARQUES, 2023).

Resposta do Estado e atuação do Serviço Social

Os alarmantes índices de violência têm exercido um impacto direto e substancial sobre a população da Baixada Fluminense, especialmente caracterizada por altos níveis de crimes violentos, onde grupos criminosos controlam territórios pela força e violência. No cotidiano, as múltiplas manifestações de violência, sejam óbvias ou camufladas, coexistem, variando em intensidade e deixando marcas profundas nas vítimas e seus entes queridos. A política de exceção, associada ao caráter necropolítico do Estado, se torna mais evidente devido à extrema letalidade das ações policiais, que incluem práticas de tortura, violações de direitos e desaparecimento forçado de indivíduos. Esse

aspecto é particularmente pronunciado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, onde a violência estatal atinge níveis alarmantes.

Na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, o município de Nova Iguaçu lançou em 2018 o primeiro projeto de atendimento e acolhimento para mães e familiares de vítimas de violência de Estado, o Núcleo de Atendimento Municipal de Vítimas de Violência de Estado e seus Familiares (NAMVIF). Esse serviço oferece apoio especializado e acolhedor, visando ajudar essas mães a lidar com a dor causada pela violência estatal. O NAMVIF é uma iniciativa pioneira no Brasil e é gerenciado em colaboração com o Fórum Grita Baixada, que busca alcançar seus objetivos e melhorar a vida das vítimas da violência estatal. Nesse contexto, é fundamental discutir a violação do direito à justiça reprodutiva das mulheres negras, especialmente considerando a atuação profissional no NAMVIF, e refletir sobre a resposta do Estado capitalista às mães que perdem seus filhos devido à violência estatal.

No município de Nova Iguaçu, o serviço NAMVIF está inserido dentro da Política de Assistência Social e é regulado dentro da Superintendência de Direitos Humanos e Conselhos Vinculados (SDHCV), que é um equipamento que constrói a gestão da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS). A SDHCV conta com uma equipe técnica multidisciplinar de psicologia, pedagogia e serviço social, atuante no atendimento das mães e familiares de pessoas vitimadas pelo Estado, oferecendo acolhimento psicossocial e encaminhamento para os órgãos e demais equipamentos da atenção básica e especial, a depender das demandas dos usuários que buscam o serviço.

A equipe técnica do Serviço Social, enquanto promotora da justiça social e defensora intransigente dos direitos humanos, conforme previsto pelo Código de Ética Profissional brasileiro (1993), dentro da política de assistência social, trabalha auxiliando na obtenção de serviços, recursos e encaminhamentos; atua também com a mobilização comunitária, visando gerar um empoderamento da comunidade, construindo redes de apoio para a população que partilha da mesma vivência dos usuários do serviço. Além disso, as assistentes sociais também desempenham um papel importante na pesquisa e análise das causas e impactos da violência de Estado, contribuindo assim para uma discussão profícua das questões e a formulação de políticas e estratégias eficazes de intervenção, sobretudo a reforma das forças de segurança e a responsabilização do Estado.

Esses desafios são intrínsecos à necessidade de conciliar o papel de apoio às populações vulneráveis com a condição de funcionário público, com obrigações e diretrizes governamentais. Primeiramente, a profissão do Serviço

Social se pauta em princípios fundamentais, tais como justiça social e defesa dos direitos humanos, que podem entrar em conflito com políticas e ações governamentais que, por vezes, não estão alinhadas com esses ideais. Este conflito de interesses pode gerar tensões éticas para os assistentes sociais. Além disso, os assistentes sociais podem se sentir pressionados a seguir diretrizes e regulamentos institucionais, que podem ser inconsistentes com uma abordagem centrada nos direitos humanos. Esta responsabilidade institucional pode limitar a capacidade dos profissionais de atuarem efetivamente na defesa das pessoas afetadas pela violência de Estado. Ademais, existe o risco de que pressões políticas e administrativas possam ameaçar a autonomia profissional dos assistentes sociais, dificultando sua capacidade de agir de acordo com seus princípios éticos e formação profissional. Enfrentar autoridades estatais em casos de violência de Estado também pode representar riscos profissionais. Os assistentes sociais podem enfrentar retaliações e perda de emprego ao tomar uma posição firme em situações controversas.

Considerações finais

Há um antigo provérbio africano que diz "eu desejo que, quando a morte vier procurar por você, o encontre vivo". Interpretamos isso como a busca pela plena vivência da própria vida. Quando desejamos que a morte encontre alguém ainda vivo, estamos falando de alguém que teve a oportunidade de viver, apesar dos obstáculos, sem interrupções. Ao nos debruçarmos sobre um tema complexo e um objeto que, na verdade, é um ser vivente, nos deparamos com todas as interposições e atravessamentos da vida dessas pessoas, dessa população e de seus familiares. Trazer o destaque para essas vivências as quais são ignoradas no cotidiano demonstra uma movimentação contrária ao que se é esperado da sociedade, ainda que, o descarte dessas vidas seja considerado o oposto de vida em sociedade.

Recuperar a história de luta das mulheres, especialmente das mulheres negras, no que diz respeito à discussão sobre Justiça Reprodutiva ligada às oportunidades de maternidade, pontuamos algumas histórias de mães que tiveram seu direito à maternidade negado quando o Estado rotulou seus filhos como sujeitos descartáveis. Abordamos também a resposta institucional a esses casos, a chamada necropolítica, os serviços de apoio às mães e familiares de vítimas do Estado, bem como o papel do Serviço Social como uma profissão defensora intransigente dos direitos humanos. O presente trabalho é sobre a morte, mas também sobre a vida.

ELIAS, V. M. (2018). O negro ser matável: pelo não direito à igualdade [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Juiz de Fora.

FRANCISCO, Mônica (2022). A política de segurança de Cláudio Castro apenas espalha terror e medo nas favelas. Carta Capital. Consultado a 12 de julho de 2023. <https://www.cartacapital.com.br/opiniaofrente-ampla/a-politica-de-seguranca-de-claudio-castro-apanas-espalha-terror-e-medo-nas-favelas/>

FRAZÃO, Fernando (2022). Governo Cláudio Castro tem 39 chacinas e 178 mortes em um ano de gestão, revela estudo. Brasil de Fato. Consultado a 12 de julho de 2023. <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/25/rj-governo-claudio-castro-tem-39-chacinas-e-178-mortes-em-um-ano-de-gestao-revela-estudo>

LANSKY, S. FRICHE, A. A. L. SILVA, A. M. CAMPOS, D. BITTENCOURT, S. D. A. CARVALHO, M. L. FRIAS, P. G. CAVALCANTE, R. S. CUNHA, A. J. L. A. Pesquisa Nascer no Brasil: perfil da mortalidade neonatal e avaliação da assistência à gestante e ao recém-nascido. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 30 Sup:S192-S207, 2014. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00133213>

MARQUES, Jéssica. (2023) Polícia diz que homicídio de adolescente de 13 anos na Cidade de Deus foi registrado como morte em confronto. O Globo. Consultado a 16 de agosto de 2023. <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/08/08/policia-diz-que-homicidio-de-adolescente-de-13-anos-na-cidade-de-deus-foi-registrado-como-morte-em-confronto.ghtml>

MESQUITA, Clívia (2023). Moradores protestam na Cidade de Deus após morte de adolescente durante operação policial. Brasil de Fato. Consultado a 16 de agosto de 2023. <https://www.brasildefato.com.br/2023/08/08/rj-moradores-protestam-na-cidade-de-deus-apos-morte-de-adolescente-durante-operacao-policial>

SARAIVA, Vanessa Cristina dos Santos. (2023) Entrega Legal à adoção: direito de crianças ou punição de mulheres negras?

SOARES, Barbara M.; MOURA, Tatiana; AFONSO, Carla (orgs.). Auto de resistência. Relatos de familiares de vítimas da violência armada. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

TEIXEIRA, Alessandra. GALLO, Mel Bleil. Nosso útero, nosso território: Justiça Reprodutiva e suas lutas decoloniais por aborto e maternidade. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p. 52-66, 2021.

Neoliberalismo e Políticas Sociais em Portugal: os impactos no país pós troica

Sofia Daniela Ferreira dos Santos
Instituto Superior de Serviço Social do Porto
Marcelo Gallo
Instituto Superior de Serviço Social do Porto

Resumo

O presente artigo é uma síntese do processo de investigação que vem buscando identificar os impactos do neoliberalismo em Portugal e as refrações deste processo nas políticas sociais públicas no país. Analisamos a partir da revisão bibliográfica dos principais autores no campo das Políticas Sociais, Sociologia e Serviço Social, buscando identificar como este processo impactou a implantação de políticas sociais públicas e fomentou o aumento dos processos de terceirização das respostas do Estado.

Palavras-chave: Mediação Familiar; Serviço Social; Competências Profissionais.

1 – As Políticas Sociais em Portugal

O surgimento das políticas sociais foi sempre condicionado pelo desenvolvimento das formas de Estado que foram tendo existência histórica em Portugal. Assim, enquanto nos países mais avançados da Europa, sobretudo em França, iam surgindo mecanismos estatais de resposta aos problemas sociais, em Portugal, o Estado apresentava uma fraqueza política e financeira que

comprometeu os mecanismos de ação social e tornou o país, atualmente, um dos mais atrasados da Europa a este nível.

Podemos apontar esta como uma das preocupações de Esping-Andersen em como o estado de bem-estar afeta a estratificação, ou como ele reordena as relações sociais. A estratificação é medida em termos de corporativismo, estatismo, teste de renda, gastos privados com saúde, universalismo e igualdade de benefícios. Os estados de bem-estar social agrupam-se em três mundos de acordo com os atributos dos regimes conservador, liberal e socialista.

Esping-Andersen (1999) identifica três regimes de bem-estar principais de acordo com a sua especificação de riscos sociais e à sua articulação de instituições e programas produtores de bem-estar. Um regime liberal é caracterizado por uma estreita especificação dos riscos sociais, visão restrita do papel do Estado e preferência pela produção de bem-estar de mercado. No regime liberal, os riscos sociais são percebidos como decorrente da operação imperfeita dos mercados ou fracasso', e os programas de bem-estar são justificados apenas se abordarem falhas de mercado. A provisão de bem-estar pelo estado é restrita a cobrir maus riscos através da assistência social baseada nas necessidades.

Os regimes liberais são concebidos por 'otimistas de mercado', que acreditam que o desenvolvimento económico melhorará a operação de mercados, reduzindo assim as falhas de mercado e a necessidade de intervenção. Um regime conservador coloca a família no centro do bem-estar disposição. Os riscos sociais são definidos como aqueles que afetam a família, o estado e a provisão de bem-estar do mercado é projetada para responder ao 'fracasso familiar'. Os regimes de bem-estar conservadores são estratificados por género e ocupação, e são fortemente associados à protecção do emprego. Um regime social-democrata é caracterizado por uma especificação abrangente dos riscos sociais. social-democrata regimes dão prioridade aos direitos humanos/desenvolvimento social e visam maximizar a participação económica. A provisão de bem-estar é de natureza desenvolvimentista e, portanto, universalista e igualitária, com o Estado tendo um papel fundamental na produção de bem-estar. O mix de bem-estar constitui o centro de gravidade dos regimes de bem-estar.

Em Portugal, tal como nos países da Europa do Sul a implementação do Estado de bem-Estar foi mais tardio devido ao facto de terem passado por regimes ditatoriais que impediu o desenvolvimento de instituições democráticas e corporativistas. (Mustafa, 2020). Sendo assim, Portugal tal como os países da Europa do Sul apresentam especificidades face ao modelo de bem-estar defendido por Esping-Andersen. Ferrera, 1996,1997 citado por Silva (2002), defende que o modelo de bem-estar social da Europa do Sul caracterizam-se

por ter um esquema de proteção social dualista um sistema bismarkiano na segurança social e beveridgiano na saúde, pela existência de impacto das políticas públicas nos outputs distributivos e pelo facto de a família ter um papel importante no provisão de bem-estar. (“familiarismo”).

No âmbito de projectos políticos de desinvestimento social e de devolução, tem sido o próprio Estado a chamar a si a tarefa de criar, na sociedade civil, estruturas formais para as quais possa concretizar essa devolução. Num processo que Boaventura de Sousa Santos designa como a inversão do contrato social pela criação de uma sociedade civil secundária (Santos, 1990), aquilo a que se assiste é à consolidação de laços de dependência das organizações não governamentais face ao Estado, dependência essa que se reproduz continuamente na promoção de processos selectivos de multiplicação de actores não estatais nas áreas e nos moldes eleitos pelo próprio Estado como os mais adequados.

Com efeito, muitos países da Europa Ocidental desenvolveram modelos eficazes de Estado-Providência interventores em diversos domínios sociais e promoveram a criação de respostas institucionais face aos principais problemas sociais emergentes, com evidentes impactos ao nível da qualidade de vida das populações. Em Portugal, pelo contrário, as formas de Estado-Providência, nomeadamente por força do seu desenvolvimento tardio, desenvolveram um modelo particular e um conjunto de especificidades que, de certo modo, o diferenciam da maioria dos restantes países europeus. Será, então, possível concluir, desde já, que “as políticas sociais em Portugal são descontínuas, fragmentadas e sectoriais” (Rodrigues et al., 1999, p. 44). Em Portugal, o movimento associativo de proteção dos riscos sociais teve uma dimensão relativa, quando comparado com outros países europeus. Por um lado, o menor desenvolvimento económico do país e, por outro, a falta de enquadramento legal específico foram algumas das razões para que tal se verificasse (Capucha, 2002).

O primeiro passo institucional para a criação de uma estrutura de assistência pública em Portugal foi dado em 1835, com a criação do Conselho Geral de Beneficência que visava extinguir a mendicidade. Em 1901, o processo institucional caminha no sentido da criação da Repartição de Beneficência e do Conselho Superior de Beneficência Pública, com funções consultivas. Com a instauração da República em Portugal e sobretudo através da Constituição de 1911, foram estabelecidos os direitos à liberdade, à segurança, à propriedade e à igualdade social. Defendia-se que a mendicidade deveria ser combatida, não através de medidas repressivas, mas por via de uma assistência pública adequada.

Assim, no campo da assistência e da previdência social, foi estipulada em 1911 a reorganização dos serviços de assistência pública e criado o Fundo

Nacional de Assistência, destinado a socorrer indigentes e a combater a mendicância. Estas medidas culminaram, em 1916, com a criação do Ministério do Trabalho e da Previdência Social e, em 1919, com a fundação do Instituto de Segurança Social (Guibentif, 1997). Porém, o alcance das medidas tomadas nos primeiros tempos da República revelou-se insuficiente e sem efeitos sociais significativos, dado o contexto de grande turbulência política e de enorme fragilização socioeconómica.

A presença do Estado neste sector foi, de facto, insignificante até ao princípio do século XX. Em 1919, para colmatar a ausência de uma protecção social efetiva, o Estado português criou os seguros sociais obrigatórios na doença, nos acidentes de trabalho e nas pensões de invalidez, velhice e sobrevivência. Estes deviam abranger a população ativa entre os 15 e os 75 anos, sendo a prestação devida no caso de o vencimento anual não exceder um limite fixado. O financiamento do sistema era assegurado, numa lógica de capitalização, pelas quotizações dos beneficiários ativos e pelas contribuições das entidades patronais, sendo o Estado que garante o bom funcionamento do sistema. O primeiro grande sistema de pensões em Portugal foi estabelecido em 1929, com a criação da Caixa Geral de Aposentações, que, contudo, assegurava apenas a protecção dos funcionários públicos. Para o sector privado, foi criado, em 1933, e concretizado em 1935, um esquema de seguros sociais obrigatórios, baseado em caixas e instituições de previdência e financiado por um modelo de capitalização. Estes seguros cobriam as eventualidades de velhice, invalidez e doença, mas apenas para os trabalhadores da indústria, comércio e serviços.

A Constituição de 1933 assegurou a instituição de um novo seguro social obrigatório de inspiração alemã. Com a consagração do Estado Novo, Portugal vive um período em que predomina o autoritarismo do Estado, ligado ao sistema económico e social corporativo. Assim, de 1935 a 1974, a protecção assegurada através dos seguros sociais obrigatórios foi ganhando terreno; os seguros sociais constituíram-se como o instrumento mais generalizado de protecção social em Portugal, sem que, no entanto, se extinguisse o mutualismo de assistência pública (Guibentif, 1997), com uma componente mais compensatória face às debilidades estruturais da protecção pública. Se compararmos Portugal com a restante Europa, neste mesmo período, verificamos que “no nosso país a ditadura fez recuar as políticas de educação e impôs níveis de iliteracia e de escolaridade com mais de um século de atraso em relação à generalidade das experiências europeias” (Capucha, 2000b, p. 22). Com efeito, se notarmos que a escolaridade obrigatória de apenas quatro anos foi implementada em 1956 (apenas para o sexo masculino, pois para o sexo feminino tal medida

só entra em vigor no ano de 1960), encontramos uma das mais importantes razões para a existência de elevadas taxas de analfabetismo e de iliteracia.

A década de 70 viria a assistir a uma grande transformação na Previdência social, com a criação das bases para a concretização de um verdadeiro sistema de Segurança Social que viria a ser concluído apenas na década de 80. Em 1971, é reorganizado o Ministério da Saúde e Assistência, que consagrava o direito à saúde, bem como o investimento prioritário em centros de saúde. Para além disso, assistiu-se a uma reorganização dos organismos da previdência, no que diz respeito à sua estrutura orgânica, às formas de coordenação e às modalidades de financiamento e de prestações. Os esquemas de proteção foram alargados aos trabalhadores rurais e aos trabalhadores domésticos. Esta nova gestão do sistema de prestações inseriu-se no período designado como “primavera marcelista” e contemplou ainda a criação de novos organismos regionais (como as caixas de previdência e abonos de família) e centrais (como a caixa nacional de pensões e a caixa central dos trabalhadores migrantes). Os destinatários foram definidos como os grupos mais desfavorecidos, grupos em situação de vulnerabilidade, famílias e comunidades. Estas alterações, porém, não trouxeram os resultados esperados e necessários em tempos de agitada contestação ao regime.

Mantinha-se a indefinição de uma política social global, um baixo nível de direitos sociais, uma desproporção entre as necessidades sociais conhecidas e os recursos afetados, uma fraca e assimétrica implantação de equipamentos sociais e uma sobreposição entre vários serviços e sectores de política social. Apesar de a proteção social ter conhecido uma evolução significativa, esta não foi sempre linear. De facto, foi só a partir da Revolução de Abril de 1974 que o sistema fez alargar a sua proteção a não-trabalhadores, com o financiamento do Estado. Para além disso, também os riscos cobertos foram sendo sucessivamente acrescidos, com especial incidência na assistência ao desemprego (através da criação do subsídio de desemprego) e na criação da pensão social, que foi a primeira prestação social de natureza não-contributiva. As principais medidas implementadas foram ainda a criação do salário mínimo nacional, o aumento do abono de família e o aumento da pensão mínima.

Na verdade, a partir de 1974, foram dados passos decisivos, quer no sentido do alargamento da proteção social a toda a população, quer no sentido da melhoria dos valores e das coberturas das prestações sociais, que tenderam para a institucionalização de políticas sociais e para o modelo de Estado-Providência (ainda que de forma lacunar). Uma dessas medidas foi a criação do regime não-contributivo, materializado na pensão social, para abranger os

casos não contemplados nos regimes existentes, em especial devido aos seus baixos rendimentos e diminuto período contributivo. Para além disso, em dezembro de cada ano passou a ser atribuído um mês suplementar (o 13º mês) de pensão a todos os beneficiários.

Ainda antes da Constituição de 1976, outras medidas foram avançadas pelos governos provisórios: a instituição de um subsídio de Natal, a criação de uma pressão no desemprego (com carácter assistencialista e não integrada no regime geral de Segurança Social), a criação do suplemento de grande invalidez, o alargamento do âmbito pessoal e a extensão das prestações de maternidade, o subsídio por morte e a pensão de sobrevivência do regime especial dos trabalhadores agrícolas (Rodrigues, 2000). A Constituição da República Portuguesa de 1976 aponta para a universalização dos direitos e para um alargamento dos direitos sociais, culturais, políticos e cívicos, próprios de uma democracia mais avançada: direito ao trabalho, ao (pleno) emprego, à assistência material no desemprego, ao salário mínimo, à Segurança Social, à proteção na saúde, à habitação, à educação e à cultura. Afirma-se o princípio de que a Segurança Social é uma área de intervenção estatal, na qual deverão prevalecer os princípios da unificação, descentralização e participação.

Ao Estado competiria organizar, coordenar e subsidiar o sistema de Segurança Social e, ao mesmo tempo, reconhecer o direito de participação das associações sindicais na definição de uma política de ação social. A importância das Instituições Particulares de Solidariedade Social é oficialmente reconhecida, ficando estas sujeitas a uma regulamentação legal, à realização de protocolos de comparticipação financeira e à fiscalização do Estado. É ainda criada uma autoridade distrital de Segurança Social – o Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social – e promovido um serviço de saúde universal, livre e nacional. A ampliação do campo da proteção social abrange o desemprego, as situações de doença e de vulnerabilidade, a maternidade, a velhice, a invalidez, a viuvez e a orfandade, bem como o apoio aos desalojados das ex-colónias.

Como tal, “o enorme vazio em termos de Segurança Social herdado da ditadura poderá ajudar a explicar por que razão a Constituição de 1976 e as reformas posteriores deram tanto relevo à política social” (Esping-Andersen, 1991, p. 600). Neste período, a Segurança Social abrangia apenas segmentos populacionais (ainda relacionados com o trabalho), mas ao longo dos anos veio a ampliar o seu campo de intervenção. Este modelo português de proteção social é caracterizado por uma cobertura insuficiente dos serviços de apoio à família e à comunidade, que terá sido compensada por algumas formas de “sociedade-providência” (Santos, 1999 e 1995), bem como pelo papel

da família. Boaventura de Sousa Santos define “sociedade-providência” como o conjunto de “redes de relações de interconhecimento, de reconhecimento mútuo e de entajuda baseadas em laços de parentesco e de vizinhança, através das quais pequenos grupos sociais trocam bens e serviços numa base não mercantil” (Santos, 1995, p. 46). Além de não ser evidente uma existência muito efetiva desta modalidade de compensação, nos dias de hoje e nos meios urbanos onde se localiza a esmagadora maioria das situações verificadas na sociedade portuguesa, a “sociedade-providência” pode ser o “ilusivo” (Bourdieu) que serve à legitimação da ausência de intervenção estatal nos domínios sociais ou da sua crescente fragilização.

2. Políticas sociais pós-ditadura

As políticas sociais no Portugal passam a representam um compromisso entre iniciativas empreendidas ou prosseguidas no pós-salazarismo e inovações introduzidas depois do 25 de Abril. As exigências de rigor levam a distinguir o que corresponde a uma mera manutenção ou a um desenvolvimento das linhas de ação do passado e o que é ou parece ser radicalmente novo. Sob alguns aspetos, a evolução das políticas sociais nestes últimos anos representa uma aceleração de tendências manifestadas no pós-salazarismo. Quando surgiu o 25 de Abril, estava já em curso a junção da previdência com a assistência oficial e caminhava-se no sentido de se criar um sistema nacional de saúde, independente quer da previdência quer da assistência. A legislação do trabalho obedecia à preocupação de garantir a estabilidade do emprego, embora se aceitasse à liberdade de despedimento por parte das entidades empregadoras.

As relações coletivas de trabalho estavam sujeitas a um pesado controlo administrativo. No entanto, a fixação do salário mínimo e a criação do subsídio de desemprego andavam já no ar antes do 25 de Abril, ainda que o primeiro choque petrolífero e a evidente vulnerabilidade do Governo à crise económica e à pressão dos militares as tivessem feito passar para um lugar secundário. A preparação do IV Plano de Fomento tinha sido prejudicada pelo predomínio dos projetos capital-intensivos e, conseqüentemente, pela escassez das perspectivas de criação de empregos. A política educativa decorria das reformas do Prof. Veiga Simão, embora elas estivessem ainda no início da sua implantação.

A política habitacional propugnava a aquisição da casa própria, ao menos como forma de acesso à propriedade privada, mas na prática revelava-se uma política desarticulada e fragmentária. A política de emigração tinha sido final-

mente assumida como uma realidade inevitável, que podia contribuir para reduzir as tensões sociais provocadas pelos excedentes demográficos e para captar a remessa de divisas estrangeiras. A emigração clandestina deixou de ser qualificada como uma conduta criminosa. A revolução de 25 de Abril trouxe consigo várias promessas no campo das políticas sociais, embora nem todas fossem inovadoras. O Programa do Movimento das Forças Armadas previu que o Governo Provisório lançasse os fundamentos de uma nova política social que, em todos os domínios, teria essencialmente como objetivo a defesa dos interesses das classes trabalhadoras e o aumento (sic) progressivo, mas acelerado, da qualidade de vida de todos os portugueses.

Onze anos depois é evidente que não atingimos os níveis de desenvolvimento social com que a revolução de 25 de Abril, realística ou irrealisticamente, sonhava. Nos primeiros tempos foi possível melhorar os rendimentos dos estratos mais desfavorecidos e prosseguir uma política de redução das desigualdades sociais. As forças sociais desencadeadas pela Revolução exerceram sobre as instâncias do poder e sobre os estratos favorecidos uma pressão nesse sentido. Cedo, porém, a sociedade portuguesa viu-se confrontada com opções que pareciam inviáveis e que só a ilusão revolucionária alimentava. As opções que nos estavam postas eram, de um lado, os modelos das democracias populares e os modelos dos governos populistas do Terceiro Mundo e, do outro lado, os modelos da democracia política enquanto meios ou caminhos de construção do socialismo, como algo perfeitamente distinto da social-democracia.

A convergência temporária entre as vanguardas que defendiam estas opções veio permitir, na sequência do 11 de Março, uma política de nacionalizações, que empolou o sector empresarial do Estado e desorganizou a nossa débil vida económica. O sentido do real e do possível — que, numa leitura apresada, coincide sempre com os interesses das classes dominantes — levou a um retrocesso das pretensões que visavam a nossa transformação numa república democrática ou numa república popular. Reduzidos às nossas dimensões europeias e situados na periferia da Europa ocidental, não podíamos ter outro destino que não fosse a adoção ou, pelo menos, a adaptação dos modelos políticos e sociais do capitalismo desenvolvido. É evidente que o nosso atraso económico representava uma barreira a esta adoção ou adaptação, mas ainda havia a esperança de que, libertos enfim das guerras ultramarinas, pudessemos empenhar-nos num esforço intenso de desenvolvimento.

Os efeitos da recessão mundial, a falta da estabilidade política, a desorganização da vida económica, a escassa experiência e o escasso talento da nova classe política e a incapacidade técnica de um aparelho administrativo desmotivado

e desmoralizado não nos consentiram que fizéssemos grandes progressos no sentido da adoção dos modelos ocidentais no domínio do desenvolvimento económico e social. Foi possível conservar a democracia política e as liberdades cívicas, mas não foi possível vencer os aspetos negativos da nossa situação socioeconómica. Temos de reconhecer que esses aspetos, decorriam também de fatores estruturais, que não podiam ser modificados taumatúrgicamente pela vontade política, mas o certo é que reunimos a falta de vontade política e a incapacidade técnica, numa conjuntura económica que nos era desfavorável.

A fragilidade das nossas políticas sociais é evidente e coloca-nos à mercê da vaga liberal que pretende dismantelar o aparelho institucional do Estado de bem-estar e privatizar os sectores da proteção social. Sabemos que a pobreza está firmemente instalada entre nós, se bem que não disponhamos dos indicadores que a permitam avaliar. Inclusivamente, o desemprego e o clima de anomia que se verificou ultimamente nas relações de trabalho, e que permitiu os atrasos no pagamento dos salários, têm agravado de uma forma sensível o nível da pobreza. Isto não significa que não tenham sido feitos esforços sérios no domínio das políticas sociais, mas todos esses esforços, na falta de um plano a médio prazo, têm inevitavelmente um ar de coisas improvisadas. Não será difícil, nalguns casos, associá-los a intenções pura e simplesmente eleitorais. Por outro lado, as alterações da orgânica do Governo e as correlativas repercussões na organização da Administração Central do Estado contribuem decisivamente para uma falta de consolidação e de eficácia de quaisquer esforços programados ou iniciados. Afigura-se evidente que as políticas sociais carecem de uma continuidade político-administrativa, embora tudo indique que não fomos ainda capazes de conjugar as exigências da continuidade e da eficácia com as exigências da democracia.

3. Troika e as políticas sociais

As características do Estado-providência em Portugal, tal como ele se configura atualmente, são o resultado da influência de fatores que atuaram em três etapas e marcaram o seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, a criação da Previdência Social em 1935 e as várias reformas e ajustamentos que ocorreram ao longo do período do Estado Novo e que originaram a cobertura de riscos sociais clássicos (substituição de rendimento em caso de velhice, invalidez e sobrevivência) numa lógica de seguro social e de solidariedade interprofissional, de base corporativa de garantia de benefícios sociais associados ao mundo do trabalho.

Uma segunda etapa ocorreu após a Revolução de 25 de abril de 1974, em que a restauração do regime democrático se traduziu na consolidação dos direitos de cidadania, consagrando direitos civis e políticos, alargando e aprofundando os direitos sociais, originando o carácter universal de alguns deles, de onde resultou um aumento das despesas sociais públicas, obrigando a um reforço da solidariedade fiscal para a sua realização. Esta etapa deixou, no entanto, algumas clareiras na plena realização dos direitos sociais que têm vindo a ser colmatadas na terceira etapa do seu desenvolvimento, iniciada em janeiro de 1986 com a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia e hoje denominada de União Europeia (CEE/UE).

Esta terceira etapa traduziu-se numa europeização do Estado providência português (Pereirinha e Nunes, 2006), consistindo numa alteração do contexto (de nacional a supranacional) em que a política social passou a ser feita, do conteúdo da intervenção política (em termos do significado científico e político dessa intervenção) e da orientação dessa política, ou seja, em termos das grandes opções e objetivos de política, dos instrumentos e formas de intervenção e de coordenação dessas políticas. Foi durante a primeira década do século XXI, que o mundo se deparou com uma crise financeira, com epicentro nos Estados Unidos da América, que afetou a economia europeia, em especial a zona Euro, e com fortes impactos em Portugal.

A crise financeira, em Portugal, no período 2010-2013, provocou um aumento da desigualdade com cortes nos serviços básicos, aumento de impostos, redução dos salários públicos, escassez de crédito e aumento da dívida soberana. A dificuldade do Governo português em recorrer aos mercados para financiar as suas atividades obrigou o Governo a pedir a intervenção do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Comissão Europeia (CE) e do Banco Central Europeu (BCE), que ocorreu entre maio de 2011 e maio de 2014. Como contrapartida, houve o compromisso de seguir um plano de austeridade “forte” com reformas estruturais, crescimento do desemprego e redução de salários, tendo como objetivo principal reduzir a dívida pública, “corrigir os desequilíbrios externos e internos e a aumentar o potencial de crescimento e de emprego” (Governo de Portugal, 2011). Como resultado destas medidas transversais a diversos setores, as condições de vida dos portugueses, já das piores da União Europeia, foram agravadas com consequências em termos de aumento da pobreza.

A destruição de estabilizadores económicos, tais como o subsídio de Desemprego, o Rendimento Social de Inserção ou o Abono de Família, destinados à

manutenção de um poder de compra mínimo, teve por consequência o fecho de milhares de pequenas empresas e a destruição de postos de trabalho. (De Romanet, 2012)

Segundo Fernandes (2016) as consequências tiveram reflexos em diversos indicadores da qualidade de vida da população portuguesa, como sejam: o forte aumento da taxa de desemprego, o aumento da pobreza, a diminuição da qualidade dos serviços públicos e uma vasta reorganização da Administração Pública. Considerando que as alterações estruturais originaram uma “onda de cortes sem precedentes” na proteção social: reformas, redução e condicionamento de benefícios sociais (Zartaloudis, 2014) e que todos os portugueses, uns mais do que outros, sofreram com a política da austeridade.

Na sequência da crise financeira no período 2010-2013 e da intervenção do FMI e do BCE, Portugal assistiu a reformas estruturais, ao crescimento do desemprego, à redução de salários e a novas regras de atribuição e manutenção das prestações sociais, tendo como consequência o aumento de pobreza nos portugueses pela destruição de alguns estabilizadores económicos.

Portugal era um país com muito maior desigualdade social antes da crise e, entre os países “periféricos” do sul da Europa, foi aquele que, tendo sido obrigado a apertar o cinto, conseguiu fazê-lo protegendo, ao mesmo tempo, os elementos mais vulneráveis da sociedade. Estas são as conclusões de um estudo académico recente, feito por uma espanhola e um grego, que critica duramente a opção europeia pela austeridade na resposta à crise, mas defende que, nesse contexto, Portugal surge como o caso em que foi possível mitigar mais os efeitos dessa opção.

4 – Considerações finais

Podemos constatar que neste breve relato de síntese de um processo de investigação que pretende ainda analisar a influencia dos profissionais no campo do serviço social no processo de construção das políticas sociais públicas portuguesas nos remete a refletir sobre a forma que o Estado português vem adotando a agenda neoliberal de Estado mínimo na atenção as expressões da questão social. No atual governo o que se observa são medidas paliativas que privilegiam o ideário neoliberal associado as praticas que remetem ao reforço da caridade e da benevolência, vinculados aos ideários cristãos dos quais ainda há marcas profundas e indeléveis no constructo estrutural do sistema de proteção social português. Há muito que se avançar e refletir sobre o

assunto e o que conseguimos demonstrar neste esforço de síntese investigativa é o prenuncio de um estudo ainda mais aprofundado e maduro.

Referência bibliográficas:

Carvalho, M. I., & Pinto, C. (2015). Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. *Serviço Social & Sociedade*, 66-94.

Branco, F., & Amaro, I. (2011). As práticas do " Serviço Social activo" no âmbito das novas tendências da política social: uma perspectiva portuguesa. *Serviço Social & Sociedade*, 656-679.

Branco, F. (2017). O Serviço Social como elemento substantivo de efectivação da Política Social. *O Serviço Soc. Como Elem. Subst. Ef. Política Soc*, 49-72.

Ramalho, N. A.. (2012). Processos de globalização e problemas emergentes: implicações para o Serviço Social contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, (110), 345–368. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200007>

Mustafa, P.S (2020). A crise do Estado Social e os impactos para a classe trabalhadora. *Estudo do Estado Social Português*. Projeto Editorial: Praxis

Buffon, Marciano;Costa, Bárbara Josana (2014) *Rev. Estudos Legislativos*, Porto Alegre, ano 8, n. 8, p. 103-127, 2014

Silva, P. A. (2002).O modelo de Welfare da Europa do Sul – Reflexões sobre a utilidade do conceito. *Sociologia, problemas e práticas*, 38, 25-59.

Aballéa, François (2003). Relation de servisse à l'usager ou relation du servisse au cliente? *Les transformations del'intervention sociale*. *Pyramides*, 7, 119-134.

Políticas Sociais do SIMASE Recife/Pe/Brasil: Desafios e Possibilidades

Vanessa Karla Souza Pessoa – PPGGE – UFS-
Car Débora Cristina Fonseca – PPGGE – UFSCar

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de construção do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo do Recife, capital do estado de Pernambuco/PE/Brasil, desenvolvido pela Comissão Municipal de Atendimento Socioeducativo (SIMASE) e sobre os desafios para garantir a sua implementação. O acesso às políticas públicas e sociais, sobretudo para os e as adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto é bastante desafiador, porém devem ter caráter prioritário em sua execução, conforme o artigo 227 da atual Constituição Federal Brasileira de 1988. Quando partimos de uma análise de promoção de direitos em uma sociedade capitalista contemporânea em que o Estado, assim como em outros países latinos se tornou aliado da burguesia, constata-se que as ofertas junto aos serviços públicos são insuficientes. A análise parte de revisões bibliográficas, baseada no referencial teórico do materialismo histórico-dialético que pressupõe problematizar os rumos e desafios enfrentados pela gestão municipal que coordena o atendimento socioeducativo em meio aberto na cidade do Recife. Faz-se necessário partir das construções históricas, tentando superar os valores burgueses que abarcam uma herança punitivista e corretiva quando se trata da ampliação de direitos relacionados à infância e adolescência. Cabe neste trabalho problematizar o papel do Estado, que sempre esteve a favor das classes dominantes e aproximar um diálogo a partir de uma lógica protetiva afiançadora de direitos às populações marginalizadas, minimizando os efeitos do capital como estrutura concentradora das relações humanas em uma

sociedade de classes, cuja questão social condensa múltiplas desigualdades mediadas por disparidades, inclusive, nas relações étnico-raciais. Nas mediações possíveis asseguradas pela Comissão de Atendimento Socioeducativo, cabe destacar a preocupação com a prática da assistência em saúde mental ainda na lógica manicomial, através de comunidades terapêuticas o que ocorre diante da oferta insuficiente nos serviços da rede pública especialmente através dos componentes da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) , sendo necessário rever a atual política de drogas, que muito encarcera e pouco garante proteção integral ao adolescente e jovem, periférico, negro e estigmatizado.

Palavras-chave: SINASE; Socioeducação ; SUAS; Transversalidade

Introdução

O presente trabalho aborda uma experiência fruto da atividade profissional de uma das autoras, na função de Chefia de Divisão dos CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) nos anos de 2016 a 2022 e enquanto representante titular da Comissão de Atendimento Socioeducativo /SIMASE, na política de assistência social, entre os anos de 2018 a 2022. A partir da regulamentação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012) e da elaboração e aprovação do Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo (PNASE, 2013), ficou demandado aos estados e municípios brasileiros a adequação ao Sistema. Nesse sentido, a construção, aprovação e implementação dos Planos Decenais de Atendimento Socioeducativos, nos âmbitos estaduais e municipais, precisou compor definição orçamentária e metodologia específica de intervenção a partir de articulação intersetorial, além da necessidade de compor uma comissão de acompanhamento dos planos.

A construção de planos decenais de atendimento socioeducativo em todas as unidades da federação, prevendo ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte. Tais documentos deverão sofrer avaliações periódicas de sua implementação em intervalos não superiores a três anos (Alencar, 2014).

Para a Comissão Municipal do SIMASE de Recife/PE, a responsabilidade com a articulação de amplos setores das políticas públicas, dos órgãos da justiça, dos Conselhos, da Sociedade Civil e com os movimentos sociais, visa garantir a qualidade do atendimento socioeducativo de acordo com os parâmetros do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE),

na medida em que, os diversos atores/instituições se encarreguem, direta e indiretamente, pela execução da política socioeducativa ao(a) adolescente em conflito com a lei, considerando o princípio da incompletude institucional que reveste a política socioeducativa e, notadamente, a socioeducação.

O processo de criação e implementação da Comissão Municipal do SIMASE teve início no ano de 2016 com a participação direta de atores responsáveis pelo acompanhamento socioeducativo nos Centros de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), representantes das Políticas de Saúde, Educação, Cultura, Trabalho e Renda e Esportes, Conselheiros Tutelares, Conselheiros de Direito, representante do terceiro Setor (Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares/GAJOP), representantes do Sistema de Justiça, de adolescentes e famílias envolvidos com a política socioeducativa e a socioeducação, assegurando-se às diretrizes da democracia participativa e representativa, nos destinos das políticas públicas.

Os encontros foram marcados pelo esforço conjunto de reflexão e construção de caminhos intersetoriais e interinstitucionais que apontassem estratégias de inclusão social para os(as)adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade/PSC e Liberdade Assistida/LA) que reconhecidamente representam uma população caracterizada pela alta defasagem idade e série no que se refere à educação escolar, oriundos de famílias em extrema pobreza e em grande desvantagem social e, por isso mesmo, estigmatizados como juventude pobre e, em sua maioria negra, conforme dados do último levantamento nacional do SINASE no ano de 2017 (Brasil, 2019).

Foram realizados encontros na sede do GAJOP (Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares) com o objetivo de melhor aproximação da escuta de adolescentes e familiares que resultaram num aprimoramento das metas e ações discutidas no âmbito dos poderes Executivo e Judiciário. Como produto final o GAJOP produziu um relatório cujas propostas sistematizadas foram incluídas no Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo (PMASE). Nesse sentido, as metas e ações do PMASE tentam traduzir as reais necessidades desse público, desde os entraves com o Sistema de Justiça, à educação em direitos humanos com fomento ao protagonismo e a oferta de acesso aos principais direitos sociais básicos como a educação pública de qualidade, à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura e outras.

A Comissão é formada por titulares e suplentes representantes dos setores/instituições do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) envolvidas com a política socioeducativa ao adolescente em conflito

com a lei. As Comissões devem ter um número de participantes que represente, no mínimo, as políticas setoriais elencadas como prioritárias no artigo 8º do SINASE (2012). Deve-se atentar para convites aos diferentes atores do SGDCA, considerando o papel/responsabilidade quanto à apuração, aplicação, execução, monitoramento, avaliação e controle social da política socioeducativa para o processo de avaliação, tanto do Plano quanto do Sistema Socioeducativo, em si (parágrafo 2º, art. 18, SINASE, 2012).

O Plano Municipal Socioeducativo do Recife (PMASE) foi publicado oficialmente no mês de maio de 2018 a partir de Resolução do Conselho de Direitos da Criança e Adolescente (COMDICA) e lançado em agosto do mesmo ano. A partir da composição da Comissão do SIMASE que conta com representantes de diversas secretarias municipais, conselhos e Sistema de Justiça, iniciou-se o processo de formação destes/as representantes, incluindo a participação na Oficina de Avaliação e Monitoramento do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo realizada pelo NECA (Associação de Pesquisadores e Formadores da área da Criança e Adolescentes). A partir de 2019, os encontros para construção de indicadores de ação de monitoramento e posterior avaliação do PMASE têm sido realizados, conforme dispõe o artigo 5º da Lei 12.594/2012 (SINASE).

Contudo, garantir a efetividade das ações do plano, requer uma análise de conjuntura a partir da estrutura capitalista a qual estamos submersos, caracterizada por uma reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional (Antunes, 2000).

As políticas sociais não são apenas espaços de confrontação de tomadas de decisão, mas constituem elementos de um processo complexo e contraditório de regulação política e econômica das relações sociais (Behring et al 2006).

A comissão reveste-se de um papel de negociação, sensibilização e pactuação entre as secretarias e órgãos envolvidos a fim de garantir com total prioridade o orçamento e direcionamento das ações para a política socioeducativa.

Dentre alguns desafios já bem encaminhados referente às linhas de ações/metabolismos do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo PMASE, pode-se indicar alguns avanços e/ou resultados da execução do Plano, referendados nos relatórios avaliativos da gestão do SIMASE, nos anos de 2019 a 2021 (P. Vanessa, comunicação pessoal, 29.09.2023).

- 1) a construção da proposta da instrução normativa que regula a inserção de vagas e acompanhamento pedagógico dos(as) adolescentes e jovens incluídos/as no sistema socioeducativo em meio aberto;
- 2) a implementação do SIPIA – SINASE que é operacionalizado por todos(as) profissionais que executam o Serviço Especializado de Medidas Socioeducativas (SEMSE);
- 3) a criação de Grupo de Trabalho com a finalidade de caracterizar a população em situação de ameaça nos territórios, regulamentar os alinhamentos das portas de entrada com o (Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte [PPCAM]) e pensar outras modalidades de proteção aos(as) adolescentes, a exemplo do programa “Família Solidária”, que já tem mostrado resultados bem mais efetivos, como também dos resultados da proteção e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários com efeitos positivos de ressignificação dos projetos de vida e autonomia das pessoas atendidas;
- 4) edição do Decreto Municipal n. 31.869 de 15.10.2018 que assegura 10% das vagas para os(as) adolescentes e famílias acompanhados pelos CREAS, nos cursos profissionalizantes da rede do município;
- 5) a elaboração e aprovação de nota técnica com a secretaria de saúde na implementação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei (PNAISARI) no município nº 41/2019.

Com relação a esta nota técnica com a secretaria de saúde é importante destacar que a referida nota visa garantir a avaliação interdisciplinar entre os/as profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) e Sistema Único da Assistência Social (SUAS) na construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) a fim de assegurar a instrumentalidade para o desenvolvimento pessoal e social do/da adolescente e jovem acompanhados/as nos CREAS.

Segundo o caderno de Orientações Técnicas: Atendimento no SUAS às famílias e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social por violação de direitos associada ao consumo de álcool e outras drogas publicado em 2016, a Lei Federal n.º 11.343, de 23 de agosto de 2006, que regula o tema no Brasil estabeleceu como um de seus princípios a redução de riscos e de danos sociais e à saúde. Essa proposta orienta as atividades de atenção e de reinserção social de usuários e dependentes a partir de projetos terapêuticos

individualizados com o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, especialmente quanto à sua autonomia e à sua liberdade

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) privilegia o acesso aos serviços em saúde pública. (BRASIL, 2016). A importância do fortalecimento da RAPS (Rede de Atenção Psicossocial) de forma a consolidar uma política de atendimento que preza pelo cuidado em liberdade e no território através do SUS e que priorize o fortalecimento da política de saúde mental alinhado com a lógica de desinstitucionalização. Essa proposta orienta as atividades de atenção e de reinserção social de usuários e dependentes a partir de projetos terapêuticos individualizados com o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, especialmente quanto à sua autonomia e à sua liberdade. Ainda é muito forte o clamor da sociedade e do senso comum para que o tratamento de pessoas que fazem uso de SPA (Substância Psicoativa) seja pautado, prioritariamente, pela lógica da abstinência em espaços fechados, sem convívio com familiares e sem acesso a liberdade, a partir de uma lógica manicomial, prática que viola os Direitos Humanos. As comunidades terapêuticas são espaços bastantes provocados pelo Poder Judiciário e as famílias para garantir o atendimento a esses adolescentes e jovens do socioeducativo, não sendo esta a forma mais digna de garantir um cuidado integral em saúde.

Segundo Santos et al. (2017), os métodos de tratamento das comunidades terapêuticas utilizam instrumentos bastante controversos, consistindo basicamente em programas de isolamento físico e social, internações longas e, durante o tempo de tratamento, “circunscrição de telefonemas e visitas, bem como interdição sexual” (Santos et al, 2017, p. 09) .

É fundamental considerar as especificidades dessa população e a garantia da oferta de serviços nos territórios; assegurar ferramentas de cuidado à saúde integral dos/das adolescentes, que possam prezar pela produção de uma escuta singular e qualificada das questões associadas em especial ao sofrimento psíquico através da RAPS; garantir a promoção de acesso a redes de cuidado e atenção em saúde que zele por atendimentos antimanicomiais e que evitem o processo de institucionalização nas suas mais diversas modalidades.

“Art . 54 da Lei 12.594/2012(SINASE) . Constarão do plano individual, no mínimo:

- I – os resultados da avaliação interdisciplinar;
- II – os objetivos declarados pelo adolescente;
- III – a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
- IV – atividades de integração e apoio à família;

V – formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e

VI – as medidas específicas de atenção à sua saúde.”

(Brasil, 2012)

A nota técnica municipal tem sido um importante instrumento no fortalecimento das orientações que contribuem para qualificar a atuação dos gestores e das equipes de Saúde/Assistência Social e na interlocução com as instituições que o compõem, colaborando assim, para a garantia do princípio constitucional da proteção integral ao adolescente e jovem. Assim como, a articulação intersetorial denominada Grupo de Trabalho da Medida Socioeducativa (GT MSE), que ocorria com periodicidade mensal e com a presença de profissionais dos CREAS, profissionais da saúde (CAPS, coordenação do adolescente, NASF) e de programas de proteção à vida. O referido GT atuava de forma estratégica na construção de intervenções integradas a partir da construção de PIA e Programa Terapêutico Singular (PTS). São realizadas discussões de casos identificados como complexos, de forma planejada e estruturada com o apoio da supervisão técnica e jurídica do Serviço Especializado de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

Salientamos como desafio agregar outras secretarias afins a este grupo, bem como a participação do Conselho Tutelar e equipe técnica da Vara que atua com medidas socioeducativas de forma a assegurar uma intervenção mais qualificada da rede de proteção. Os casos em discussão apresentam situações de ameaça de morte, uso abusivo de substâncias psicoativas, transtorno mental e deficiências, que agravam as condições de risco e vulnerabilidade social dos adolescentes e jovens e que comprometem o cumprimento da medida socioeducativa. Destacamos que está em planejamento a viabilização continuada de encontros que potencializem à educação em saúde, através da PNAISARI (Política Nacional de Atenção Integral ao Adolescente em Conflito com a Lei).

De forma a enfrentar a pobreza que atinge parcela predominante do público do socioeducativo em meio aberto, é previsto no Plano Decenal, a ampliação de serviços, projetos e benefícios sociais no âmbito da política de assistência social, conforme orientações do Sistema Único de Assistência Social/SUAS, a exemplo de uma cobertura maior na oferta dos Centros de Referência.

Para Sposati (1996) é inviável o enfrentamento das condições de pobreza sem mudanças estruturais no modelo econômico concentrador, embora a inserção da questão na agenda pública brasileira, em meados da década de 1990, represente um avanço.

É importante destacar a existência de co-financiamentos federais para ampliação de serviços que independem das pactuações realizadas na comissão SIMASE o que garante que o município execute obrigatoriamente os referidos orçamentos, mesmo assim não alcançam efetivamente as necessidades dessa população.

Segundo Netto (2012), a política social, não tem nem mesmo a formal pretensão de erradicar a pobreza, mas de enfrentar apenas a penúria mais extrema, a indigência — conforme seu próprio discurso, pretende confrontar-se com a pobreza absoluta (vale dizer, a miséria extrema).

Diante desses importantes resultados porém insuficientes para alcançar a plena efetivação de direitos,, outros desafios foram apontados na construção do Plano como a institucionalização de canais específicos de denúncias que se configurem como centros de defesa para escoar situações de atos de violência nas comunidades, assim como, das intercorrências policiais que configuram como atos de violências e tortura contra adolescentes e jovens do socioeducativo em meio aberto e, ainda, a veiculação de campanhas através dos meios de comunicação enaltecendo, sobretudo, a divulgação de casos exitosos de acompanhamento e minimização dos efeitos do estigma da população em relação aos(as) adolescentes em conflito com a lei e mesmo das instituições responsáveis pela execução das medidas em meio aberto de Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA).

O cenário vivenciado do lançamento do plano foi demarcado pela contenção de investimentos na área social no país o que teve um impacto expressivo no município, desta forma sendo mais desafiador garantir as metas/ações do PMASE do Recife/PE, considerando a insegurança político-financeira orçamentária do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Educacional, para não dizer dos cortes já definidos para as ações de proteção e seguridade social nos anos de 2016 a 2022. Cabe pontuar que no primeiro triênio após o lançamento do plano a situação social e sanitária se agravou com a Pandemia Covid 19, o que fez com que muitas das atividades para alcance das metas do plano fossem suspensas ou não cumpridas. O aumento do desemprego e estado de exceção fez com que houvesse o agravamento das questões sociais implicadas na vida dos e das adolescentes e jovens em todo o território nacional, o que não foi diferente na capital de Pernambuco.

Netto (2012), faz uma crítica aos programas sociais brasileiros, que tem efeito de renda mínima como uma experiência muito “pouco promissora: na medida em que não se conjugam efetivamente com transformações estrutu-

rais (e esta é uma das condições políticas para que o tardo-capitalismo os suportes), eles acabam por cronificar-se como programas emergenciais e basicamente assistencialistas”. (p.428).

Segundo o "Informe de Monitoramento do Sistema Socioeducativo no contexto da pandemia", elaborado pelo (Mecanismo Nacional de Proteção e Combate à Tortura [MNPCT], 2022), foi constatada a inconsistência de medidas de prevenção. A exemplo de baixo índice de testagem dos(as) adolescentes e ausência de política sistemática de isolamento social e tratamento adequado em caso de diagnóstico positivo, (b) falta de informações compiladas pela coordenação do SINASE, bem como falta de recursos para implementar ações de prevenção ao coronavírus, (c) audiência de apresentação dos adolescentes na forma virtual e (d) dificuldade de acesso virtual dos familiares (Venturini, 2021).

Contudo, a comissão SIMASE da cidade do Recife foi apontada como uma boa prática no âmbito da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto no Brasil, conforme o Relatório do Diagnóstico Nacional sobre a política de atendimento socioeducativo em meio aberto, organizado pela Organização Social, Visão Mundial, no ano de 2022.

O eixo participação e protagonismo constante do PMASE de Recife/PE precisa ser incentivado e priorizado de forma continuada no planejamento estratégico das políticas e órgãos que compõem o SIMASE, na sua especificidade e, no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), no geral, em termos das garantias de direitos humanos e sociais. Para tanto, é fundamental o fortalecimento dos Conselhos de Direito e respeito a sua autonomia e deliberação para que se possa efetivar no município o real sentido do SGDCA no enfrentamento e resistência coletiva aos retrocessos que estão postos na “gramática” dos direitos humanos e sociais.

No Primeiro semestre do ano de 2023, a secretaria de assistência social da cidade do Recife, promoveu o I Seminário de Avaliação do Plano Decenal Socioeducativo do Recife com o objetivo de avaliar e repactuar as metas do plano decenal socioeducativo, (J. Silva, comunicação pessoal, 12 de setembro de 2023). A partir do relatório do encontro disponibilizado para elaboração deste ensaio cabe destacar o investimento para ampliar e qualificar a rede de atenção psicossocial para desenvolvimento de ações de promoção de saúde mental, prevenção e cuidado dos transtornos mentais, ações de redução de danos e atenção especializada para as crianças e adolescentes com necessidades decorrentes do uso de álcool, tabaco e outras drogas, compartilhadas, sempre que necessário, com as demais unidades da rede de atenção à saúde. Com a

nova meta, foi proposto a indicação de profissionais de referência em nível de Supervisão Técnica de Saúde para garantir a articulação entre os serviços de saúde e assistência, bem como o alinhamento entre PIA (Plano Individual de Atendimento) e PTS (Projeto Terapêutico Singular) nos territórios da cidade, corroborando com a perspectiva do cuidado no território rompendo com a lógica manicomial a partir de uma intervenção singular e com protagonismo do SUS.

No que se refere à socioeducação, a Comissão Municipal do SIMASE tem papel relevante na articulação de diferentes atores/instituições para que o PMASE de Recife/PE, de fato tenha suas metas/ações efetivadas, monitoradas e avaliadas. Ainda é na política de Assistência Social que recai a maior responsabilidade na provisão do atendimento socioeducativo em meio aberto e o desafio é implicar de forma sistemática os demais órgãos e políticas setoriais no que cabe a sua responsabilização e competência no que diz respeito às funções de cada instituição. Segue a pauta permanente da garantia da co-responsabilização de forma que haja uma priorização por parte de todas as instituições que compõem o SIMASE, a fim de que de fato pautem à socioeducação como política prioritária.

Considerações Finais

A integração das políticas setoriais é um desafio no campo da socioeducação no Brasil, sendo ainda verificado o paralelismo de ações intersetoriais. Entende-se que a proposta atual da gestão do SIMASE Recife é um marco, aproximando os atores da execução das políticas de saúde, assistência social, educação, esporte lazer, cultura, emprego e renda, proteção à vida na perspectiva de criar protocolos e fluxos integrados, além de considerar as questões de igualdade de gênero, incentivo à autonomia, cidadania e ao direito à convivência familiar e comunitária. A integração vem favorecendo a concreta construção de uma parceria cotidiana de sustentabilidade dos efeitos das políticas públicas na vida destes adolescentes e jovens, colaborando assim diretamente com a melhoria de sua qualidade de vida.

É importante destacar que toda conquista no campo dos direitos é fruto de muita luta e resistência e dessa forma ainda são tímidos os monitoramentos das ações por parte do público socioeducativo e das instituições da sociedade civil para cobrar a aplicabilidade das ações junto aos poderes públicos.

Muitas ações e intervenções da rede que deve ser protetiva termina sendo punitivista, contrária à garantia da proteção de cunho integral. “A articulação

orgânica de repressão às “classes perigosas” e a assistencialização minimalista das políticas sociais dirigidas ao enfrentamento da “questão social” constitui uma das faces contemporâneas mais evidentes da barbárie atual”. (Netto, 2012, p.429).

A atuação da comissão deve também buscar o desenvolvimento de atividades que orientem e incentivem os adolescentes a conquistarem seus direitos e a cumprirem seus deveres como cidadãos autônomos, em busca de sua emancipação enquanto sujeitos históricos a fim de transformar a sua realidade e da sociedade.

Entende-se que mesmo sendo a tendência geral nos últimos anos a do enxugamento e redução de direitos, sobre o argumento da crise fiscal, é um dever de uma gestão pública que preza pela garantia da proteção integral e direitos sociais, superar o caráter seletivo e de privatização das políticas sociais para a criação de novos mecanismos que alterem a estrutura das desigualdades sociais e que coloquem os orçamentos voltados às garantias de políticas sociais com efetiva participação social e transparência na deliberação e visibilidade das ações. Destaca-se a necessidade de democratizar o sistema decisório e assim avançar na promoção da igualdade e equidade na execução das políticas públicas. Acreditamos que este trabalho possa contribuir com reflexões para outras localidades que enfrentam os mesmos desafios.

Referências

Alencar, V. (2014). Considerações acerca da lei do sinase. In I. L. Paiva, C. Souza, D. B. Rodrigues (Orgs.), *Justiça juvenil: Teoria e prática no sistema socioeducativo* (pp. 49-58). Natal, RN: EDUFERN.

Antunes, R. (2000). Capítulo II. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (p.02 a 15).

Brasil. (2013) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013. Brasília.

Brasil. (2012) Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

Brasil. (2006) Presidência da República. Cria a Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Decreto de 13 de julho Brasília

Brasil. (2016) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Caderno de Orientações Técnicas: Atendimento no SUAS às famílias e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social por violação de direitos associada ao consumo de álcool e outras drogas. Brasília, 2016.

Brasil. (1990) Lei n. 8.069 –Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

Brasil (2019). SINASE. Pesquisa Levantamento Anual SINASE 2017. Brasília: Coordenação de Assuntos Socioeducativos.

Behring, Elaine Rosseti. (2008) Política social: fundamentos e história/Elaine Rosseti Behring,Ivanete Boschetti. – 5.ed . – São Paulo:Cortez.. – (Biblioteca básica de Serviço Social:v.2).

Boschetti, Ivanete, Salvador, Evilásio. (2006). Orçamento da Seguridade Social e Política Econômica: Perversa Alquimia. Revista Serviço Social e Sociedade, v. 87, São Paulo, Cortez Editora.

Lei n. 12.594/2012. (2019). Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

Levantamento Anual Sinase 2017. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Netto, J.P. (2012) Revista Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. Editora Cortez.

Parte II: relatório do diagnóstico nacional sobre a política de atendimento socioeducativo em meio aberto: boas práticas no âmbito da política de atendimento socioeducativo em meio aberto no Brasil/organização Visão Mundial. (2022).1. ed.– Camaragibe, PE:CCS Gráfica.

Prefeitura Municipal do Recife. (2018) Secretaria Executiva de Assistência Social. Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo.

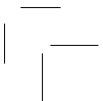
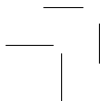
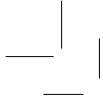
Portaria Interministerial MS/SEDH/SEPM no 1.426, de 15 de julho de 2004. Aprova as diretrizes para a implantação e implementação da atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação provisória, e dá outras providências.

Portaria nº 1.082, de 23 de maio de 2014.Ministério da Saúde. Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), incluindo-se o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado; e estabelece novos critérios e fluxos para adesão e operacionalização da atenção integral à saúde de adolescentes em situação de privação de liberdade, em unidades de internação, de internação provisória e de semiliberdade.

Santos, MPG et al.(2017) Nota Técnica n. 21: Perfil das Comunidades Terapêuticas Brasileiras. Brasília: IPEA-Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

Sposati, A. (2006). Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. Serviço Social & Sociedade, São Paulo. BRASIL. Ministério da Saúde.

- Sposati, A. (1998). Vida urbana e gestão da pobreza. São Paulo: Cortez.
- Sposati, A. (2007). Assistência Social: de ação individual a direito social. Revista Brasileira de Direito Constitucional-RBDC, nº 10.
- Venturini, A. et al. (2021) Disparidades no sistema socioeducativo em tempos de Covid-19 Informativo Alana final https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Informativo_Alana_final-4.pdf



Juventude brasileira e o acesso ao mundo do trabalho: incessantes desafios

Ana Flávia Merchan Ferraz Grizzo Javaroni
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Neide Aparecida de Souza Lehfeld
Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Resumo

O objetivo deste estudo, amparado em pesquisas bibliográfica e documental, é de contribuir com o debate acerca do trabalho social com adolescentes, na perspectiva de fortalecimento da função protetiva das famílias, melhoria da qualidade de vida e ampliação do reconhecimento e acesso aos direitos humanos e sociais. Diante dos processos de reestruturação produtiva, juntamente com as inovações tecnológicas, ocorreram mudanças no mundo do trabalho, surgindo novas profissões e modalidades de trabalho, novos requisitos de habilidades e competências, paralelamente ao aumento das taxas de desocupação e de informalidade, principalmente entre pretos e pardos e para jovens. A fragilidade do sistema educacional nacional acentua a gravidade deste cenário, singularmente após a recente crise sanitária, em que o número de crianças e adolescentes brasileiros, em idade escolar obrigatória que estão fora da escola, cresceu exponencialmente em relação ao período anterior à pandemia. No município de Bauru, localizado no interior paulista, é desenvolvido o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego, que visa possibilitar o acesso à educação e ao mundo do trabalho, ampliar o universo informacional e cultural, e estimular a convivência social, as potencialidades e a participação dos ado-

lescentes e suas famílias. Os pressupostos encontrados apontam a relevância do Programa como espaço de mediação e oportunidades, embora ainda haja inúmeros desafios e barreiras para inserção e manutenção dos jovens no sistema educacional e no mundo do trabalho, sobretudo formal e de qualidade, conforme preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente. Os cursos disponibilizados não acompanham substancialmente o desenvolvimento tecnológico, reduzindo as possibilidades de contratações em ocupações deste segmento que está em ascensão no mundo. As opressões sociais que atravessam as vidas dos sujeitos são estabelecidas estruturalmente pelas relações sociais de gênero, raça e classe e são determinantes à exploração do trabalho no sistema capitalista. A intervenção profissional interdisciplinar do Programa, em uma direção democrática, com o reconhecimento coletivo das demandas, é estratégia para mobilização da participação crítica dos sujeitos, na defesa de políticas públicas de proteção social aos adolescentes, para o efetivo acesso aos direitos de educação e trabalho.

Palavras-chave: Política Pública; Adolescentes; Educação; Trabalho.

Introdução

Neste estudo, baseado nas pesquisas bibliográfica e documental, apresentamos contribuições para o debate acerca do trabalho social com adolescentes e jovens, na perspectiva de fortalecimento da função protetiva das famílias, melhoria da qualidade de vida e ampliação do reconhecimento e acesso aos direitos humanos e sociais.

Ao longo dos anos, com a reestruturação produtiva, neoliberalismo e capitalismo financeiro, muitos rebatimentos têm ocorrido no mundo do trabalho, ocasionando significativas alterações das configurações e proteções trabalhistas, com efeitos danosos à classe trabalhadora, sobretudo aos jovens, que não possuem experiência profissional, necessitam gerar renda para sobrevivência e vivenciam um movimento de transição da infância para a vida adulta.

O artigo inicia-se contextualizando a juventude, as relações de trabalho, as normativas vigentes e aspectos políticos, econômicos e sociais. Na segunda parte apresenta o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego desenvolvido no município de Bauru, relacionando a juventude como alvo de ações do Sistema Único de Assistência Social.

Juventude, Precarização e Desproteção

A juventude se refere ao período de transição da infância para a vida adulta, entre 15 e 29 anos de idade, e conseqüentemente ao movimento da educação ao trabalho. No Brasil, o jovem pode ser inserido no mercado formal de trabalho a partir dos 16 anos, com exceção da condição de aprendiz, que é permitido a partir dos 14 anos, em conformidade com a Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho – OIT e com o Decreto Federal nº 10.088, de 5 de novembro de 2019, que consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal, a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT, ratificadas pela República Federativa do Brasil:

[...] a partir da idade de dezesseis anos, sempre que fiquem plenamente garantidas a saúde, a segurança e a moralidade dos adolescentes, e que estes tenham recebido instrução ou formação profissional adequada e específica, no ramo de atividade correspondente (OIT 1973).

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude são marcos importantes de proteção à juventude brasileira. Esse aparato prevê a garantia dos direitos à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

A reestruturação produtiva e a expansão da era digital com inovações tecnológicas, incidiram em um processo de transformações nas formas de acumulação capitalista e de alterações no mundo do trabalho (ANTUNES, 2020; SILVEIRA DE SOUSA; POCHMANN; BONONE, 2021) que repercutiram diretamente na classe trabalhadora com a propagação de empregos precários e informais.

O alto nível de desigualdades sociais de classe, raça e gênero existente no Brasil é escancarado quando observamos o detalhamento das taxas de desocupação e de informalidade, que são maiores entre as pessoas pretas, pardas, mulheres e os jovens (IBGE, 2022). Os jovens são os que mais perderam seus empregos desde o início da pandemia, em 2020 (OIT, 2022), e o Brasil atualmente é o segundo país com a maior proporção de jovens entre 18 e 24 anos sem oportunidade de trabalhar e de estudar (OCDE, 2023). Em 2021, o número de jovens brasileiros que estavam desempregados e sem estudar era de 12,7 milhões, correspondendo à 25,8% das pessoas de 15 a 29 anos

de idade, sendo que 41,9% eram de mulheres pretas ou pardas; 24,3% de homens pretos ou pardos; 20,5% de mulheres brancas e 12,5% de homens brancos (IBGE, 2022).

As crises refletem diretamente nas condições de vidas da classe trabalhadora, de forma mais intensa nos grupos mais vulneráveis. Desde 2022, os índices de desemprego no Brasil indicaram melhoria em comparação à 2020 e 2021, mas, apesar disso, os números continuam altos e desafiando as políticas públicas. Atualmente, há 8,6 milhões de desempregados, 3,7 milhões de desalentados e quase 39 milhões de trabalhadores informais (IBGE, 2023).

Durante 2020 e 2021, o período mais crítico da pandemia da Covid-19, o sistema educacional desenvolveu suas atividades através de aulas remotas, mesmo com as discrepâncias no acesso à internet e tecnologia pela população, sendo mais um dificultador aos jovens, que precisaram desenvolver habilidades para acessar o conteúdo proposto. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD demonstra que mais da metade das pessoas de 25 anos não completaram o ensino médio e aponta como principal motivo a necessidade de trabalhar (IBGE, 2020).

Diante da pressão para o ingresso precoce no mundo do trabalho para auxiliar na subsistência das famílias, a educação formal pode deixar de ser uma opção atrativa para os jovens, que na maioria das vezes se submetem à trabalhos informais, baixos salários e relações instáveis de trabalho, devido a urgência de garantir seu próprio sustento e de suas famílias (SILVEIRA DE SOUSA; POCHMANN; BONONE, 2021). O nível de escolaridade reflete diretamente na empregabilidade, ampliando ou diminuindo as chances de inclusão em um trabalho formal, protegido e com melhores remunerações.

As desproteções da juventude são aprofundadas, sem a possibilidade de desenvolvimento escolar, limitando as perspectivas de qualificação profissional e experiências laborais futuras, colocando a economia de plataformas como estratégia acessível de remuneração. Recentemente, houve ascensão dos trabalhos plataformizados, configurando transformações no mercado de trabalho global, com desregulamentações e lógica de produção *just-in-time* (SILVEIRA DE SOUSA; POCHMANN; BONONE, 2021):

Fruto do fim do contrato social do pós-guerra, da desregulamentação financeira e da imersão de um paradigma tecnológico mais flexível, a nova economia se utilizou das plataformas para transformar a geração de valor a partir da redução do tempo de rotação do capital e geração e processamento de grande massa de dados sobre padrões de consumo e gestão da produção, sobretudo do trabalho (SILVEIRA DE SOUSA; POCHMANN; BONONE, 2021, p.1).

A realidade brasileira indica que nunca foi superado o excedente estrutural de força de trabalho e a profunda heterogeneidade, marcada pelo alto índice de desemprego, pífios salários, grande rotatividade e elevado índice de subempregos (SILVEIRA DE SOUSA; POCHMANN; BONONE, 2021). As regiões do país não são afetadas de forma homogênea, ao contrário, evidenciam as gritantes desigualdades sociais regionais. Os estados do Maranhão e Alagoas, no nordeste brasileiro, em 2022 apresentavam percentuais de jovens sem oportunidade de trabalhar e estudar superiores a 36%, enquanto Santa Catarina, na região sul, aproximadamente 12% (IBGE, 2022).

A lógica destrutiva do capital descarta milhões de trabalhadores e configura novas modalidades de trabalhos informais, flexíveis, intermitentes e terceirizados (ANTUNES, 2018a). A análise da conjuntura ocupacional dos jovens demonstra importantes indicadores sobre o mundo do trabalho, pois, como não possuem experiência profissional, por estarem iniciando sua vida laboral, estão mais passíveis ao desemprego, a se submeterem menores remunerações e em ocupações com maiores rotatividades, permanecendo mais suscetíveis às intercorrências institucionais e dos ciclos econômicos (SILVEIRA DE SOUSA; POCHMANN; BONONE, 2021).

Destarte, evidenciamos o desafio e a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas de Estado e não de governo, articuladas e de qualidade, com participação democrática, capazes de reconhecer a diversidade e a complexidade das demandas que envolvem este grupo populacional e suas famílias, a classe trabalhadora.

Juventudes E O Sistema Único De Assistência Social – SUAS

A Secretaria Municipal do Bem-estar Social – SEBES é a responsável por coordenar, formular e implementar a Política Municipal de Assistência Social em Bauru, em consonância com o Sistema Único de Assistência Social e demais normativas correlatas. O município de Bauru localiza-se na região centro-oeste do estado de São Paulo, possui 379.146 habitantes (IBGE, 2022), é considerado de grande porte e gestão plena. No Cadastro Único, que é um instrumento de coleta de informações sociais das famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza e que subsidia a implementação de Políticas Públicas, há 99.467 municípios inscritos, sendo que 35.840 autodeclararam que estão em situação de pobreza, 27.301 com baixa renda e 36.326 com renda acima de meio salário-mínimo (SAGICAD, 2023).

A Assistência social objetiva a proteção social, a vigilância socioassistencial e a defesa dos direitos. Afiança as seguranças de acolhida; renda; convívio/vivência familiar, comunitária e social; desenvolvimento da autonomia; apoio e auxílio, que são materializadas através dos benefícios, serviços e programas socioassistenciais. As ações são organizadas em dois níveis, Proteção Social Básica e Proteção Social Especial (média e alta complexidade). A Proteção Social básica atua principalmente nas ações de prevenção e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e seu principal serviço é desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. A Proteção Social Especial acompanha as situações de riscos e ruptura de vínculos e seu principal serviço é desenvolvido no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.

Um dos Programas municipais da Proteção Social Básica é o de Estímulo ao Primeiro Emprego, cujo objetivo é de possibilitar o reconhecimento do trabalho e da educação como direito de cidadania e desenvolver conhecimentos sobre o mundo do trabalho. Destina-se aos Adolescentes e jovens, munícipes de Bauru/SP, de 14 a 24 anos, matriculados na rede pública de ensino, que vivenciem situação de vulnerabilidade social e/ou risco social (SEBES 2023).

O Programa é operacionalizado por Organizações da Sociedade Civil que possuem Termo de Colaboração com a SEBES, pactuado através de Chamamento Público. A meta que está sendo financiada em 2023 corresponde a 1.250 usuários, com repasse anual estimado em R\$ 2.121.000,00 (€ 390.688,20). O Órgão Gestor municipal realiza o monitoramento e avaliação da execução por meio da Equipe Técnica de Monitoramento.

As atividades realizadas com os adolescentes e jovens são desenvolvidas por assistentes sociais, psicólogos e instrutores. Os conteúdos são divididos em competências, núcleos e módulos. Nas Competências básicas são desenvolvidos o núcleo de aprendizagem, com módulos de tecnologia e comunicação; práticas administrativas; cadastro, crédito e cobrança; além do módulo complementar de leitura, escrita, interpretação de texto e matemática. O núcleo de reconhecimento do mundo do trabalho é composto pelos módulos workshop das profissões e encaminhamento do adolescente como aprendiz. Nas competências específicas, há o núcleo de desenvolvimento pessoal, com os módulos dimensão pessoal; dimensão grupal e dimensão social.

O Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego foi uma das estratégias, entre outras, que o município de Bauru formulou para atender os jovens, com ações direcionadas à empregabilidade, ao protagonismo, participação política e acesso aos direitos. Diante da análise documental através de relatórios, legis-

lações, formulários e documentos relacionados a execução do Programa, constatamos que aproximadamente 60% dos usuários estão somente estudando, enquanto 40% estão estudando e trabalhando. Ressalta-se que a expectativa unânime dos jovens ao se inscreverem no Programa é de começar a trabalhar imediatamente, contudo, apesar da preparação que o programa realiza e da intensa articulação com as empresas, está cada vez mais inatingível.

Os maiores dificultadores evidenciados para a efetividade do Programa são a defasagem educacional que os usuários possuem e encontrar empresas interessadas em assumir exclusivamente a contratação dos aprendizes. Dados apresentados pela Organização Todos pela Educação demonstram que aproximadamente 54% dos alunos das escolas públicas chegaram ao último ano do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura e 33% com dificuldade de ortografia e sem ler com fluência (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

A maioria das contratações de aprendizes são para as funções de auxiliar administrativo e auxiliar de produção. As habilidades socioemocionais, criativas e tecnológicas foram as consideradas mais relevantes para se desenvolver e corresponder com as exigências dos contratantes. As atividades de tecnologia e comunicação são desenvolvidas de acordo com as habilidades e evolução dos usuários, preponderando a informática básica com os principais elementos que serão utilizados nos espaços ocupacionais.

O ECA e o Estatuto da Juventude contemplam capítulos sobre os direitos de profissionalização e proteção no trabalho que regulamentam o amparo Legal Estatal aos jovens, porém, concomitantemente, o mesmo Estado expõe a juventude à inúmeras desproteções obedecendo o mecanismo de funcionamento da máquina pública para reprodução da lógica do capital:

[...] Os jovens de hoje que tiverem sorte serão servos. É a escravidão digital [...] horas de trabalho que levam dias e noites, metas sempre maiores que nos dias anteriores, a ideia de trabalhar e criar para a empresa como se fosse deles – não é por acaso que são “colaboradores”, “parceiros”, “tem que ter resiliência”. É um palavrorio que tenta esconder uma realidade do trabalho que é a de conversão do trabalho que é um valor em um não-valor. O capitalismo do nosso tempo, da era informal, digital e financeiro converteu um valor em um desvalor. Só que o desvalor é vital para criar um outro valor, que dá riqueza às grandes corporações (ANTUNES, 2018b).

A inserção prematura dos jovens no universo laboral aumenta a chance da precarização das relações trabalhistas, de vínculos informais, da baixa remuneração e da dificuldade no acúmulo dos estudos, trabalhos e responsabilidades

domésticas. Isto posto, as políticas públicas têm a função de propiciar e garantir o acesso desta população aos seus direitos.

Considerações Finais

Os jovens estão mais expostos a ocupações precárias por fatores como a falta de experiência profissional, a necessidade imediata de gerar renda, o desemprego e o avanço tecnológico que exige novas competências e níveis mais elevados de conhecimento. Com a expansão dos trabalhos plataformizados, que não necessitam de alto nível de instrução, cria-se uma alternativa acessível para sobrevivência. Entretanto, uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho com jornadas extenuantes e sem garantias trabalhistas e previdenciárias.

O Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego, apesar de direcionar algumas de suas ações na preparação para os jovens tornarem trabalhadores assalariados, também amplia o universo informacional e cultural destes usuários, evidencia e mobiliza sobre a importância da educação para o futuro e proporciona um espaço de mediação para a cidadania.

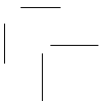
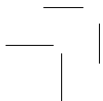
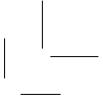
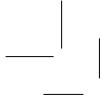
Apesar dos temas de tecnologia e comunicação fazerem parte do conteúdo programático, as ações realizadas com os usuários se relacionam majoritariamente com a informática básica, pois as atividades são planejadas e estruturadas de acordo com o conhecimento e evolução dos participantes, que na maioria das vezes, possuem conhecimento restrito sobre a área. Neste contexto, os cursos disponibilizados não acompanham substancialmente o desenvolvimento tecnológico, reduzindo as possibilidades de contratações em ocupações deste segmento que está em ascensão no mundo.

A intervenção profissional interdisciplinar do Programa, em uma direção democrática, com o reconhecimento coletivo das demandas, é estratégia para mobilização da participação crítica dos sujeitos, na defesa de políticas públicas de proteção social aos jovens, para o efetivo acesso aos direitos.

Referências

- Antunes, Ricardo. 2018a. *O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital*. 1º ed org. Boitempo. São Paulo.
- . 2018b. “OS JOVENS DE HOJE QUE TIVEREM SORTE SERÃO SERVOS”. *ComCiência*.

- Antunes, Ricardo Coltro. 2020. “Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?” *Laborare* 3(4): 6–14.
- Dasgupta, Sukti. 2022. *Global employment trends for youth 2022*. <https://researchrepository.ilo.org/esploro/outputs/report/995219020602676>.
- Education at a Glance 2023*. 2023. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.
- IBGE. 2020. “PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio”.
- . 2023. “Desemprego Brasil”.
- OIT. 1973. *CONVENÇÃO Nº 138*.
- População Brasileira, Da. *UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE VIDA*. *Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*.
- SEBES. 2023. “Padrão Normativo Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego”.
- Silveira De Sousa, Euzébio Jorge, Márcio Pochmann, e Luana Meneguelli Bonone. *JUVENTUDE E TRABALHO PLATAFORMIZADO NO BRASIL: JUVENTUDE INDICANDO TENDÊNCIAS*.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2022. “TODOS ANALISA ANALFABETISMO NO BRASIL AGRAVADO PELA PANDEMIA”.



A opinião de jovens sobre o serviço militar obrigatório em tempos democráticos

Autoras: Carla Regina Moreira, assistente Social, doutoranda *do Programa de Serviço Social da PUCSP*, mestra e especialista na área da saúde pela Universidade de São Paulo –USP
Maria Lúcia Martinelli Profa. Dra. do Programa *de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCSP*

Resumo:

O interesse em produzir esse trabalho se coaduna pela necessidade de conhecimento do campo militar, espaço eleito para produção de pesquisa. Estudo de natureza qualitativa, com aporte da oralidade, que toma como objeto o serviço militar obrigatório do Estado brasileiro, para discuti-lo a partir dos pilares da democracia. O pressuposto se assenta que em tempos de democracia não há conformidade com a obrigatoriedade do serviço militar. Teve como objetivos: geral realizar aproximação sucessiva ao campo militar; específicos: conhecer qual a opinião de jovens sobre o serviço militar obrigatório; verificar se há interesse na incorporação ou não; coletar elementos que mostrem como o serviço militar é visto na atualidade. Para construção do estudo, foram realizadas 03 entrevistas do tipo semiestruturada, com jovens que se alistaram, com marco de temporal entre 2022 e 2023. O material coletado foi organizado em categorias temáticas, precedendo com a discussão feita com 02 trabalhos localizados, na base de dados “google acadêmico”, com estratégia de busca com palavras e termos booleanos, que versam sobre o tema. O estudo mostrou que o estatuto da obrigatoriedade, ainda permanece presente no contexto social. Por seu turno, desencadeia distorções sobre a pró-

pria natureza tanto do serviço militar obrigatório quanto o serviço militar de carreira; e ainda traz lacunas no diálogo entre as Forças Armadas e a sociedade, para promover essa explicação

Palavras-chave: juventude; serviço militar obrigatório; democracia

Introdução

Esse ensaio toma como objeto o serviço militar obrigatório na sociedade brasileira em tempos democracia, faz parte do processo de interlocução com o campo militar, espaço em que está sendo construída a pesquisa doutoramento¹.

O serviço militar obrigatório foi instituído no ano de 1908, período da primeira República do Brasil, pelo Ministro da Guerra, da época, o Marechal Hermes da Fonseca. Mas passou a vigorar em 1916, tem como Patrono Olavo Bilac. Antes não havia uma sistematização para o recrutamento, muitas vezes acontecia de forma arbitrária (Kuhlmann 2001).

O serviço militar obrigatório é uma atividade a ser desempenhada no campo das Forças Armadas, em uma das armas: Exército Brasileiro, Marinha do Brasil e Força Aérea Brasileira, A duração é de 12 meses, podendo o “soldado” (praça) ser reengajado e permanecer por até 08 anos, ou até o seu licenciamento.

Kuhlmann (2001), ao discorrer sobre o serviço militar obrigatório, informa que a obrigatoriedade emergiu a partir da manifestação de jovens que haviam estagiado na Alemanha, eles criaram a Liga da Defesa Nacional, que tinha como diretriz a divulgação da obrigatoriedade, visando à construção do civismo. As ações aconteciam em formato de palestras, tendo como atores nesse cenário membros da política, da literatura brasileira. O cerne era a união entre o Exército e a sociedade. Apesar da afirmação de que o serviço militar protagoniza a ideologia do civismo à juventude, nesse contexto histórico outra questão se apontava, o serviço militar como estratégia para afastar os movimentos anarquistas da época.

Nota-se que a obrigatoriedade vai assumindo uma posição política, para atrair os jovens e distanciá-los das manifestações anarquistas. A repressão toma formato, podendo ter relevo com a formação cívica patriota, ou seja, a manutenção do patriotismo fundado nos interesses da classe dominante.

¹ Pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Martinelli, que tem como objeto de estudo “a reserva militar no contexto na Força Aérea Brasileira.

No decurso do regime cívico-militar, foi editada a legislação do serviço militar obrigatório, enunciado pela Lei nº 4.375 de 17 de agosto de 1964, que traz a seguinte informação:

Art. 1º O Serviço Militar consiste no exercício de atividades específicas desempenhadas nas Forças Armadas – Exército, Marinha e Aeronáutica – e compreenderá, na mobilização, todos os encargos relacionados com a defesa nacional.

Art. 2º Todos os brasileiros são obrigados ao Serviço Militar, na forma da presente Lei e sua regulamentação. § 1º A obrigatoriedade do Serviço Militar dos brasileiros naturalizados ou por opção será definida na regulamentação da presente Lei. § 2º As mulheres ficam isentas do Serviço Militar em tempo de paz e, de acordo com suas aptidões, sujeitas aos encargos do interesse da mobilização.

Seguindo um padrão heteromormativo, a obrigatoriedade é específica para os homens em tempos de paz; e se estende a todos os brasileiros e brasileiras em tempos de guerra. Essa legislação também versa sobre a forma de recrutamento, explicando como se dará o processo de engajamento do “praça²” nas Forças Armadas.

Art. 12. O recrutamento para o Serviço Militar compreende: a) seleção; b) convocação; c) incorporação ou matrícula nos Órgãos de Formação de Reserva; d) voluntariado.

Art. 13. A seleção, quer da classe a ser convocada, quer dos voluntários, será realizada dentro dos seguintes aspectos: a) físico; b) cultural; c) psicológico; d) moral. Parágrafo único. Para fins de seleção ou regularização de sua situação militar, todos os brasileiros deverão apresentar-se, no ano em que completarem 18 (dezoito) anos de idade, independentemente de Editais, Avisos ou Notificações, em local e época que forem fixados, na regulamentação da presente lei, quando serão alistados.

O serviço militar passou a ser voluntário em países europeus migrando da obrigatoriedade para o voluntarismo e profissionalização. Contudo, não se

² Essa expressão significa se alistar nas forças armadas, derivando-se da ação “sentar na praça” no momento do alistamento. “Apelido dado aos soldados rasos, detentores da patente mais baixa da hierarquia militar, eram responsáveis por estar na linha de frente, eles recebiam tratamento médico, treinamento e armas”. Fonte: <https://pt.quora.com/Por-que-na-Segunda-Guerra-Mundial-os-soldados-brasileiros-eram-chamados-de-pracinhas#:~:text=Surgiu%20da%20express%C3%A3o%20%E2%80%9Csentar%20pra%C3%A7a,tratamento%20m%C3%A9dico%20treinamento%20e%20armas. Acesso em 23/10/2023>

observa essa mudança de paradigma nas Formas Armadas do Estado brasileiro (Kuhlmann,2001). Na observação desse autor, a obrigatoriedade não se coaduna com a igualdade entre homens e mulheres, como está prevista na Constituição Federal de 1988. Como exemplo cita Portugal, que seguindo a trilha do profissionalismo e voluntariado, no serviço militar, debateu o advento da inconstitucionalidade, ao obrigar homens e desobrigar mulheres.

Partimos do pressuposto que o serviço militar numa sociedade democrática deveria seguir os preceitos da liberdade; e o campo militar ser um espaço sociocupacional, que incluiu formação com acesso à renda, para jovens que tenha inclinação para carreira militar. A partir dessa construção, o serviço militar inicial, que atualmente é chamado de serviço militar obrigatório, poderia ser uma fase de conhecimento sobre a área militar.

O estatuto da democracia na sociedade brasileira não mexeu em contextos como o voto, o qual permanece sendo obrigatório; assim como, com o serviço militar. A Constituição Federal de 1988, concebida e acolhida no cenário nacional, como a Constituição Cidadã, reafirmou a obrigatoriedade do serviço militar, como mostra:

Art. 143 – O serviço militar é obrigatório nos termos da lei.

§ 1º – Às Forças Armadas compete, na forma da lei, atribuir serviço alternativo aos que, em tempo de paz, após alistados, alegarem imperativo de consciência, entendendo-se como tal o decorrente de crença religiosa e de convicção filosófica ou política, para se eximirem de atividades de caráter essencialmente militar. (Regulamento)

§ 2º – As mulheres e os eclesiásticos ficam isentos do serviço militar obrigatório em tempo de paz, sujeitos, porém, a outros encargos que a lei lhes atribuir. (Regulamento)

Um trabalho que abordou a democracia brasileira sob a ótica do serviço social, tendo a interlocução com o Projeto ético Político da Profissão – PEPP, aponta que na América Latina a experiência com a democracia recaí na representatividade formal, nicho em que se organiza o regime político eleitoral, para escolhas dos representantes dos Poderes Executivo e Legislativo. Entretanto, para afirmação de uma democracia se faz necessário a igualdade e acesso de todos e todas aos direitos sociais. Outra questão seria o respeito da vontade da maioria e minorias. Para além de institucionalização de poderes autônomos e sistema eleitoral. A efetivação da democracia tem como fundamento, a instituição de algo mais profundo, como dizem os autores:

“Uma sociedade é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como uma contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governante” (Martins et al 2014 p.06)

Desenvolvimento

a) Procedimentos metodológicos

Trata-se de estudo de natureza qualitativa de fonte oral, cujo objetivo técnico se consubstancia na pesquisa exploratória, a qual tem como centralidade a aproximação do objeto estudado; podendo ser feita de maneira mais flexível em relação ao planejamento, sendo viável para produção desse ensaio. Gil (2017) aponta que a pesquisa exploratória tem como premissa a compreensão e observação do pesquisador em relação ao fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa no serviço social se articula como um compromisso ético-político, permite o reconhecimento da singularidade do sujeito, pois no momento da entrevista ele se revela, a partir da interconexão entre discurso e da ação; o reconhecimento da experiência social vivida (Martinelli, 1999).

O estudo foi construído a partir da utilização do procedimento técnico denominado de entrevista semiestruturada, com perguntas norteadoras sobre o objeto do estudo. Foram realizadas 03 entrevistas com jovens que se alistaram no serviço militar obrigatório entre o final do ano anterior e o atual. O recurso utilizado para realização dessas entrevistas foi a chamada de vídeo pela mídia digital, com agendamento do dia e horário, pactuado com os participantes do estudo.

Conforme explica Minayo (2011) a entrevista nas pesquisas qualitativas se constrói a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado, tendo como base a reflexão do participante sobre a realidade que vivenciada.

O material coletado, as narrativas, foi analisado com a organização de categorias temáticas que emergiram no percurso das transcrições. A interlocução do procedimento da discussão foi feita com trabalhos, que foram localizados na base de dados “google acadêmico”, com a estratégia de busca “notítulo: “serviço militar obrigatório” + “democracia” + “juventude” + “trabalho”. A partir dessa busca foram localizados 08 trabalhos, mas 02 foram selecionados para construção da discussão, os demais eram estudos fruto da

literatura cinzenta (trabalhos acadêmicos) que geralmente não percorrem o processo editorial convencional, por isso a não utilização. Os textos selecionados foram dos autores: Kuhlmann, 2001; Maraschin, 2002.

b) Caracterização dos entrevistados

Seguindo o critério do sigilo da identidade, os participantes da pesquisa foram identificados com as iniciais dos seus nomes e a classificação como: E1; E2 e E3 para discorrer na parte da discussão e análises.

- O entrevistado MA (E1) informou que tem 18 anos, alistou-se no final do ano de 2022 e esse ano teve a informação que foi dispensado. Tinha muito interesse em servir, pois compreendia o serviço militar como uma oportunidade de estudo e carreira. Após algumas informações sobre o serviço militar obrigatório e a carreira militar. Está cursando o ensino médio, faz trabalhos eventuais com o pai, no período das férias escolares, no ramo do comércio.
- O entrevistado FJ (E2) tem 19 anos, alistou-se no segundo semestre de 2022, tinha interesse em prestar o serviço militar obrigatório, mas foi dispensado. Iniciou a vida produtiva aos 16 anos, exercendo a atividade informal de servente de pedreiro; atualmente trabalha como estoquista. Concluiu o ensino médio e fez técnico em administração. O interesse em seguir a carreira militar se esvaziou, após a dispensa; outra questão foi a inserção no mercado de trabalho com renda superior a que foi informado que ganharia como “praça” No decurso do alistamento trabalhava e estudava .
- O entrevistado GG (E3) tem 18 anos, está cursando o ensino médio. Iniciou a vida produtiva aos 14 anos. Alistou-se no ano em curso, pós o período cronológico e somente foi ao alistamento, porque é obrigatório. Aguarda o resultado final, não sabe se irá ser convocado para prestar o serviço militar. Não tem interesse. Verbalizou que o serviço militar seria um atraso em sua vida. Mas acredita que tem muita gente que gostaria .

c) Resultados e discussão

A partir das questões norteadoras das entrevistas organizados os temas para inserir os excertos da pesquisa “as narrativas” que emergiram com a coleta de

dados, as entrevistas, foram organizados por temas, que seguiram as perguntas norteadoras

Tema: o que dizem os jovens sobre a obrigatoriedade do serviço militar

Podemos compreender, a partir das narrativas que o quesito da obrigatoriedade ainda está muito presente na sociedade. Isso pode ser compreendido com o avanço do neoconservadorismo que vivenciamos e da falta de debate social sobre esse tema. Todos os participantes desse estudo ressaltam a permanência da obrigatoriedade

(E1) Eu sou a favor de ser obrigatório, eu concordo. Você tem que se alistar; mas é complicado, porque muitas vezes vai contra o que a pessoa quer. Os meninos da escola foram chamados, mas nem queriam ter ido; eles ficaram constrangidos, até pelo exame que tiveram que fazer. É complicado. Mas para mim, o ambiente militar, o Exército forma homens. Muitas coisas que você aprende lá, você leva para vida. Escolheria o Exército.

(E2) Acho bom! Porque tem gente que não pensa em servir, e a qualquer momento pode estourar a III Guerra Mundial, principalmente nos dias atuais, isso está cada vez mais próximo, temos esse risco. Eu defendo que a população brasileira tem que estar preparada, caso isso aconteça. Também é muito bom para as pessoas que não têm um rumo na vida

(E3) Eu acho que tem que ser obrigatório em todos os países, mas também acho que não precisa ser tão rígido. Na minha família bastante pessoas tiveram que servir obrigatoriamente. Acho que tem muita rigidez

A discussão em torno do tema da obrigatoriedade resalta que esse quesito se mostrável viável no momento da construção da identidade nacional; mas atualmente questiona-se essa necessidade. O serviço militar obrigatório segue caminho diferente da profissionalização, estrato que se aproxima do serviço militar voluntário, denominado de serviço profissional voluntário (Kuhlmann 2001). Nas palavras de Maraschin (2002) a substituição da nomenclatura serviço social obrigatório abre espaço para o serviço alternativo que direciona a formação para profissionalização militar

Os participantes, desse estudo, afirmaram ser favoráveis com a obrigatoriedade; mas ao mesmo tempo teceram comentários que mostram que essa condição pode ir contra os projetos de vida que muitos podem estar organizando.

Tema: interesse no serviço militar obrigatório

Dos 03 participantes do estudo, 02 manifestaram que tinha interesse na incorporação ao serviço militar obrigatório. Sendo que esse interesse se repousa por turnos diferentes, mas que parte de um mesmo tronco. Como afirmaram nas narrativas:

(E1) Servir seria uma oportunidade de estudar, tenho interesse em fazer o curso de medicina no Exército, eu quero mesmo ser médico, seria um sonho fazer no Exército; ter renda, para ajudar minha família. Seguir uma carreira

(E1) Eu gostaria de entrar no Exército, eu acho que é uma carreira maravilhosa, estudar lá dentro, poder se aprofundar. Mas eu não tive essa oportunidade. Alistei-me, e quando fui vê o resultado, tinha sido dispensado. Alguns amigos da minha escola que não queriam foram chamados.

(E2) Eu queria servir! Tinha interesse na carreira militar, queria ser do Exército. Na verdade, eu queria muito entrar na Marinha, mas me falaram que não seria possível, devido eu morar no interior [reside numa cidade da região metropolitana de São Paulo], geralmente “pegam” quem moram no litoral. Então, eu teria que ir em busca de um endereço numa cidade do litoral, acabei deixando.

(E2) Eu tinha interesse em defender a Pátria, o País, acho isso muito bonito

Para os jovens eu tinha interesse no serviço militar obrigatório, como emergiu o desejo em trilhar esse percurso

E1) Eu tive a influência de um chefe, eu fui escoteiro, desde os meus 11 anos de idade. Então por influência desse chefe já tinha servido no Exército, ele falava muitas coisas. Incentivava bastante. Ele dizia que era uma carreira que dava um bom retorno. Então, foi assim que aconteceu, e gostaria de ter ido, mas não fui chamado.

(E2) Eu queria servir, mas acho que foi melhor ter sido dispensado, segui outro rumo. Desde pequeno pensava em ser militar, assistia os filmes e ficava pensando... sempre gostei. Nunca tive contato com ninguém das Forças Armadas.

Os participantes do estudo E1 e E2 desejavam servir as Forças Armadas, almejavam que seria uma possibilidade de seguir a carreira militar. Evidencia-se que na sociedade brasileira o serviço militar obrigatório é visto como forma de acesso para carreira militar. Situação que se distancia do que é preconizado na atualidade. Prevalece uma visão anacrônica em relação às possibilidades da carreira militar. Outra questão que se apresenta é apreender no campo militar uma ascensão pelo estudo, que muitas vezes se afasta da possibilidade da concretização na vida dos jovens. O E1 ressalta que seu real interesse seria ser médico, imaginava que poderia conquistar essa formação através se sua incorporação nas Armas.

Tema: O significado do serviço militar obrigatório

Para os participantes do estudo ao mesmo tempo que pode ser visto como oportunidade de carreira, formação acadêmica, acesso ao trabalho, renda; também se afirma como direcionamento, para jovens sem projetos. Como mostram as narrativas

(E2) Quando a pessoa não sabe o que quer da vida, acaba se encontrando. Um amigo, meu desde a infância, não sabia o que iria fazer da vida. Acabou sendo chamado para o serviço militar, lá ele se encontrou, apaixonou-se pela área militar, e quer seguir como profissão

(E2) Eu já tinha os meus planos, caso eu não seguisse, já sabia o que fazer. Ele não [o amigo] se não tivesse ido, não saberia até hoje o que poderia fazer. Percebi que dos colegas que foram convocados não trabalhavam, não estudavam, ficavam somente em casa

Maraschin (2002) faz uma reflexão em seu trabalho sobre a “perda de autoridade moral da instituição militar como aparelho de controle social e o declínio do seu papel de formação, simbolismo e encarnação de valores patrióticos”,

Essa construção num primeiro momento, pode parecer distante da fala dos entrevistados, porém as opiniões que expressam sobre o desejo ao serviço militar, enaltecendo seu papel de possibilidade de formação profissional, educacional, formação de valores e incorporação do espírito do patriotismo, apresenta-se como uma construção pessoal, pautada na compreensão que esses jovens vislumbram sobre o campo militar. Questões que se distanciam da realidade das Forças Armadas.

Tema: A obrigatoriedade toma lugar do acesso à informação

Com base nas narrativas verificamos que há uma incompreensão sobre a carreira militar. Ainda permanece no contexto social, que o serviço militar obrigatório seria a porta de entrada para carreira militar

(E1) Que tinha interesse na carreira militar, aponta a falta de informação sobre esse campo: Tenho dúvida do que é ser reservista, quando você está servindo, como funciona. Por Exemplo: o reservista é aquele que não está todo dia lá, mas que deve estar pronto se precisar? Não sei como funciona lá dentro; se tem que ficar de prontidão, se tem que dormir lá...

(E3) Eu me alistei esse ano, tinha dúvidas, a gente não recene informação, Você só sabe que quando completa a idade tem que ir. No site não tem instrução, tem a

pergunta se você quer ou não ser voluntário. Eu respondi que sim. Mas não sabia o que iria acontecer.

(E3) o que acho que seria legal, seria o serviço militar passar informações, eu fui me alistar sem nenhuma informação, depois fui atrás de algumas informações. Mas quando eu fui, eu não tinha noção de nada. É muito difícil chegar informação do serviço militar. Nunca recebeu informação na escola.

(E1) Nossa, eu não sabia que tinha escolas militares, sabia somente do alistamento obrigatório

Os conscritos não recebem nenhum tipo de instrução como valor da bolsa, a carreira temporária possível de seguir após o período da obrigatoriedade. Os jovens que se alistaram não tiveram acesso as informações. Situação que aponta que as informações não são compartilhadas na esfera civil e nem na própria organização militar. A partir da entrevista com o participante E1, direcionamos uma segunda etapa desse estudo, que será organizar um espaço de acesso à informação, com um militar da reserva remunerada.

Ao serem informados, no decorrer da entrevista, sobre a diferença do serviço militar obrigatório e carreira militar os jovens se mostraram surpresos. Os jovens têm informação de maneira pontual e informal.

Nota-se que a obrigatoriedade se apresenta como uma forma de divulgação e chamamento da juventude para o ingresso ao serviço militar obrigatório. As narrativas evidenciam que as Forças Armadas não ocupam os espaços de divulgação de carreiras profissionais, como fazem as instituições de formação da esfera civil

Considerações finais

Esse estudo mostrou que há uma lacuna referente ao conhecimento, da sociedade brasileira, tanto do serviço militar obrigatório quanto do serviço militar de carreira. Embora o serviço militar se apresente como uma forma de acesso à carreira militar, essa situação não se coaduna com a realidade na atualidade.

Observa-se que a incorporação no serviço militar obrigatório segue a trilha do sofrimento, pois os jovens que manifestaram interesse em servir não foram selecionados, geralmente incorporam aqueles que não desejam. Também se evidenciou que o serviço militar assume o formato de direcionar jovens sem perspectiva, concepção pautada pelo ângulo da moralidade erguida pela disciplina militar.

Verificamos com o desenvolvimento desse estudo que a participação dos jovens na entrevista possibilitou ampliação no conhecimento sobre o serviço

militar obrigatório e as possibilidades das carreiras oferecidas pelas Forças Armadas. Mesmo não havendo interesse na carreira militar esses jovens podem transmitir essas informações em seus espaços de socialização

Referências

BRASIL, *Lei nº 4.375 de 17 de agosto de 1964*. Instituiu o serviço militar obrigatório. Disponível online em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4375-17-agosto-1964-377695-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Lei%20do%20Servi%C3%A7o%20Militar.&text=Art.,relacionados%20com%20a%20defesa%20nacional>.

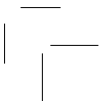
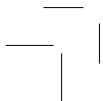
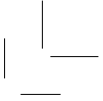
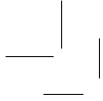
BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível online https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Gil, A. C (2017). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (6ª ed) São Paulo. Atlas

Martinelli, M. L (1999). *O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social*. In *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade. São Paulo: Veras Editora

Martins, D. C. S., Rodrigues, K. M., Teixeira, J. R., Cordeiro, M. L. N. & Ferreira, S. O (2014). *A democracia e o serviço social*. In *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*; (Vol. 2, nº 5, Ano 2). Disponível online em <http://dx.doi.org/10.16891/2317.434X.91>

Minayo, M. C. S. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (30ªed). Petrópolis, RJ: Vozes



De la carrera de obstáculos al balón prisionero en la participación infantil: desafíos en las prácticas profesionales

Esther Mercado Gacía^a y Paul McCafferty^b

^aUniversidad Complutense de Madrid. Facultad de Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Madrid, España.

^bQueen's University of Belfast. Escuela de Ciencias Sociales, Educación y Trabajo Social. Irlanda del Norte, Reino Unido.

Resumen:

Antecedentes y propósito: Pese a que el artículo 12 de la Convención de los Derechos de los Niños y las Niñas estipula que tienen derechos a expresar sus deseos y participar en las decisiones que les afectan, sigue siendo un gran desafío para los y las profesionales del Trabajo Social. Este trabajo tiene como objetivo identificar los obstáculos de la participación infantil.

Métodos: Estudio de corte cualitativo mediante el estado del arte en relación a la participación de los niños y las niñas en los sistemas de protección infantil. Se realizaron búsquedas en tres revistas académicas: dos españolas y una internacional cuyo objeto fundamental es la participación de los niños y las niñas. Se estableció un protocolo de búsqueda incluyéndose artículos desde el año 2019 hasta el año 2022.

Hallazgos: Los resultados indican que la participación de los niños y de las niñas en la toma de decisiones es limitada y su participación es subjetiva.

Conclusiones e implicaciones: Las conceptualizaciones de participación siguen reflejando los enfoques tradicionales. La burocratización y las actitudes profesionales influyen en las prácticas profesionales.

Keywords:

Trabajo social; prácticas profesionales; bienestar infantil; participación

Introducción

Hablar de la participación infantil es un desafío en las prácticas profesionales, ya que no existe un consenso sobre su definición o los elementos que lo configuran (Bernal, 2021).

El artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) estipula que los niños y las niñas tienen derecho a expresar sus opiniones y a participar en las decisiones que les afectan directamente (McCafferty y Mercado, 2023). Pero la realidad de aplicar con éxito el artículo 12 ha atormentado a legisladores, formuladores de políticas y profesionales desde el inicio de la Convención (McCafferty, 2021); ya que su ejecución y puesta en práctica es compleja (Novella Cámara et al., 2023). Existe una brecha entre la retórica de los principios basados de sus derechos y su aplicación real sobre el terreno (Kišūnaitė y Bui, 2021).

Una sociedad exitosa y apreciativa debe incorporar este derecho en la práctica (Kišūnaitė y Bui, 2021; Martínez y Azcona, 2020). Incidir en los niños y las niñas, como principal punto de interés para la garantía de sus derechos, conlleva la corresponsabilidad de los poderes públicos y sistemas de protección social (Moreno-Torres, 2015).

Este campo ha sido poco evidencia en la investigación del Trabajo Social, aunque últimamente se ha habido un número creciente de académicos(as) que presentan atención a este asunto; debido a que a las y los profesionales se les acusa de las fallas persistentes a la hora de involucrar a los niños y las niñas en las decisiones que les afecta (Departamento de Educación (DfE), 2020; McCafferty y Mercado, 2023).

Algunos trabajos han evidenciado que la operacionalización del derecho de los niños y de las niñas a ser escuchados es un reto para los servicios de bienestar infantil y para los trabajadores y las trabajadoras sociales debido: (i) a la falta de tiempo, de orientación organizativa para estructurar una participación significativa y de conocimientos sobre la perspectiva de los derechos (Strømmland et al., 2022); (ii) La burocratización y los procesos formales repercuten en la participación; así como las actitudes y creencias de los y las profesionales sobre los jóvenes y la participación (McPherson et al., 2021) o (iii) que la práctica real de involucrar a los niños y las niñas parece arbitraria (Jensen et al., 2020).

La investigación sugiere también que existen desafíos a nivel profesional, en el que los y las trabajadores sociales siguen teniendo restringida su capacidad para tomar decisiones totalmente racionales (McCafferty *et al.*, 2021).

Partiendo de las premisas anteriores, este trabajo busca identificar los avances en la producción científica en materia de participación infantil en los sistemas de bienestar infantil con el fin de conocer los obstáculos en las prácticas profesionales.

Método

El propósito de esta revisión de análisis documental es condensar la producción científica y ofrecer un resumen sobre las investigaciones que aborden los obstáculos de la participación infantil.

Esta revisión recopilará toda la evidencia empírica relevante recopilada en diferentes revistas en un solo lugar para proporcionar información completa de los resultados de la investigación e identificará brechas de investigación en la comprensión actual de este campo.

Estrategias de búsqueda y selección de las revistas

Las características de la revisión se basaron y se adaptaron de Higgins *et al.* (2022). Se tuvieron en cuenta: (i) criterios de inclusión y exclusión estipulados a priori que determinan la elegibilidad de las revistas y los estudios; (ii) una búsqueda exhaustiva para identificar todos los estudios relevantes publicados; (iii) una presentación y síntesis de los hallazgos extraídos y (iv) un informe transparente de la metodología y los métodos utilizados para realizar la revisión.

En el proceso de creación de una fórmula de búsqueda, el tema abordado en esta revisión basó en grupos conceptos clave según lo acordado por ambos autores: <participación> AND <trabajo social> OR <prácticas profesionales> AND <bienestar infantil> OR <sistema de protección> OR <servicios sociales> AND <niños y jóvenes> OR <infancia>.

Criterios de inclusión y exclusión

Comenzando con los criterios de calidad, esta revisión se limitó a artículos publicados en revistas revisadas por pares y especializadas en infancia. Hacerlo garantiza que se aplicó un estándar de calidad independiente que va más allá

de la base de conocimientos de los autores e incorpora la experiencia de los revisores de revistas (Alfandari y Taylor, 2022).

Con respecto a los criterios de relevancia, para ser incluidos en nuestra revisión, los estudios debían ser (i) artículos relevantes relacionados con el tema, (ii) el tema debía estar relacionado con la participación en los sistemas de bienestar infantil. Se excluyeron de esta revisión editoriales, artículos gubernamentales y documentos de políticas. Además, el marco temporal de la búsqueda fue desde 2019 hasta 2022. El motivo de búsqueda de ese periodo se debió a identificar artículos actuales mayoritariamente sobre prácticas profesionales que fomentasen y/u obstaculizasen la participación de los niños y las niñas en los sistemas de bienestar infantil¹. La búsqueda se limitó a publicaciones en idioma español e inglés.

La selección de las revistas obedecía a: (i) especializadas en infancia, (ii) revistas que abordaran la protección de la infancia y el reconocimiento de sus derechos debían ser eje central y (iii) en acceso abierto.

En el caso de las revistas españolas debían estar incluidas dentro de las bases de datos y directorio de Dialnet y dentro de sistema de evaluación FECYT y/o Latindex (catálogo v2.0, 2018-). Ateniéndonos al sistema de evaluación de Latindex, se encontraban 6 revistas que abordaran la infancia, de las cuales, sólo dos se situaban en el rango de revistas de ciencias sociales y ciencias políticas.

En el caso de las revistas de Reino Unido deberían estar incluidas dentro de las bases de datos Scimago Journal Ranking. Se encontraron 196 revistas que abordaban la temática de la infancia y de la adolescencia. Posteriormente, se redujo la información aquella vinculadas con el área de ciencias sociales, con un total de 35 potenciales revistas. Finalmente, se optó por la Revista *Children & Society* puesto que es una revista internacional e interdisciplinaria que publica investigaciones sobre todos los aspectos de la infancia y por su alta frecuencia de publicación [bimensual].

Resultados de búsqueda y selección

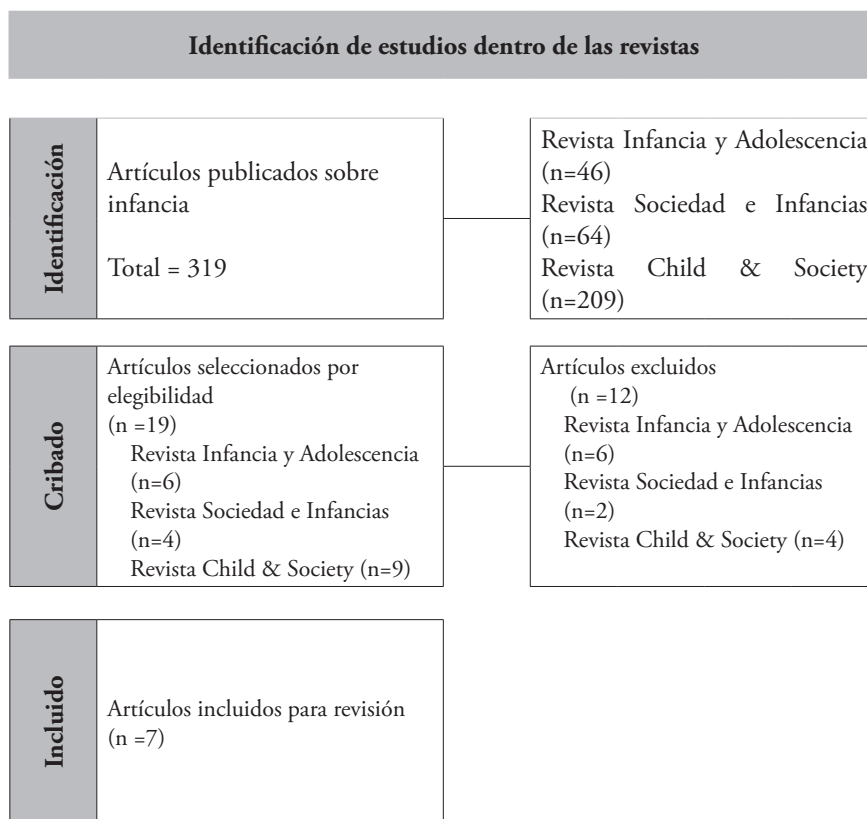
Se identificaron 319 artículos publicados sobre infancia en las revistas. Los autores fueron leyendo de cada artículo [título, resumen y palabras claves]. Los datos bibliográficos sobre los estudios derivados se importaron a una hoja de cálculos de Excel en el que se recuperaron un total de 19 artículos. A través

¹ Se parte de un trabajo previo de McCafferty y Mercado (2023).

de la discusión, se llevó a cabo la evaluación inicial de los títulos y resúmenes según los criterios de inclusión establecidos. Con base a un esquema estructurado de codificación de colores desarrollado por los autores, cada estudio fue etiquetado con uno de los cuatro colores posibles: (i) azul para su inclusión; (ii) rojo por exclusión; (iii) verde en casos de incertidumbres que requirieron más discusión; y (iv) gris, en casos de incertidumbres que requirieron información adicional cuando los datos bibliográficos estaban incompletos.

El proceso de selección de la revisión se describe en la Figura 1 utilizando el diagrama PRISMA (Page et al., 2021).

Figura 1. **Diagrama de flujo de proceso de búsqueda y selección**



Análisis de datos

El análisis de los datos resumió los artículos incluidos centrándose el tipo de trabajo, objetivo, año, revista y hallazgos.

3. Resultados

El análisis de los datos se basa en siete estudios publicados entre 2019 y 2022. Las características de los estudios incluidos proporcionaron una visión general de la producción científica sobre el tema en las revistas analizadas (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Sumario de la producción científica de los estudios analizados*

Nº	Autores	Título	Año	Revista	Objetivo	Tipo de trabajo	Principales hallazgos
1	Pösö, T.	Children's consent to child welfare services: Some explorative remarks.	2022	Children & Society	Explorar las características del consentimiento expresado y adquirido de los niños como parte de la preparación de una orden de cuidado desde la perspectiva de la participación significativa.	Investigación cualitativa [discusiones grupales (5) con 22 adultos jóvenes (19 mujeres y tres hombres)]	<p>El reconocimiento de la naturaleza relacional del consentimiento es esencial para comprender la posición de los niños y de las niñas en el bienestar infantil.</p> <p>Debería haber un apoyo adecuado para que los niños y las niñas expresen sus opiniones de forma segura y puedan gestionar las implicaciones de esas opiniones posteriormente.</p> <p>Sin ese reconocimiento y apoyo, los servicios consensuales de bienestar infantil pasan por alto la posición vulnerable de los niños y de las niñas.</p> <p>La autodeterminación de los niños y su derecho a influir en las decisiones que les conciernen se convierten en sólo una formalidad.</p>

3	2	N°
Autores	Autores	Autores
Título	Título	Título
Año	Año	Año
Revista	Revista	Revista
Objetivo	Objetivo	Objetivo
Tipo de trabajo	Tipo de trabajo	Tipo de trabajo
Principales hallazgos	Principales hallazgos	Principales hallazgos
Collins, T. M., Rizzini, I., & Mayhew, A.	Corney, T., Cooper, T., Shier, H., & Williamson, H.	
Fostering global dialogue: Conceptualisations of children's rights to participation and protection.	Youth participation: Adulthood, human rights and professional youth work.	
2021	2022	
Explorar las conceptualizaciones actuales sobre la participación y protección infantil.	Children & Society	
Revisión de la literatura académica y realización de entrevistas a informantes clave (KII) con las partes interesadas.	Examinar la relación entre la participación juvenil, los derechos de los "jóvenes" y el trabajo juvenil.	
Este estudio revela que las conceptualizaciones actuales de los derechos del niño a la protección y a la participación siguen estando aisladas entre sí. Los discursos y las ideologías hegemónicas influyen en la forma en que los niños son víctimas que necesitan ser protegidas.	Revisión de la literatura	
	El <i>derecho</i> a participar no garantiza la participación; es necesario afirmarlo, habilitarlo y defenderlo. Hacer realidad la práctica participativa dentro del trabajo profesional con jóvenes requiere algo más que simplemente elegir un modelo. Para permitir una participación será necesario que los y las trabajadores juveniles aborden el adultismo y los estereotipos culturales.	

N°	Autores	Título	Año	Revista	Objetivo	Tipo de trabajo	Principales hallazgos
5	Vila, D.	Innovación social y participación efectiva de niños, niñas y adolescentes	2020	Sociedad e Infancias	Analizar los conceptos de infancia y de innovación hegemonicos con el objetivo de reforzar la efectividad del derecho de participación de niños, niñas y adolescentes.	Revisión de la literatura	<p>El diseño de intervenciones concretas debe existir intervenciones públicas positivas orientadas a mejorar la igualdad de oportunidades.</p> <p>Se afirma que sigue pesando una premisa pesimista en el tratamiento de la infancia, de modo que en el presente solo puedan operar como consumidores y sujetos pasivos de la innovación, posponiendo su intervención a un futuro.</p>
4	Toros, K.	A systematic review of children's participation in child protection decision-making: tokenistic presence or not?	2021	Children & Society	Examinar las opiniones y experiencias de los niños y las niñas sobre su participación en el proceso de toma de decisiones del sistema de protección de la infancia.	Revisión sistemática de la literatura	<p>Los hallazgos sugieren que el contacto de los niños y las niñas con su trabajador o trabajadora era limitado o inexistente, lo que minimizaba las oportunidades de expresar opiniones sobre su situación.</p> <p>Los contactos entre niños(as) y trabajadores carecían de diálogo, información sobre el proceso de intervención y relaciones de confianza, lo que significaba que, sin voz, los niños y las niñas no participaban en la toma de decisiones</p>

N°	6
<p>Autores</p> <p>Balsells, M.A., Vaquero, E., y Ciurana, A.</p>	<p>Autores</p> <p>Balsells, M.A., Vaquero, E., y Ciurana, A.</p>
<p>Título</p> <p>El apoyo social durante el acogimiento: su relevancia para el bienestar de los niños y las niñas en situación de protección</p>	<p>Título</p> <p>Childhoods in Policy: A Critical Analysis of Protection Policy in the Philippines</p>
<p>Año</p> <p>2019</p>	<p>Año</p> <p>2019</p>
<p>Revista</p> <p>Sociedad e Infancias</p>	<p>Revista</p> <p>Children & Society</p>
<p>Objetivo</p> <p>Analizar el apoyo social que reciben los niños y las niñas cuando se establece una medida de protección a la infancia y comienzan a convivir en un hogar de acogida, ya sea con una familia o en un centro residencial.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Explorar la construcción de la infancia articulada en documentos de políticas relacionados con el bienestar y la protección de los niños y de las niñas en Filipinas.</p>
<p>Tipo de trabajo</p> <p>Investigación cualitativa [22 grupos de discusión -9 Grupos de Discusión con Profesionales – GDP – y 13 Grupos de Discusión con padres y madres – GDF-, y 18 entrevistas semiestructurada con niños y adolescentes]</p>	<p>Tipo de trabajo</p> <p>Análisis documental crítico de políticas (CPA)</p>
<p>Principales hallazgos</p> <p>El apoyo social es principalmente concebido como un soporte emocional que les proporciona seguridad, afecto y consuelo. Se observa un descontento generalizado acerca de la información que han tenido en los momentos iniciales del proceso de acogida. La desinformación dificulta la participación de la infancia en su propio proceso de acogida.</p>	<p>La infancia se presenta de forma incoherente en todas las políticas analizadas. Aunque a menudo se reconoce la capacidad de acción social de los niños, este discurso compete con las conceptualizaciones de los niños como “devenires” humanos, ya que la actual definición legislativa de los niños, utilizada por la política, sugiere que la infancia está limitada por la competencia frente a los criterios de los adultos, lo que invita a una comprensión de la infancia que hace hincapié en la dependencia y la incompetencia.</p>

Conclusiones

La producción científica en materia de participación dentro del sistema de bienestar, protección infantil y las prácticas profesionales va aumentando en los últimos años.

El análisis de los datos indica que las conceptualizaciones actuales de los derechos del niño o de la niña a la protección y a la participación siguen estando aisladas entre sí (Collins et al., 2021). No es posible determinar el mejor interés de ellas y ellos sin permitirles ejercer su derecho a ser escuchado, y a que sus opiniones sean tomadas en serio (Vilella, 2022).

El contacto con los y las profesionales de referencia es limitado (Toros, 2021) por lo que su participación disminuye en la práctica profesional (Collins et al., 2021). En este sentido, algunos trabajos han evidencia que esta situación conlleva una mala relación entre profesionales y niños(as), la cual puede verse influenciada, además, por la burocratización, la falta de recursos y la falta de conocimiento (Van Bijleveld et al., Skauge et al., 2021).

No obstante, si existiera una buena relación entre el niño o la niña y los y las profesionales de la práctica, sería más conveniente que las propias decisiones que afectan sobre su vida fueran tomadas entre (Pösö 2021).

Asimismo, en las prácticas profesionales se necesitan habilidades que ayuden a los niños y las niñas a expresar sus puntos de vista y participar de manera más equitativa. Las creencias profesionales en torno a la capacidad y su comprensión de lo que constituye una visión competente, influyen, a su vez, en el grado en que los profesionales tengan en cuenta sus opiniones. Las implicaciones para la práctica incluyen aumentar la conciencia profesional en línea con las políticas y la legislación (Mitchell y Colville, 2022).

Lograr una participación auténtica del niño o la niña en su entorno, implica tener en cuenta que estos deben enfrentarse cotidianamente a condicionamientos adultocéntricos, donde muchas veces lo que dice y hace el niño y la niña es considerado como ausente o de poca relevancia debido a la monocultura del saber o rigor (Bernal, 2021) y los estereotipos culturales (Corney, et al., 2022).

Limitaciones y brechas del estudio

El trabajo presenta limitaciones que deben ser evidencias. En primer lugar, el limitado periodo temporal de publicación de artículos. En segundo lugar, en cuanto a la revista extranjera, pese a que se incluye dentro de fuentes de

indización y en un buen número de ranking de la revista, la elección fue aleatorio y no recoge la totalidad de producción de revistas como fue en el caso español. En tercer lugar, la elección de artículos publicados en revista excluye literatura gris. En cuarto lugar, la definición de términos debido a la variedad terminológica utilizada por las agencias.

Queremos hacer constar que no se puede homogeneizar ni categorizar a la infancia es importante desagregarlos para entenderlos, no como una masa amorfa sino como individuos con diferentes identidades, necesidades y formas de ser.

Agradecimientos

Este estudio ha sido apoyado por el programa de Recualificación del Profesorado Universitario funcionario o contratado 2021-2023 del que es beneficiaria la profesora Esther Mercado García en el Instituto Superior de Serviço Social do Porto [MV11/22-7].

Nos gustaría agradecer a la profesora Sara Melo, del Instituto Superior de Serviço Social do Porto, el apoyo recibido en este trabajo.

Referencias

Alfandari, R. and Taylor, B. J. (2022). Systematic bibliographic database searching for literature reviews: Case study on child protection decision making. *British Journal of Social Work*, 52(1), 518–35.

Balsells Bailon M. A., Vaquero Tió E. y Ciurana A. (2019). El apoyo social durante el acogimiento: su relevancia para el bienestar de los niños y las niñas en situación de protección. *Sociedad e Infancias*, 3, 115-132. <https://doi.org/10.5209/soci.63403>

Bernal Moreno, H. M. (2021). La participación de la niñez a la luz de la sociología de las ausencias. *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, (21), 44–52. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.14360>

Collins, T. M., Rizzini, I., and Mayhew, A. (2021). Fostering global dialogue: conceptualisations of children's rights to participation and protection. *Children & Society*, 35(2), 295–310. <https://doi.org/10.1111/chso.12437>

Comité de los Derechos del Niño (2016). *Estrategia del Consejo de Europa para los derechos de los niños y las niñas (2016-2021)*. *Derechos humanos de los niños*. Consejo de Europa. <https://bit.ly/3IjZjwT>

Corney, T., Cooper, T., Shier, H., and Williamson, H. (2022). Youth participation: adultism, human rights and professional youth work. *Children & Society*, 36(4), 677–690. <https://doi.org/10.1111/chso.12526>

Department for Education (DfE) (2020). *Complexity and Challenge: A Triennial Analysis of SCRs 2014–2017 (PDF)*. London, Department for Education (DfE).

Fuentes-Peláez, N., Montserrat, C., Sitjes-Figueras, R., and Crous, G. (2022). Breaking the silence on special needs children in foster care: the diversity of children in foster care, carers and processes. *Children & Society*, 36(2), 183–200. <https://doi.org/10.1111/chso.12510>

Higgins, J., Lasserson, T., Chandler, J., Tovey, D., Thomas, J., Flemyng, E., and Churchill, R. (2022). *Methodological Expectations of Cochrane Intervention Reviews*, Cochrane. London.

Jensen, I. B., Studsrød, I. and Ellingsen, I. T. (2020) ‘Child protection social workers’ constructions of children and childhood: An integrative review’, *Child & Family Social Work*, 25(S1), 83–96.

Kišūnaitė, A., and Bui, L. H. (2021). Operacionalizar los principios de los derechos del niño: un marco de indicadores para el análisis de políticas. *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, (20), 1–21. <https://doi.org/10.4995/reinad.2020.13291>

McPherson, L., Vosz, M., Gatwiri, K., Parmenter, N., Macnamara, N., Mitchell, J. and Tucci, J. (2021) ‘What does research tell us about young people’s participation in decision making in residential care? A systematic scoping review. *Children and Youth Services Review*, 122, 105899.

McCafferty P. (2021). Children’s participation in child welfare decision making: Recognising dichotomies, conceptualising critically informed solutions. *Child Care in Practice*. DOI: 10.1080/13575279.2021.1896990

McCafferty, P. and Mercado, E. (2023). Children’s Participation in Child Welfare: A Systematic Review of Systematic Reviews, *The British Journal of Social Work*, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad167>

McCafferty, P., Duffy, J. and Hayes, D. (2021). Permanency decisions in child welfare: A qualitative study. *British Journal of Social Work*, 51(6), 2134–2154.

Martínez Virto, L., and Azcona Martínez, A. (2020). Trabajo en red como metodología de intervención con la infancia y adolescencia: claves para su consolidación. *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, (18), 37–59. <https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12936>

Mitchell, K. L., and Colville, T. (2022). ‘Can you hear me?’ an exploratory study investigating the representation and impact of children’s views in multi-agency meetings. *Children & Society*, 36(4), 472–493. <https://doi.org/10.1111/chso.12506>

Moreno-Torres Sánchez, J. (2015). Modificación del sistema de protección a la infancia ya la adolescencia. Guía para profesionales y agentes sociales. Málaga: Save the Children.

Novella Cámara, A. M.^a, Romero-Pérez, C., Barba-Núñez, M. & Quirós Guindal, A. (2023). Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 105-121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021) 'The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews', *British Medical Journal*, 10(1), p. n71.

Pösö, T. (2022). Children's consent to child welfare services: some explorative remarks. *Children & Society*, 36(1), 52–65.

Roche, S. (2019). Childhoods in policy: a critical analysis of national child protection policy in the philippines. *Children & Society*, 33(2), 95–110. <https://doi.org/10.1111/chso.12295>

Skauge, B., Storhaug, A. S. and Marthinsen, E. (2021). The what, why and how of child participation—A review of the conceptualization of “child participation” in child welfare. *Social Sciences*, 10(2), p. 54.

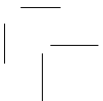
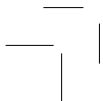
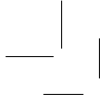
Strømmland, M., Bahus, M. K. and Andersen, A. J. W. (2022) 'Too vulnerable to participate? A systematic literature review of the gap between a right to participate and participation, in welfare services'. *Journal of Human Rights Practice*, 14(1), 331–51.

Toros, K. (2021). A systematic review of children's participation in child protection decision-making: tokenistic presence or not? *Children & Society*, 35(3), 395–411. <https://doi.org/10.1111/chso.12418>

van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M. and Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129–38.

Vila, D. (2020). Innovación social y participación efectiva de niños, niñas y adolescentes. *Soc. Infanc.* 4, 99-110

Vilella, P. (2022). Análisis de la Ley Orgánica de Protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia en España: los derechos de los menores implicados en procedimientos judiciales en materia de familia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 22, 84-97. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.15824>



Desafios na garantia do direito à vida de crianças e adolescentes ameaçados de morte

Camila de Carvalho Cordeiro Portella – *PPGE – UFSCar*

Vanessa Karla Souza Pessoa – *PPGE – UFSCar*

Débora Cristina Fonseca – *PPGE – UFSCar*

Resumo:

O presente artigo teve como objetivo mapear e discutir aspectos raciais, etários, de classe e de gênero dos dados quantitativos e qualitativos a respeito da ameaça de morte a crianças e adolescentes bem como os desafios das medidas de proteção à vida que contribuem para tais índices. Para isso, a metodologia utilizada foi a análise documental de fontes estatísticas sobre Crimes Violentos, Letais e Intencionais voltados ao público infantojuvenil apresentados em documentos oficiais como o Atlas da Violência, o Mapa da Violência, o Índice de Homicídio na Adolescência e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, além do último relatório avaliativo do Programa Nacional de Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), e de produções de autores com perspectivas decolônias e do materialismo histórico-dialético, críticos das desigualdades, preconceitos e relações assimétricas presentes na sociedade. As situações de ameaça de morte são comuns, especialmente quando se trata de adolescentes em situação de risco social e pessoal e/ou que se encontrem em cumprimento de medida socioeducativa. As dificuldades de acesso às instituições de Acolhimento Institucional na modalidade protetiva apontam desafios causados por estigmas e falta de articulação e qualificação dos órgãos e atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) em atender essa demanda em sua complexidade, para que se volte o olhar primeiro para

o sujeito e não para a ameaça. Em resposta a esses desafios, tem-se o projeto Família Solidária, vinculado ao PPCAAM que propõe a defesa de uma política que evite a institucionalização deste público. Como resultados do mapeamento de dados e documentos, destaca-se o fracasso do diálogo intersetorial e da capacidade protetiva do Estado na promoção e efetivação dos direitos infantojuvenis, especialmente do direito à vida; e a urgência de políticas públicas amplas, integradas, efetivas e o fortalecimento do SGD.

Palavras-chave: Medidas de proteção; PPCAAM; Sistema de Garantia de Direitos; Direito à vida.

Introdução

No Brasil, o direito à vida está previsto na Constituição Federal, de 1988, no art. 227 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, no art. 7º, sendo dever da família, da sociedade e do Estado, através de políticas públicas, garantir este direito, bem como os direitos à educação, à saúde, ao lazer, ao respeito, entre outros e protegê-las de qualquer tipo de violência. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988/2023; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990/2022). Apesar da garantia legal, o que se visualiza na prática é muito diferente disso.

No país a violência é a principal causa de morte entre os jovens (Cerqueira, 2021). De acordo com o 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), um dado que vem se mantendo, ao longo dos últimos anos, inclusive no ano de 2023, no mesmo patamar é o número de adolescentes e jovens com idade entre 12 e 29 anos que são vítimas de Morte Violenta Intencional (MVI), totalizando 50,3%. Nesta faixa etária, 75% das mortes ocorrem durante intervenções policiais.

Segundo dados da versão mais atualizada do Índice de Homicídios na Adolescência – IHA (2014/2017), uma métrica de análise desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Observatório de Favelas e a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, “a cada mil adolescentes de 12 anos, 3,65 serão assassinados antes mesmo de completar os 19 anos de idade” (IHA, 2014/2017, p. 13).

Em 2019, o número de homicídios chegou a 45.503, sendo que 51,3% acometeram jovens entre 15 e 29 anos, o que equivale a uma média de 64 jovens assassinados por dia no país. Entre 2009 e 2019 chegou-se a 333.330 jovens vítimas da violência letal no Brasil. Apesar de esta ser uma grande

problemática, em 2018 a taxa de homicídios caiu 13,6% entre os jovens e em 2019 houve uma diminuição de 24,3% em relação a 2018. (Cerqueira, 2021).

O Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2021) contabilizou 34.918 MVI de crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 19 anos de idade no período entre 2016 e 2020; e, na mesma faixa etária, 179.277 crimes de estupro e estupro de vulnerável entre 2017 e 2020, ou seja, em média 7 mil mortes e 45 mil estupros anualmente. As vítimas de MVI do sexo masculino correspondem a 91% e 9% das vítimas são do sexo feminino. As pessoas negras são 75% das vítimas, as brancas, 25% e 0,3% “outras”. Já nos casos de estupro, as vítimas do sexo feminino totalizam 86% e 14% correspondem ao sexo masculino. As vítimas brancas são 55%, 44% são negras e 0,6% “outras”. “A violência letal é definida aqui como mortes violentas intencionais, mortes classificadas como homicídio doloso, feminicídio, latrocínio, lesão corporal seguida de morte, e como mortes em decorrência de intervenção policial”. (Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2021, p. 11).

O contexto social brasileiro favorece que cada vez mais famílias pobres se tornem vítimas de vários processos violadores de direitos, dentre alguns a violência. Autores como Cavalcanti e Gallo (2005), discutem uma série de fatores de risco que podem direcionar um adolescente à situação de conflito com a lei, entre elas, estão negligência, violência doméstica, rejeição por parte dos colegas, dificuldades acadêmicas, poucas opções de lazer, consumo de drogas, pobreza e exposição à violência. O Brasil é marcado por uma cultura de institucionalização de crianças e adolescentes pobres, muitas vezes como estratégia de correção de comportamentos pelo Estado ou de proteção pelas famílias, conforme a legislação menorista, baseada no antigo código de menores (Rizzini, 2004). Essa situação ainda está enraizada nos processos ditos de proteção social estatal do país não sendo fácil superar as práticas institucionais das políticas menoristas que se refazem nas políticas atuais de atendimento à infância e adolescência.

Institucionalização e Violências

A Internação de crianças e adolescentes pobres, abandonados e considerados delinquentes sempre foi prática na intenção de controle de suas ações, inclusive provocada por relações de trabalho infantil por famílias de classe média e alta que os acusavam de furtos e indisciplina durante a prestação de serviços

domésticos. A pressão exercida pelas famílias para internar os filhos por impossibilidade de suprir as necessidades de educação, alimentação e vestuário é referida nos estudos como causa das elevadas internações (Rizzini, 2004).

No cenário atual, a situação de conflito com a lei acentua os índices de violência a que se submetem adolescentes e jovens a partir de marcadores sociais de classe, raça e gênero, que perpassam a vida social e comunitária destes adolescentes e jovens, além de violações de direitos cotidianas, que se configuram em preconceito racial¹ e discriminação racial². Este público está mais vulnerável a passar por situações de ameaças de morte, porém não exclui outra parcela de adolescentes e jovens inseridos em diversos outros contextos de vulnerabilidade social.

A aplicação de medida socioeducativa ainda é realizada pelo Poder Judiciário como forma de controle dos meninos e meninas pretos/as e pardos/as que cometem ato infracional e estão inseridos/as em contextos de pobreza ou extrema pobreza. (Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) 2017, 2019). Apesar do avanço na legislação que assegura a prioridade absoluta na garantia dos direitos do público infantojuvenil e efetivação de sua proteção integral, através da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, a essência burguesa do Estado expressa nos atos do Sistema de Justiça ainda corrobora com o encarceramento desproporcional de adolescentes e jovens que estão desprotegidos dos seus direitos fundamentais.

Muitos destes jovens passam por processos violadores de direitos, alguns deles já estão afastados de suas famílias acolhidos em instituições da assistência social e outros em situação de rua. Ainda é perceptível a prática continuada de uma cultura de exclusão de crianças e adolescentes que se inicia ainda no âmago das políticas ditas de proteção. Segundo Rizzini (2004) a alta mobilidade que caracteriza as trajetórias destas crianças e adolescentes parece ser provocada por fatores ligados ao contexto de violência urbana no país, em particular aqueles relacionados ao narcotráfico.

¹ O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. (Almeida, 2019).

² A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. (Almeida, 2019).

A questão racial é um elemento fundante e característico desta parcela da população que enfrenta os riscos de sobreviver em um contexto social que discrimina e exclui grande parte da população. A guerra ao tráfico atrai muitos adolescentes e jovens e os riscos de vida estão submersos neste mundo violento e ilegal. Vários são cooptados pelo mundo do crime muito novos diante da falta de alternativas que os levem a uma condição digna de sobrevivência.

Ainda reforçando o Panorama da Violência Letal e Sexual no Brasil referente aos últimos 5 anos, 56% das vítimas são negras na faixa etária de 0 a 09 anos e sendo 80% com idades entre 10 e 19 anos. Esses adolescentes e jovens vivem em periferias da cidade, cujas famílias monoparentais, compostas em sua maioria por mães solo, sobrevivem com apoio de programas e benefícios sociais e/ou através de trabalhos precarizados, muitas vezes submetidos a situações de trabalho infantil em suas piores formas conforme descrição da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no ano de 2000. (Convenção 182 de 19 de novembro de 2000, 2020).

Além disso, as condições de moradia são precárias e geralmente apresentam outros contextos em suas famílias que configuram violações de direitos como a ausência ou insuficiência de renda, violências, negligência, maus tratos, abandono, abuso e/ou exploração sexual, uso abusivo de substâncias psicoativas, que agravam ainda mais as questões sociais que perpassam seu cotidiano.

Para Fanon, “[...] é forte a incompreensão de que houve um processo usurpador de culturas, escravidão e violências em nome do espírito europeu”. (Fanon, 1975, p. 312). Vivemos em uma sociedade com grandes sequelas da escravização e que vive sob as influências de um pensamento eurocêntrico que invalida a cultura e o modo de viver dos povos originários e não os reconhece como seres pensantes e sujeitos de direitos (Santos, 2009). Desta forma, tem-se presente no Brasil uma desigualdade social profunda, em que populações como as destes jovens são invisibilizadas, não conseguem acessar ou sequer saber de seus direitos e muitas das vezes são culpabilizados e punidos por estarem na condição que estão, não lhes sendo dadas outras possibilidades.

A discriminação e o preconceito racial atrelados ao capitalismo desenfreado culmina no que Santos (2009) denomina de fascismo social, em que um regime social pauta-se em relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte (representada no Brasil, na maioria das vezes, pelo Estado, por homens brancos e ricos) o poder do veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca (populações periféricas, negras, jovens e mulheres, como foi possível constatar nos índices citados).

Diante disso, para que haja emancipação humana é preciso haver, dentre outras coisas, mudança no processo de produção da riqueza socialmente produzida, para que haja a superação da relação capital-trabalho na sociedade capitalista, visto que o Brasil possui uma das mais elevadas taxas de concentração de renda, riqueza e propriedade do mundo. Uma pequena parcela da população fica com grande parte da renda, enquanto grande parte da população, fica com uma pequena parcela da renda, gerando desigualdade e um profundo abismo social, o que tem relação direta com altos índices de violência. (CFESS Manifesta, 2009).

Análise do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte

Com o objetivo de prevenir a mortalidade infantojuvenil, no Brasil, uma das ações realizadas é o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), criado em 2003, instituído pelo Decreto 6.231/2007 e substituído pelo Decreto n.º 9.579, de 22 de novembro de 2018, art. 109 a 125. É uma Política Pública que visa, por meio da proteção integral e inserção segura em novo território, garantir a vida de crianças e adolescentes (e seus familiares) que estão sob ameaça de morte. (Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte [PPCAAM], 2021). A partir desse decreto, o PPCAAM passa a integrar a Agenda Social da Criança e do Adolescente. No Brasil, antes da implementação do PPCAAM, crianças e adolescentes ameaçados de morte, até o início dos anos 2000, eram protegidos através do Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas – PROVITA. Ambos os programas têm caráter provisório e pautado por critérios e regras rígidas de permanência.

Das 27 Unidades Federativas do Brasil, o Programa está presente em 18, havendo um Núcleo Técnico Federal (NTF), que assessoria a Coordenação-Geral do PPCAAM a nível nacional e os casos oriundos dos demais 9 estados. (Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte [PPCAAM], 2021).

Desde 2003, quando foi implantado, até dezembro de 2022, o PPCAAM incluiu e protegeu 13.617 pessoas, sendo 5.173 crianças e adolescentes e 8.444 familiares, o que mostra a importância do Programa na redução da letalidade de crianças e adolescentes. (Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte [PPCAAM], 2021). Entretanto, considerando o número de mortes de pessoas nessa faixa etária que se tem anualmente e a

existência do Programa há 20 anos, percebe-se que há limitações e desafios para cumprir o objetivo de garantia à vida.

As ameaças de morte junto a este público, segundo dados do PPCAAM do ano de 2022, são provenientes de familiares, representantes do poder público, pessoas envolvidas com atividades criminosas, pessoas com influência social e pessoas comuns. Os casos são apresentados através de encaminhamentos pelas portas de entrada, a exemplo do Conselho Tutelar³ e Sistema de Justiça. O programa oferta as seguintes modalidades de proteção: Inclusão junto com a família; moradia independente para aqueles e aquelas com mais autonomia a partir de aspectos objetivos e subjetivos e acolhimento institucional e familiar, quando esgotadas as possibilidades de inserção nas anteriores. Salienta-se que até os 21 anos de idade o jovem pode ser inserido no PPCAAM, desde que esteja em cumprimento de medida socioeducativa, se não só até os 18 anos incompletos, sendo este um fator limitador na atual execução dos serviços, uma vez que o Estatuto da Juventude prevê proteção estatal até os 29 anos de idade aos jovens, ainda primando pela condição de pessoa em desenvolvimento. (Brasil, 2013).

Alguns outros entraves são observados na execução do Programa, como a descontinuidade de transferência de recursos federais aos estados, feita através de convênio entre poder público e Organização Social e a depender da disponibilidade orçamentária. Existe uma contenção, pelo Estado, dos investimentos destinados à execução de políticas públicas que garantem às crianças e aos adolescentes o acesso aos seus direitos. Em 2006, por exemplo, houve um declínio de mais de 50%, em relação ao ano de 2005, no valor do repasse de recursos pelo governo federal ao Fundo Nacional da Criança e do Adolescente (FNCA) (CFESS, 2008 como citado em Reis, 2015). Sendo assim, o Estado que por lei deveria salvaguardar esses direitos, está em função não dos direitos humanos, mas sim do capital, da política neoliberal, manipulando os recursos do fundo público (Reis, 2015) e sendo um dos dificultadores da garantia do direito à vida.

Além disso, faz-se necessária uma efetiva política pública de atendimento intersetorial que alcance as necessidades das famílias e dos/das adolescentes com acesso aos direitos fundamentais, antes, durante e após a garantia da proteção. Crianças e adolescentes que fazem uso abusivo de Substâncias Psicoativas (SPA) dificilmente permanecem nos espaços de proteção, daí a

³ O Conselho Tutelar é um órgão criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja função é garantir o respeito e o cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes.

necessidade de integração entre as políticas setoriais incluindo a saúde, conforme dados de atendimento do levantamento realizado em 2018 pelas equipes do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) da cidade do Recife baseado no atendimento socioeducativo vinculado às situações de ameaça de morte.

A atual resolução nº 498 de 2023 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) esclarece a necessidade de intervenção imediata dos órgãos públicos em garantir espaço protegido em outro município ou estado para adolescentes e jovens em situação de ameaça de morte. São grandes os entraves em receber adolescentes ameaçados de morte seja do território de risco ou de outra cidade em unidades de acolhimento institucional na rede do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A situação de ameaça de morte impõe medo e discriminações veladas aos profissionais que discursam temer pela segurança do espaço e da segurança de outras crianças e adolescentes acolhidos, principalmente quando se trata de acolhimento provisório na mesma unidade federada. A referida resolução faz uma convocação ao judiciário para que haja celeridade nos processos e que ocorra rapidamente transferência de comarca e assim possam caminhar mais rapidamente e garantir a proteção à vida de crianças e adolescentes.

O último relatório avaliativo do PPCAAM, ainda não divulgado em formato impresso, traz algumas informações já publicizadas no 22º Encontro Nacional do PPCAAM realizado no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2022, que culminou no lançamento do Pacto de Prevenção e Enfrentamento da Violência Letal contra crianças, adolescentes. Foi apontada a necessidade de implantação de mecanismo permanente de avaliação do programa e instituição do PPCAAM como política estatal de caráter continuado. Vale ressaltar que o período da avaliação foi de competência do governo federal brasileiro do ano de 2022, este mesmo que se pronunciou a favor da redução da maioria penal e com total falta de priorização para a política da infância e juventude. O papel dos Conselhos de Direitos⁴ neste momento eram fundamentais para que se sobressaíssem de fato iniciativas que incorporassem o clamor da rede protetiva nacional assim como das Organizações Sociais.

Ao encontro do objetivo de proteção à vida, existe o Projeto Família Solidária (inserido na modalidade de acolhimento familiar do PPCAAM), um plano

⁴ Os Conselhos de Direitos são órgãos colegiados que devem garantir a representação de diferentes segmentos sociais, e formular, supervisionar e avaliar as políticas públicas nas esferas: federal, estadual e municipal. (Secretaria da Justiça e Cidadania, n.d.)

nacional que visa combater a institucionalização das crianças e adolescentes que estão, sem os responsáveis, no PPCAAM. Inaugura modalidades protetivas de acolhimento familiar domiciliar para crianças, adolescentes e jovens protegidos pelo PPCAAM que complementam a promoção à inserção social dos jovens e suas famílias, por meio do cadastro de famílias solidárias voluntárias para esta finalidade, que recebem acompanhamento e são subsidiadas pelo PPCAAM (Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte [PPCAAM], 2021).

Essa experiência inicialmente surge sendo executada através do Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP) como necessidade apontada por esta Organização Social e depois passa a ser executada diretamente pelo PPCAAM, corroborando como alternativa de proteção a ser considerada mais exitosa, pois prima pela convivência familiar e comunitária sendo incorporada como política efetiva de proteção do PPCAAM.

Propõe-se uma ampliação de acesso à modalidade de família solidária, que é uma estratégia que envolve famílias voluntárias de outros estados e países, que compreendam o perfil dos adolescentes e jovens ameaçados e se proponham a apoiá-los no resgate de sua cidadania. Essas famílias são preparadas para receber as crianças, adolescentes e jovens, além de obterem um auxílio financeiro para custeio de suas despesas. Todo o acompanhamento quanto à inserção familiar e comunitária fica à cargo da equipe técnica do PPCAAM. Cabe destacar que é importante não recair na tendência familista historicamente presente na política de proteção social brasileira, e sim provocar ao Estado que assuma o papel que lhe cabe, para que não haja uma desresponsabilização de sua função (Behring & Boschetti, 2010).

As regras para permanência no programa já estão pré-definidas e as saídas voluntárias e involuntárias são constantes, especialmente na modalidade de acolhimento institucional. As responsabilidades pelas condutas e comportamentos indevidos são transferidas às crianças, aos adolescentes e jovens que são culpabilizados tão somente pela não permanência no programa sem garantir a análise devida que sempre se configura pela desproteção estatal em âmbito estrutural. Segundo Reis (2015), a proteção no âmbito do PPCAAM também só está disponível àqueles que desejam ser protegidos, o que no limite, implica na possibilidade de morte, considerando que, concretamente, o programa combate as manifestações imediatas da ameaça ou do risco de morte.

Dado o destaque para as populações que se encontram em situação de ameaça de morte, é possível avaliar, como afirma Giorgio Agamben (2003/2004), que apesar de vivermos em um Estado de direito, previsto legal-

mente, o que se experiencia é um Estado de exceção, em que diversos direitos, como o direito à vida, são facilmente questionáveis. As pessoas que vivem nas periferias, especialmente os jovens, pobres e pretos que têm suas vidas ceifadas diariamente, sem que isso seja levado adiante como crime, são consideradas sem valor. Na realidade, nesse tipo de governo caracterizado pelo totalitarismo, todo cidadão é, potencialmente, uma vida matável, já que permite a eliminação de grupos inteiros de cidadãos que não são desejáveis e integráveis à sociedade, baseando-se em critérios do sistema político vigente e daqueles que estão no poder, os soberanos. Tais critérios aparecem muitas vezes como segurança e defesa, ou seja, mata-se essas pessoas pois são vistas como uma ameaça à segurança da sociedade e à vida de outros indivíduos. (Agamben, 2003/2004). A esse poder sobre a vida de outrem, o filósofo Michel Foucault (1976/1999) dá o nome de biopoder, que faz parte de um mecanismo político de controle, vigilância e punição que dá ao Estado, representado por um soberano “o direito de causar a morte ou de deixar viver”. (Foucault, 1976/1999, p. 127). “Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens”. (Foucault, 1976/1999, p. 128) como é o caso do nazismo. Assim, mata-se em nome da vida e os soberanos atribuem-se o direito de dizer quem deve viver e quem deve morrer.

Achille Mbembe (2016) expande essas reflexões e o faz a partir dos conceitos de necropoder e necropolítica para falar das “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte” (Mbembe, 2016, p. 146) e de formas de “existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos””. (Mbembe, 2016, p. 146). Desta forma, as crianças e os jovens ameaçados de morte, além de terem o direito à vida questionado, muitas vezes vivem em condições inumanas e de extrema angústia, tendo outros direitos negados, como o direito à liberdade, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, entre outros.

Considerações

O estudo realizado contribuiu para mapear dados relevantes a respeito das crianças, dos adolescentes e jovens ameaçados de morte, destacando a prevalência em populações negras e periféricas, indicando que essa violência é perpassada por indicadores sociais, econômicos, raciais e de gênero. Além disso, há uma questão valorativa, em que algumas vidas parecem valer mais e outras menos, o

que impacta também em como as políticas públicas, que deveriam materializar direitos previstos constitucionalmente, chegam até essas populações.

Na mesma direção, foi possível mapear condições que contribuem para que crianças, adolescentes e jovens estejam em situação de ameaça de morte. A vulnerabilidade social destaca-se como um fator predominante que inclui a dificuldade de acesso a diversos direitos como saúde, lazer, moradia, trabalho, educação, entre outros bem como situações de violência em suas variadas facetas.

Dessa forma, dada a complexidade da realidade social e dos fatores que contribuem para tal fenômeno, as ações no sentido de promover a vida, de prevenir que se chegue a tal situação e de intervir quando já se está diante de uma situação em que um jovem é ameaçado de morte, precisam contemplar tal complexidade.

Diante disso, o PPCAAM possui uma grande importância, entretanto, necessita de muitos avanços e não deve ser a única solução. Afinal, como é possível que tantos jovens ainda morram em tal condição?

Sendo assim, considera-se que a implementação e a materialização de uma política pública direcionada ao enfrentamento da violência letal contra crianças, adolescentes e jovens, em um cenário onde se reificam a pobreza e as desigualdades, faz-se urgente, bem como um grande investimento financeiro nessas políticas. É preciso priorizar o atendimento de crianças e adolescentes em famílias, quer sejam as originárias ou em formato de família acolhedora, identificando formas de apoio que favoreçam a permanência junto a essas famílias e às comunidades de origem, garantindo assim o direito à convivência familiar e comunitária e evitando as marcas da institucionalização na vida dessas pessoas.

Além disso, a promoção e a defesa da vida vão para além de um programa de proteção, destacando a urgência da priorização de políticas estatais mais amplas que eliminem os riscos que levam a situações de ameaça de morte para o público referido e a garantia de acesso a todos direitos previstos por lei e às políticas públicas já existentes. Nesse sentido, o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos é crucial para que não haja falhas na garantia da proteção integral desses sujeitos.

Por fim, destaca-se a importância da realização de estudos aprofundados e longitudinais a respeito dessa temática e contínuo mapeamento dos índices.

Referências

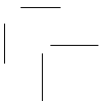
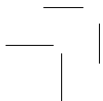
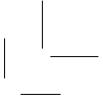
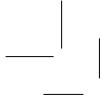
- Almeida, S. (2019) *Racismo estrutural*. Pólen.
- Agamben, G. (2004). *Estado de Exceção*. Boitempo Editorial. (Trabalho original publicado em 2003).
- Behring, E. R., & Boschetti, I. (2010). *Política social: fundamentos e história*. Cortez.
- Brasil. (2013). *Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Cerqueira, D. (2021). Atlas da Violência 2021. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- CFESS Manifesta. (2009). Conselho Federal de Serviço Social. Lutar por Direitos, romper com a desigualdade.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (2023). Senado Federal. (Versão original publicada em 1988). <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>
- Convenção 182 de 19 de novembro de 2000. (2020, 4 de agosto). C182 – Convenção sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação. https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236696/lang--pt/index.htm
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (2022). Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Imprensa Oficial. (Versão original publicada em 1990). <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>
- Fanon, F. (1975-1976). *Os Condenados da Terra*. Ulmeiro.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Graal. (Trabalho original publicado em 1976).
- Gallo, A. E., & Cavalcanti d. A. W., L. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*.
- Índice de Homicídios na Adolescência: IHA 2014. (2017). Organizadores: Melo, D. L. B. d.; Cano, I. Observatório de Favelas.
- Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) 2017. (2019). Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.
- Mbembe, A. (2016). *Necropolítica*. Arte & Ensaios.
- Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. (2021). Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/ Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte. (2021). Gov.br. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/programa-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes-ameaçados-de-morte-ppcaam>
- Reis, T. F. d. (2015). *Se a morte é um descanso, quero viver cansado: análise do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Pernambuco.

Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004) *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. PUC-Rio.

Santos, B. d. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. d. S., & Meneses, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do sul*. Almedina.

Secretaria da Justiça e Cidadania. n. d. Conselhos de Direitos. <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Conselhos-de-Direitos#:~:text=Neste%20contexto%20os%20Conselhos%20de,%3A%20federal%2C%20estadual%20e%20municipal>.

17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. (2023). Fórum Brasileiro de Segurança Pública.



Direito à Educação Básica na Cidade de Diadema – SP – Brasil. O Trabalho do Núcleo Social

Douglas Alves dos Santos¹
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP – Brasil

Resumo

A Constituição Federal brasileira de 1988, ao afiançar os direitos humanos e sociais como responsabilidade pública estatal, assegura em seu Art. 6º direitos sociais como: a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o lazer, a segurança, a proteção à infância (BRASIL, 1988). O debate sobre a atuação de assistentes sociais na Política de Educação brasileira está na agenda de lutas da categoria profissional como um espaço a ser reconhecido para atuação profissional. Durante as últimas décadas, se agravam as expressões da questão social no cenário escolar (os vários tipos de violência – física, psicológica, doméstica, sexual; relação escola/família; situações de preconceitos e discriminação; trabalho infantil; evasão escolar; entre outras), estas, interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes. Diante desse cenário, a relação do Serviço Social com a Política de Educação brasileira tem sido debatida por parte significativa de assistentes sociais. Abre-se um campo de discussão sobre os desafios e possibilidades para o trabalho profissional na

1 Doutorando na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP – Brasil. Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social. Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. Assistente Social formado pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – SP – Brasil. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).
Email: douglas.alves.santos@hotmail.com

educação básica. O presente texto faz parte das primeiras aproximações da pesquisa de doutorado em andamento sobre o trabalho de assistentes sociais da equipe do Núcleo Social, na Secretaria de Educação do Município de Diadema, no Estado de São Paulo – Brasil. A fundamentação teórica é baseada em pesquisa bibliográfica em livros, revistas, e documentos sobre a atuação de assistentes sociais na Política de Educação lançadas nos últimos anos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) sobre o tema do Serviço Social na Educação. Este texto propõe-se a refletir sobre o trabalho profissional de assistentes sociais e as possibilidades de atuação junto às demais profissões no ambiente escolar das instituições municipais de ensino na cidade de Diadema. Partindo do pressuposto de que a escola – vista na perspectiva da totalidade – constitui-se como espaço de contradições, supõe-se que também seja um espaço de possibilidades para a viabilização de ações interventivas, na direção do fortalecimento da democracia e da cidadania.

Palavras-Chave: Assistentes Sociais; Educação Básica; Serviço Social; Política de Educação Brasileira; Núcleo Social.

Introdução

A luta pela Educação constitui-se uma das expressões da questão social,² reconhecendo a educação como um direito social.

Como aponta o Conselho Federal de Serviço Social brasileiro:

O direito a educação, bem como o direito ao acesso e permanência na Escola tem sido garantido reiteradamente nos aportes legais . . . Porém esses direitos precisam ser perseguidos por todos os profissionais que trabalham em educação . . . Os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população brasileira se expressam dentro do processo educacional . . . O enfrentamento destes problemas constitui-se no grande desafio do sistema de ensino público brasileiro, pois se é responsabilidade e dever do Estado prover a educação pública, garantindo o acesso e a permanência do aluno na Escola, conseqüentemente faz parte de sua competência dotar o sistema da infraestrutura necessária para

² A questão social é mais que as expressões da pobreza, miséria e “exclusão”. Condensa a banalização do humano, que atesta a radicalidade da alienação e a invisibilidade do trabalho social . . . A subordinação da sociabilidade humana às coisas . . . retrata, na contemporaneidade, um desenvolvimento econômico que se traduz como barbárie social (Iamamoto, 2007, p. 125, grifo no original).

que seja assegurada a efetivação deste direito (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL [CFESS], 2001, pp. 10-11).

O presente texto apresenta o trabalho profissional de assistentes sociais na equipe do Núcleo Social, na Secretaria de Educação, e as possibilidades de atuação junto às demais profissões no ambiente escolar das instituições municipais de ensino na cidade de Diadema, no Estado de São Paulo – Brasil.

A fundamentação teórica é baseada em pesquisa bibliográfica em livros, revistas, e documentos sobre a atuação de assistentes sociais na Política de Educação brasileira lançadas nos últimos anos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) sobre o tema do Serviço Social na Educação.

Para contextualizar a realidade social e o trabalho dos profissionais do Núcleo Social no município de Diadema, são realizadas breves considerações sobre a educação no Brasil e a relação do Serviço Social na Política de Educação nacional. Apresenta um breve histórico da política de educação municipal e descreve algumas atividades e projetos realizados pela equipe do Núcleo Social.

Partindo do pressuposto de que a escola – vista na perspectiva da totalidade – constitui-se como espaço de contradições, supõe-se que também seja um espaço de possibilidades para a viabilização de ações interventivas, na direção do fortalecimento da democracia e da cidadania.

O Direito à Educação no Brasil e o Serviço Social

A educação tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, nas formas de reprodução do ser social. Sua função social é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias em disputa na sociedade capitalista.

Compreender a trajetória da política educacional requer observar “a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira” (Almeida citado por CFESS, 2013, p.19-20).

Para Martins (2012), “a educação, como instrumento social possibilita a reprodução da ideologia dominante ou o desenvolvimento de uma cultura contra hegemônica, que instrumentalizará o homem para se opor às diferentes formas de opressão e alienação, próprias da sociedade capitalista” (p. 35).

A educação também se constitui enquanto espaço de lutas e mobilizações sociais, visto a sua capacidade de transformação. Segundo Mészáros (2008).

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2008, p. 65, grifo próprio).

De acordo com Almeida (2011) a educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A educação se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução deste sistema.

No desenvolvimento da educação no Brasil, o acesso a escolarização era privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada por práticas educacionais excludentes e reprodutoras da ordem social.

O Brasil experimentou ciclos desiguais de expansão para a consolidação de uma escola pública. O direito a educação

... foi construído quase que às avessas, como é típico de uma formação social cuja burguesia, elitista e autocrática. O acesso à educação escolarizada de forma universal nunca se configurou num efetivo exercício de cidadania entre os brasileiros, ao contrário, mas como pauta de uma agenda política com enormes custos sociais e determinada pela inserção no mundo do trabalho (Almeida, 2020, p. 176).

O debate sobre a educação é de grande relevância para a sociedade em seus múltiplos aspectos, seja na qualidade do ensino, na qualificação dos profissionais ou nos métodos de aprendizagem. Na contemporaneidade, o direito ao acesso à educação e permanência de alunos/as têm feito parte dos temas que permeiam a Política Nacional de Educação.

O acesso à educação se configura como "sendo aquela cadeia que falta para que os excluídos e oprimidos adquiram uma consciência de que a sua liberação depende da sua consciência crítica, e que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista" (Fernandes, 1991, p. 41).

Uma educação realmente libertadora "possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação" (Freire, 1974, p. 20).

Em relação ao Serviço Social no campo educacional no Brasil, o profissional tem realizado um trabalho que não se restringe à escola e vem passando por um processo de reconhecimento da profissão. Por meio dessa inserção na

educação, tem-se um campo de atuação promissor e estratégico, pois é possível refletir a natureza política e profissional da função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais por meio das políticas sociais (ALMEIDA citado por PIANA, 2009, p. 196).

De acordo com Piana (2009),

Tem-se, hoje, muitas vezes, um Serviço Social restrito à educação infantil em creches e pré-escolas (centro de educação infantil), desenvolvido pelas Secretarias Municipais de Educação no Brasil. E no ensino fundamental é voltado também para população de baixa renda, no qual surgem várias expressões da questão social, que invadem o cenário escolar, tais como violência doméstica, dificuldades socioeconômicas das famílias . . . o baixo rendimento escolar da criança e do adolescente, a evasão escolar e a falta de perspectiva de um futuro educacional (PIANA, 2009, pp. 184-185).

Atualmente o trabalho de assistentes sociais estão baseados no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como nos documentos sobre a atuação de assistentes sociais na Política de Educação lançadas nos últimos anos pelo Conselho Federal de Serviço Social – CFESS.

A Política de Educação é um espaço de possibilidades e desafios para o trabalho profissional de assistentes sociais na luta pela transformação social e pela emancipação humana.

Política de Educação no Município de Diadema e Serviço Social

O município de Diadema foi distrito de São Bernardo do Campo até a sua emancipação, no final da década de 1950. Em 18 de fevereiro de 1959, adquiriu autonomia político-administrativa. Nas últimas décadas, se destaca o conjunto de estratégias para municipalização da gestão de diferentes serviços entre os quais a distribuição da rede de água, a habitação popular, a rede básica e hospitalar de saúde, a educação e as inovadoras políticas de combate à violência urbana (Diadema, 2009).

Diadema compõe, com os demais municípios da região, o Grande ABCD-MRR.³ Ocupa área de 30,8 km² e sua população estimada é de 393.237

³ A região metropolitana do Grande ABCDMRR é compreendida pelo agrupamento das ci-

habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023), com densidade demográfica (habitantes/km²) de 12.796,46. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é de 0,757.

A política educacional municipal é norteadada pelo Plano de Ação Pedagógica (PAP). Esse plano é elaborado a partir de discussões com os profissionais da rede municipal. Tem como principais diretrizes: democratização do conhecimento e valorização do profissional, democratização do acesso, permanência e gestão democrática.

A rede pública municipal de educação, em 2022, apresenta o seguinte quadro: São 61 escolas municipais e 01 Centro de Atenção e Inclusão Social – CAIS. Totalizando 30.366 alunos, distribuídos conforme abaixo:

Creches diretas e Creches conveniadas (0 a 3 anos): 8.371 alunos;
Educação Infantil Parcial (4 e 5 anos): 8.196 alunos;
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): 11.669 alunos;
Educação Especial Exclusiva: 15 alunos;
Educação de Jovens e Adultos (EJA): 2.115 alunos.⁴

O Trabalho de Assistentes Sociais na Secretaria de Educação de Diadema – SP

O Serviço Social na Educação em Diadema iniciou em 1994 com a contratação de dois assistentes sociais. A princípio, o trabalho realizado seria de análise de pedidos de bolsa de estudos universitária e acompanhamento da expansão da rede de creches conveniadas no município.

No período de 1997 até 2004, as ações realizadas pelos assistentes sociais foram ampliadas, com formações de caráter preventivo, voltadas à violência doméstica, sexualidade, gênero e drogas, para a rede de profissionais da educação. Além das formações, foi mantido o acompanhamento das situações encaminhadas pelas escolas municipais.

dades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

⁴ A modalidade de ensino EJA1 é destinada ao ensino de 1ª a 4ª séries, nas quais há predominância de adultos e idosos. A modalidade de ensino EJA2 é destinada ao ensino de 5ª a 8ª séries.

Em 2006, a Secretaria de Educação de Diadema passa a utilizar a denominação Núcleo Social. Os profissionais são requisitados para realização de visitas domiciliares com o objetivo de organização das vagas em creche.

No período de 2009 a 2011, o Núcleo Social gradativamente deixou de realizar os acompanhamentos de solicitações para vaga em creche, dando novos contornos ao trabalho.

De 2011 a 2013, a Secretaria de Educação contava com a contratação de quatro profissionais (dois assistentes sociais e dois psicólogos). Nesse período foi adotada agenda para planejamento de trabalho multiprofissional.

Em 2019 é sancionada a Lei Federal 13.935/2019,⁵ que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica. O que fortaleceu o reconhecimento do trabalho da equipe do Núcleo Social na Política de Educação municipal.

No ano de 2021 é sancionada a Lei Municipal 4.154, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social na rede municipal de ensino.

A Equipe do Núcleo Social na Secretaria de Educação de Diadema – SP

O Serviço Social tem na educação um campo de atuação promissor e estratégico na luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais por meio das políticas sociais.

A educação básica de qualidade é um direito de crianças e adolescentes. A presença dos profissionais da equipe do Núcleo Social na educação municipal de Diadema busca contribuir para a efetivação de direitos e das políticas públicas essenciais às crianças em idade escolar.

Em conjunto aos demais profissionais na área da educação, a atuação da equipe do Núcleo Social está alicerçada nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como um direito de todas e todos, preconizado entre outros, na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Constituição Federal brasileira de 1988.

⁵ A aprovação da lei é fruto da articulação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) que colocaram o debate o Serviço Social na Educação na agenda de lutas a partir de 2000.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) são alguns exemplos de políticas públicas que contribuem na luta pela garantia do acesso e permanência no ambiente escolar.⁶

O trabalho no Núcleo Social é realizado por uma equipe multiprofissional. Atualmente a equipe é formada por 04 assistentes sociais, 02 estagiárias de Serviço Social; 04 psicólogas, 02 estagiárias de psicologia; 01 pedagoga, 03 Psicopedagogas; 02 Fonoaudiólogas e 02 agentes administrativas.

As escolas municipais são divididas por regiões, onde, as equipes são responsáveis pelo trabalho com as equipes das creches, das escolas de educação infantil e fundamental. Outra equipe é responsável pelas escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O trabalho no Núcleo Social tem como referência técnica as publicações: Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2013); Referências Técnicas para atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica (CFP, 2013); Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019 (2021), e demais documentos das profissões.

⁶ O Estatuto da Criança e Adolescente é destinado a proteção integral à criança e adolescentes. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

O **Estatuto da Igualdade Racial** é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010).

O **Estatuto da Juventude** dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude (Brasil, 2013).

O **Estatuto da Pessoa com Deficiência** é destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (2015).

Baseados nesses documentos, o trabalho profissional de assistentes sociais no Núcleo Social é norteado nas seguintes dimensões:

Dimensão pedagógico-interpretativa – “socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do/a assistente social” (CFESS, 2013, pp. 53-54), uma das principais dimensões na atuação profissional nos estabelecimentos educacionais;

Dimensão investigativa – análise da política de educação em sentido mais amplo que as relativas ao acesso e à permanência, contribuição para a definição de novas estratégias de ação profissional, [...] partir do desvelamento de como a Política de Educação se inscreve nos processos de reprodução das desigualdades sociais (CFESS, 2013, pp. 52-53);

Dimensão Intervenção coletiva – “participação junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente ao processo de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade” (CFESS, 2013, pp. 51-52);

Dimensão democrática do trabalho profissional – “relativa à inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras [...] fundamentais para a democratização dos processos de gestão desta política” (CFESS, 2013, p. 53);

Abordagens individuais e familiares – “abordagens com relação através à viabilização do acesso aos direitos sociais, humanos e à educação em particular”. Desvinculadas de ações imediatistas (CFESS, 2013, p. 50).

Alguns programas e projetos com a participação do Núcleo Social:

Escola que Protege: O Programa conta com ações de prevenção de violências, proteção à infância e adolescência, identificação de sinais e protocolo para encaminhamento adequado de casos de suspeita ou revelação de violências na escola. As ações do programa são implementadas em conjunto por toda a comunidade escolar: estudantes, educadores e comunidade.

Projeto comunicação não violenta: O projeto tem como objetivo a Formação para Famílias sobre Comunicação Não Violenta, uma das ferramentas do programa Escola Que Protege, que promove cultura de paz dentro e fora das escolas de Diadema. As atividades ocorrem em conjunto e com a participação da família, alunos e equipe da escola.

Observatório de segurança escolar: É um espaço de construção de diálogo, reflexão e discussão sobre a realidade da rede escolar municipal. Tem por objetivos, fortalecer o exercício ativo da cidadania, das redes locais e da solidariedade; propor medidas a serem adotadas para diminuir os fatores de risco da violência e construir uma cultura de paz nas escolas.

Lugar de estudante é na escola: Projeto que busca combater a baixa frequência escolar. A equipe realiza atividades para desenvolver a sensibilização junto às famílias e sociedade de valorização da escola, reforçando a importância de não deixar que as crianças falem às aulas. Também são realizadas visitas domiciliares às famílias e reuniões com os pais e responsáveis.

As ações profissionais são orientadas pelos seguintes princípios: compromisso social; direitos humanos e respeito à diversidade; respeito à singularidade, inclusive no que concerne aos processos de aprendizagem; superação da queixa individual; enfrentamento dos processos de medicalização da vida; escola como lugar de produção e reprodução de relações sociais; educação como emancipação humana; valorização do professor como principal agente dos processos educacionais; parcerias e articulação com os serviços da rede de proteção social no município.

O trabalho técnico é realizado por meio de reuniões nas escolas, ações formativas continuadas com os profissionais da educação, reuniões com os serviços da rede de proteção social no município⁷ e de outros municípios da região, atendimento familiar, observação de aula, visita domiciliar, encaminhamentos a outros serviços da rede, monitoramento e avaliação das ações realizadas e participação nos espaços de controle social.⁸

As ações da equipe são voltadas para a melhoria da qualidade do processo educacional, por meio da prestação de apoio técnico em formação e/ou na intermediação das relações institucionais e sociais das escolas da rede municipal da rede conveniada do município.

⁷ Entre alguns serviços da Rede de Proteção Social no município de Diadema estão: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselhos Tutelares, Unidades Básicas de Saúde (UBS), Defensoria Pública municipal, Serviços de apoio e defesa dos direitos da criança e adolescente, Organizações não Governamentais (ONGs).

⁸ A equipe do Núcleo Social também participa dos Conselhos Municipais: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA); Conselho Municipal da Assistência Social (CMAS); Conselho Municipal de Direitos Humanos (CMDH).

Um dos maiores desafios profissionais na educação é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir das demandas do cotidiano.

Considerações Finais

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação se faz necessária tendo visão de totalidade da sociedade, buscando não apenas a garantia de direitos, como também a ampliação destes direitos, no enfrentamento das expressões da questão social, inclusive na educação.

A escola, como uma das principais instituições sociais, é desafiadora para atuação de assistentes sociais, pois nosso trabalho implica em desenvolver com todos os profissionais da educação a imprescindível aproximação com a realidade social dos alunos, e assim agir sobre situações que implicam no acesso, regresso, permanência e sucesso de seus alunos, para proporcionar acesso a direitos, com o compromisso na construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária (Silva & Almeida, 2020).

A inserção do serviço social na educação por si só não resolve as questões relacionadas a acesso, regresso e permanência dos alunos na escola, nem substitui profissionais da educação. Sua participação é importante no sentido de favorecer a relação escola e família, proporcionar articulação com demais políticas sociais em um trabalho coletivo.

Os problemas presentes no ambiente escolar, não são de responsabilidade restrita aos familiares e alunos, mas envolve os demais profissionais, tanto da secretaria de educação, da direção da escola, professores, coordenação pedagógica, núcleo social e a sociedade em geral.

No decorrer dos anos observamos mudanças significativas da percepção da comunidade escolar em relação as expressões da questão social nas escolas municipais. É possível perceber maior proximidade das famílias com a escola, bem como maior preocupação de todos com a frequência escolar dos alunos e com na qualidade do ensino.

Devemos fortalecer o debate sobre a importância de ações coletivas, que envolvam toda a comunidade escolar, oportunizando o reconhecimento da real função social da educação como um direito social para todos. Esse deve ser o compromisso a ser assumido pelo gestor municipal, pelos educadores, assistentes sociais, psicólogos, pedagogas, psicopedagogas, fonoaudiólogas, famílias e estudantes da rede municipal de ensino da cidade (Silva & Almeida, 2020).

A atuação do Núcleo Social busca ações que possibilitem a efetivação de políticas sociais que atenda a comunidade escolar em suas necessidades enquanto cidadãos de direitos. Tendo como fundamento básico os princípios da democracia, cidadania, justiça social, solidariedade e direitos humanos.

Referências

Almeida, N. L. T. de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In *Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação*. CFESS.

Almeida, N. L. T. de. A política de educação no estado do Rio de Janeiro e o trabalho de assistentes sociais. In: Adriana Freire Pereira Férriz, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz Teixeira de Almeida (org.). *A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica* (pp. 169-186). EDUFBA.

Brasil. Presidência da República. (1990). *Lei n° 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Brasil. Presidência da República. (1993). *Lei n° 8.662*, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm

Brasil. Presidência da República. (1996). *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. Presidência da República. (2000). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988* (16a ed.). Atlas.

Brasil. Presidência da República. (2010). *Lei n° 12.288*, de 20 de julho e 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

Brasil. Presidência da República. (2013). *Lei n° 12.852*, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

Brasil. Presidência da República. (2015). *Lei n° 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. Presidência da República. (2019). *Lei n° 13.935*, de 11 de dezembro de 2019.

Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm

Conselho Federal de Serviço Social. (1993). *Código de Ética Profissional do Assistente Social*.

Conselho Federal de Serviço Social. (2001). *Serviço Social na Educação*.

Conselho Federal de Serviço Social. (2013). *Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*, série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais.

Conselho Federal de Psicologia & Conselho Federal de Serviço Social. (2021). *Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019*.

Diadema. Prefeitura Municipal. (2009). *Topografia Social de Diadema*. Cedest: PUCSP, 2009.

Fernandes, F. (1991). Depoimento. In *Memória Viva da Educação Brasileira – Florestan Fernandes* (Vol. 1). Inep.

Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido* (16a ed.). Paz e Terra.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. (2023). *Censo Demográfico*.

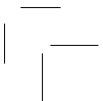
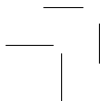
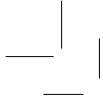
Iamamoto, M. V. (2007). *Serviço Social em tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. Cortez.

Martins, E.B.C. (2012). *Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania*. Editora Unesp.

Mészáros, István (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo, 2008.

Piana, M. C. (2009). Serviço Social e Educação: Olhares que se entrecruzam. *Serviço Social & Realidade*, Franca (Vol. 18), (2), pp. 182-206.

SILVA, D., & ALMEIDA, N. C. de (2020). O serviço social e o enfrentamento da baixa frequência escolar em Diadema (SP). In A. F. P. Férriz, E. B. C. Martins & N. L. T. de Almeida (Org.), *A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica* (pp. 265-288). EDUFBA.



A competência cultural de assistentes sociais em contexto escolar: diversidade, desigualdades sociais e inclusão escolar

Maria Sidalina Almeida.

Resumo:

A escola atual é contexto de múltiplos desafios relativos à diversidade presente na comunidade educativa. Não se atingiu o ODS4 do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa para todos os alunos, independentemente da origem sociocultural, nacionalidade, língua materna, género, não se eliminando disparidades nem garantido igualdade de acesso e condições de equidade na efetivação do direito à educação para as crianças/jovens mais vulneráveis, com disfuncionalidades cognitivas, motoras ou sensoriais, migrantes e refugiados, de minorias étnicas, classes populares, de determinadas identidades e expressão de género, orientação sexual, religião e espiritualidade. Tal objetivo só é concretizável se a escola respeitar as origens socioculturais e as múltiplas pertenças das crianças e jovens a contextos sociais em permanente interdependência. Procuramos perceber as perceções dos assistentes sociais sobre a diversidade e a sua influência em práticas culturalmente competentes. A formação inicial e contínua é um mecanismo básico de desenvolvimento de assistentes sociais culturalmente competentes que podem na intervenção (re) conhecer a diversidade e desenhar estratégias de ação promotoras da mediação intercultural, combatendo a discriminação e a opressão que atingem esses alunos em situação de maior vulnerabilidade. Realizamos entrevistas semiestruturadas a assistentes sociais que intervêm em equipas multidisciplinares de agrupamentos de escolas da área metropolitana do Porto, para aferir as suas perceções sobre a diversidade e a implementação de práticas culturalmente

competentes no campo escolar que foram analisadas com recurso à análise de conteúdo temática. A lente ecológica colocada na avaliação diagnóstica e no plano de intervenção realizado pelos assistentes sociais vê a cultura como um fator específico e abrangente que impacta o desenvolvimento biopsicossocial e a inclusão das crianças e jovens na escola. O desenvolvimento em educação está intrinsecamente ligado ao ambiente, especificamente aos relacionamentos e experiências com família, vizinhança, escola, colegas e comunidade local. A teoria ecológica adota uma abordagem multideterminada que se alinha com a prática do serviço social inclusivo que incentiva intervenções variadas na escola de efetivação do direito à educação, promovendo a justiça social, reconhecendo as desigualdades sociais, o impacto generalizado da supremacia do “cliente ideal da escola” face à heterogeneidade de alunos que ela tem no seu interior.

Palavras chave: serviço social, competência cultural, diversidade, inclusão escolar

Política Educacional, Diversidade e Educação Inclusiva

Em Portugal a educação é universal e gratuita, mas ainda há muito trabalho a fazer para que as escolas garantam com equidade esse direito fundamental. Muitas crianças e jovens, especialmente os provenientes de grupos socialmente excluídos e marginalizados, embora estando na escola, não obtêm níveis elevados de escolaridade nem desenvolvem a multiplicidade de competências exigidas aos alunos à saída da escolaridade obrigatória. A política educativa portuguesa defende a educação inclusiva e a não discriminação, refletindo princípios fundamentais orientadores de uma intervenção para responder à diversidade de necessidades e promover o potencial de cada aluno, aumentando a sua participação no processo de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. A política educativa está em sintonia com o ODS4 do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa para todos os alunos, independentemente da origem sociocultural, nacionalidade, língua materna, género, etc. Se é certo que o quadro jurídico normativo refere que a diversidade deve ser reconhecida e valorizada como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessário investir na construção de uma escola inclusiva que promova a equidade e a não discriminação, as disparidades permanecem e a igualdade de acesso e condições de equidade na efetivação do direito à educação não estão garantidas.

O compromisso do serviço social escolar neste campo de intervenção é o de promover uma educação de qualidade para todos e todas, respeitando a diversidade, as necessidades e expectativas de todos, desenvolvendo uma intervenção centrada nas pessoas, que garanta equidade, qualidade e igualdade de oportunidades e que procure eliminar todas as formas de exclusão escolar e social. Desde os anos 80 do século XX que o enquadramento legal da educação estava comprometido com a inclusão e equidade. Mais recentemente com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, fica ainda mais reafirmada a ideia da inclusão para todos os alunos. Tal tendência é ainda mais acentuada com o aumento recente da percentagem da população com origem imigrante nas escolas portuguesas que levou a um maior reconhecimento da diversidade e à conceção e implementação de medidas que promovam a inclusão dos alunos no sistema educativo através do acesso ao currículo, do sucesso escolar e da garantia do seu sentido de pertença e de valorização pessoal.

Todos os documentos de política educativa passam então a fazer referência à educação inclusiva e à não discriminação, refletindo princípios e normas que visam responder à diversidade de necessidades e promover o potencial de cada aluno, aumentando a participação no processo de aprendizagem e na vida das comunidades educativas. Destacam-se nestes documentos legais os seguintes princípios orientadores (CNE-ME, 2022): promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; garantir uma escola inclusiva que promova a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondam à heterogeneidade dos alunos; valorizar a língua e a cultura portuguesas como veículos de promoção da identidade nacional; valorizar as línguas estrangeiras como veículos para promover a identidade global e multicultural; facilitar o acesso à informação e tecnologia; valorizar a diversidade linguística da comunidade e dos alunos, como expressão de identidade coletiva e promover a cidadania e a educação para o desenvolvimento da intervenção pessoal, interpessoal e social durante toda a escolaridade obrigatória. De acordo com a legislação, a educação inclusiva tem oito princípios fundamentais que devem nortear a sua implementação: (1) Educabilidade universal; (2) Equidade; (3) Inclusão; (4) Personalização; (5) Flexibilidade; (6) Autodeterminação; (7) Envolvimento parental; e (8) Interferência mínima.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê também que cada escola/agrupamento de escolas constitua uma Equipa multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, (EMAEI), cuja finalidade é determinar o apoio necessário para garantir que todos/as os/as alunos/as (independentemente das suas origens socioeconómicas, culturais, linguísticas, étnicas) tenham acesso e meios

para participar efetivamente da educação e serem totalmente incluídos/as na sociedade (OCDE, 2022). Nessa equipa multidisciplinar o assistente social pode assumir um papel fundamental. Este profissional tem estado, cada vez mais, presente nas equipas de profissionais das escolas que concretizam as medidas de política educativa para a promoção da equidade.

O Serviço Social Educativo e a Promoção da Equidade

As equipas multidisciplinares onde os assistentes sociais estão incluídos são, cada vez mais, necessárias para trabalhar em conjunto com os professores e com outros profissionais, de modo a que as crianças e os jovens tenham sucesso na escola e aí desenvolvam múltiplas competências. Dentro dessa equipa escolar multidisciplinar, cada profissional está equipado para lidar com diferentes aspetos das barreiras à aprendizagem, de modo a que se possa intervir nos fatores que estão na origem do insucesso escolar e da exclusão escolar. Em Portugal, “tal como nos EUA, na Suécia e na Finlândia,” os profissionais de serviço social fazem parte de uma equipa escolar multidisciplinar (Huxtable, 2023). Mas, como em outros países, o serviço social nas escolas portuguesas desenvolve-se também através de outras medidas de política educativa, da intervenção das IPSS e pela colaboração entre as autarquias e o sistema escolar. Além do aumento destes profissionais nas escolas, é crescente o número de pesquisas sobre práticas eficazes de serviço social escolar, sobretudo nos EUA (Dupper, 2002; Franklin, Kim e Tripodi, 2009; Kelly, Raines, Stone e Frey, 2010; Massat, Constable, McDonald e Flynn, 2008, Franklin & Kelly, 2009; Kelly, Berzin, Frey, Alvarez, Shaffer, & O'Brien, 2010, Raines, 2008, Kelly et al., 2015, Huxtable, 2023). Essas pesquisas concluem que os assistentes sociais escolares devem exercer a sua atividade num contexto de equipa multidisciplinar para enfrentar as amplas barreiras à educação e para participar em programas preventivos dirigidos a todos estudantes, para que todos vejam efetivado o seu direito à educação. Huxtable (2023) refere que nos países em que há pobreza generalizada e risco do trabalho infantil, o trabalho do assistente social está focado em garantir a educação para todos, trabalhando com as famílias com vista à inscrição das crianças na escola, garantindo a satisfação das suas necessidades básicas para que seja possível a frequência escolar. Como mostra Huxtable (2023), nos países em que a educação é gratuita e obrigatória e em que as crianças não estão impedidas de frequentar a escola pela necessidade de trabalhar, há muitos problemas que exigem a intervenção dos

assistentes sociais: reduzir o absentismo e o abandono escolares, atribuindo-lhes um papel amplo e flexível, permitindo que os assistentes sociais resolvam problemas que interfiram com o sucesso escolar. Idealmente esses problemas devem ser resolvidos precocemente, antes que se tornem crônicos. As escolas estão encarregadas não apenas de resolver os problemas que interferem com a aprendizagem, mas também de desenvolver programas preventivos para abordar vários problemas sociais e de saúde que afetam a população escolar, como o abuso infantil, o bullying (incluindo cyberbullying), o abuso de drogas, a gravidez na adolescência e a discriminação de todos os tipos (Huxtable, 2023). Esses programas preventivos são extremamente importantes para desenvolver a sensibilidade cultural, as competências de comunicação, de tomada de decisão, éticas e de gestão de conflitos que também são necessárias para preparar estudantes para uma vida plena numa sociedade multicultural. Huxtable (2023), mostra ainda que, embora o papel do serviço social seja idealmente adequado para o desenvolvimento de programas para estas atividades, os profissionais são muitas vezes orientados para a resolução de problemas imediatos, caso a caso, com limitação do tempo gasto na prevenção. Huxtable (2023) corrobora a conclusão de Kelly (2015) quando refere que “os alunos acompanhados pelo serviço social escolar estão expostos a muitos fatores que os colocam em maior risco de insucesso escolar. Também os trabalhos de Constable (2008), Frey & Dupper (2005) mostram que a maior ênfase do serviço social escolar é colocada no modelo de prática clínica, que enfatiza o modelo médico de avaliação e diagnóstico, para impulsionar serviços clínicos escolares diretos, individualizados e intensivos para as crianças em risco de insucesso escolar.

Neste tipo de intervenção os assistentes sociais escolares veem a sua prática como aquela que presta serviços intensivos (ou seja, visitas domiciliares, aconselhamento individual, formação de competências sociais) a alunos em pequenos grupos e/ou individualmente. Este tipo de intervenção está muito menos atento às questões organizacionais ou contextuais que influenciam o percurso escolar dos alunos e aos problemas que nele afetam os alunos. Como mostra Frey & Dupper, (2005), esta orientação individualizada e intensiva foi posta em causa por alguns líderes na área devido a: (1) à sua fraca adequação ao compromisso histórico do serviço social com as perspetivas do sistema e uma orientação teórica que centra a pessoa-no-ambiente; (2) por apelar a sistemas de prestação de serviços em que as crianças e jovens são marginalizados e fragmentados dentro do sistema educativo, (3) por existir pouco apoio empírico para estas escolhas práticas, e (4) pela existência de um contínuo mal-entendido sobre o papel do serviço social escolar e falta de apreciação dos

serviços prestados entre professores e administradores (Dupper & Frey, 2005, Frey et al 2012, 2013).

Segundo Ding (2023), “nas últimas décadas, a prática do serviço social escolar tem sido largamente influenciada pela abordagem dos sistemas de apoio multiníveis (MTSS), pelas visões da perspectiva dos sistemas ecológicos e pela promoção de práticas baseadas em evidências. Os resultados da revisão bibliográfica mostraram que, nas últimas duas décadas, os assistentes sociais escolares em diferentes partes do mundo compartilharam um entendimento comum de modelos de prática e interesses. A maioria das intervenções do serviço social escolar visa os alunos com grandes necessidades de melhorar a sua saúde social, mental/comportamental e os seus resultados acadêmicos, seguida depois pelo desenvolvimento de atividades de prevenção primária e secundária para promover o clima escolar, a cultura escolar, as interações entre professores, alunos e pais e o seu bem-estar. A revisão da literatura também identificou os múltiplos papéis dos assistentes sociais escolares e a sua abordagem colaborativa e inter-sistemas para intervir com os alunos, as famílias e os profissionais em ambientes educativos. (Ding, 2023: 1)

É importante que os assistentes sociais mantenham o controle sobre a definição do seu papel para participarem na elaboração de políticas, a fim de equilibrar a intervenção nas escolas com atividades de prevenção primária. Huxtable (2023) traça uma imagem global do serviço social escolar que usa diferentes modelos de intervenção e conclui que ele desempenha um papel importante, tendendo a procurar “resistir à rotulagem dentro de um modelo de déficit e, em vez disso, a concentrar-se, na estrutura tradicional do serviço social do ecossistema, baseado em pontos fortes e no desenvolvimento da resiliência.”

Se o sucesso escolar pode ser afetado por obstáculos que incluem problemas de saúde física e mental, abuso de drogas e gravidez na adolescência, são essencialmente fatores sociais e institucionais (escola/sistema educativo) que estão na origem do fenómeno do insucesso escolar. A rápida mudança social apresenta uma série de obstáculos em constante mudança que impedem as crianças de concluírem com sucesso a sua escolaridade, mesmo alunos que estão solidamente inseridos socialmente. Esses obstáculos incluem desafios familiares, falhas sistêmicas nas escolas e problemas sociais. Os problemas sociofamiliares, como a violência doméstica, a pobreza, a falta de habitação ou a sua precariedade, o desemprego, afetam um grande número de crianças e jovens no decorrer de sua escolaridade. Há, contudo, problemas escolares sistêmicos como o modelo de ensino-aprendizagem, a gestão ineficaz da sala de aula, a intimidação e o preconceito, as instalações precárias e a falta de recur-

sos de diversa natureza que também afetam um grande número de crianças e jovens em algum momento do seu percurso educativo. Se os sistemas educativos estão a procurar maneiras de reduzir o impacto que esses problemas têm sobre a aprendizagem das crianças e dos jovens, os estudos mostram que os problemas que os alunos vivenciam são multifacetados e têm uma complexidade de fatores em interdependência que se combinam para impedir o sucesso escolar e a inclusão social. Esses problemas normalmente manifestam-se em absentismo, insucesso escolar, problemas comportamentais ou mesmo no abandonando escolar.

Os assistentes sociais nas escolas: políticas e práticas de diversidade, equidade e inclusão

Na escola inclusiva, a educação tem de ser intercultural, dando origem à importância da interação e do diálogo entre as culturas como ferramentas de aprendizagem mútua, reciprocidade e intercâmbio, numa lógica baseada no respeito pelas identidades e na procura da compreensão mútua e da convivência pacífica. Na escola, as equipas multidisciplinares compostas por assistentes sociais são destacadas como pilares fundamentais para a implementação de políticas e práticas de diversidade, equidade e inclusão. Os assistentes sociais que intervêm junto de grupos sociais desfavorecidos têm conhecimentos e competências para atuar nos processos de intercessão das desigualdades sociais, com vista a reduzir a opressão e a discriminação contra grupos excluídos do sistema educacional e promover a sua formação, defesa e empoderamento. Os assistentes sociais devem atuar na prevenção e identificação precoce de indicadores de risco social num contexto de enorme complexidade que reflete os problemas da sociedade atual. Abordando a diversidade social, as tensões sociolinguísticas e etnoculturais, os assistentes sociais na escola atuam em programas e apoios sociais e específicos para promover a interculturalidade, a equidade e a inclusão escolar e social de todos os alunos.

Medidas de promoção da equidade para a educação pré-escolar e para o ensino básico e secundário
<i>Ministério da Educação</i>
<i>Ação Social Escolar</i> - alunos provenientes de agregados familiares em situação socioeconómica desfavorável.

<i>A Educação Inclusiva</i> – respeitando as características e diversidade das necessidades e expectativas dos alunos – medidas de aprendizagem e inclusão universal, seletiva e complementar.
<i>Português Língua Não Materna</i> - para alunos cuja língua materna não seja o português ou que não tenham o português como língua de ensino e para quem a escola considere adequado.
<i>Territórios Educativos de Intervenção Prioritária</i> – discriminação positiva na afetação de recursos, numa abordagem local e territorializada, de intervenção, acompanhamento e criação de rede entre escolas.
<i>Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar</i> – Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário – planos estratégicos de cariz pessoal, social e comunitário
<i>Autarquias – poderes locais e intermunicipais</i>
Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar – práticas baseiam-se em lógicas de convergência e de complementariedade dos diversos atores das comunidades educativas.
<i>Alto Comissariado para as Migrações</i>
A Rede de Escolas para a Educação Intercultural – programa que assume princípios e valores da educação intercultural, com valorização da diversidade e do sucesso académico de todos.
Programa Escolhas – promove a integração social, a igualdade de oportunidades na educação e no emprego, o combate à discriminação social, a participação cívica e o reforço da coesão social e destina-se a todas as crianças e jovens, em particular os que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconómica.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2020: 11/12) os assistentes sociais atuam na prevenção e na identificação precoce de indicadores de risco social num contexto de enorme complexidade onde se refletem os problemas da sociedade atual.

Os conteúdos funcionais inerentes aos assistentes sociais (Despacho nº 17 460/2006, no Anexo II):
Colaborar com a administração e gestão no âmbito do apoio socioeducativo;
Promover ações comunitárias destinadas a prevenir o abandono da escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático;
Desenvolver ações de informação e sensibilização de pais, encarregados de educação e comunidade em geral, relativamente aos condicionalismos socioeconómicos e culturais do desenvolvimento e aprendizagem;
Apoiar os alunos no processo de desenvolvimento pessoal;

Colaborar em ações de formação, participar em experiências pedagógicas e realizar investigação na área da sua especialidade;
Colaborar, na área da sua especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos na perspetiva do aconselhamento psicossocial;
Propor a articulação da sua atividade com as autarquias locais e outros serviços especializados, nomeadamente nas áreas da saúde e segurança social, contribuindo para o correto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa dos alunos com necessidades especiais, e participar no planeamento das medidas de intervenção mais adequadas.

Tendo em conta estas funções, os principais objetivos da intervenção dos assistentes sociais nas escolas prendem-se com a inclusão dos alunos, com o apoio às medidas ligadas a problemas de comportamento e de indisciplina e à diminuição das taxas de abandono e de absentismo escolar. Por conseguinte, estes profissionais estão vocacionados para dar resposta a necessidades sociais diagnosticadas nas situações dos alunos e das suas famílias, utilizando os recursos da rede de apoio social escolar e comunitário. (Conselho Nacional de Educação, 2020: 12)

A perspetiva dos ecossistemas no serviço social escolar: implicações para uma prática culturalmente competente

A abordagem intercultural obriga à utilização da lente ecológica que elege uma perspetiva multidimensional através da qual os assistentes sociais são capazes de fazer a integração das práticas educacionais nos contextos ecológicos: familiares, socioeconómicos e culturais em que estão inseridas e no projeto político vigente na sociedade e na sua cultura. Considerando os contributos da teoria de sistemas ecológicos, a prática dos assistentes sociais escolares deve considerar um olhar tanto para a criança/jovem, quanto para os vários aspetos do seu ambiente, para as identidades individuais e coletivas, para as interações entre os indivíduos e os grupos e ainda para as relações entre o eu e o outro, e esse olhar é uma característica distintiva da intervenção do serviço social, diferenciando-a da de muitas outras disciplinas.

Pode dizer-se que o modelo da prática do serviço social escolar tem estado, cada vez mais, orientado pela lente ampla da teoria dos sistemas para avaliar cada parte da vida do aluno e como é que ela interfere na aprendizagem e no seu processo de desenvolvimento, implementando planos para promover esse sucesso na escola e o desenvolvimento integral, assentes numa intervenção

múltipla na escola, na família, na comunidade local e na sociedade. Na elaboração da avaliação diagnóstica multidimensional e na construção dos projetos de intervenção socioeducativa, os assistentes sociais têm que considerar os contextos em que ocorre a educação e o desenvolvimento da criança/jovem e nesses contextos os fatores de risco e/ou de proteção que podem influenciar a construção de processos de exclusão ou de inclusão escolar e social. A exclusão socioeducativa é o resultado de múltiplos fatores de risco individuais, familiares, sociais e culturais que provocam e mantêm a desmotivação das crianças e dos jovens para a escola, as situações de absentismo, insucesso e abandono escolares. Esta forma de estudar a origem das situações de exclusão socioeducativas permite compreender em profundidade o seu desenvolvimento e, deste modo, conceber modelos de intervenção capazes de potenciar a inclusão escolar e social. Como referimos, tal só é possível com a aposta do serviço social na abordagem ecológica que dirige a sua atenção não só para a criança/jovem, mas também para os ambientes físico, familiar, social, cultural, político em que as crianças/jovens e as suas famílias vivem o seu quotidiano, compreendendo os recursos económicos, sociais, culturais e simbólicos de que dispõem. Os contextos determinam os recursos que as crianças/jovens terão disponíveis, as pessoas com quem vão interagir, o modo como realizam as atividades diárias, as tarefas que lhes serão atribuídas, o comportamento e os valores que vão desenvolver. O assistente social que atua no campo educativo tem, assim, que atender não só aos ambientes imediatos nos quais se integram as crianças/jovens, devendo-se considerar as suas interações e também as transições que aí desenvolvem, mas também as que se constroem em ambientes mais distantes, nos quais, muitas vezes, elas não participam diretamente. O assistente social deve atuar com os alunos, os professores e os pais, e poderá procurar outras pessoas e programas de apoio dentro da escola e da comunidade, para maximizar o seu progresso.

Assim sendo, o assistente social tem que considerar o microssistema que inclui os contextos imediatos em que ocorre o desenvolvimento das crianças/jovens (família, grupo de pares, escola, etc.). Esses grupos primários exercem uma grande influência na criança/jovem, contudo há que atender ao mesossistema que engloba as relações entre microssistemas nos quais a criança experiencia a realidade. Os assistentes sociais percebem também a existência de fatores distais em configurações que não tocam diretamente a criança/jovem, nos quais ela não tem um papel direto, mas que se vinculam a configurações que a influenciam, e isso é considerado o exossistema que é composto pelos ambientes que têm influência no desenvolvimento da criança/jovem e que englobam os

recursos para a família em geral e para a criança/jovem em particular (saúde, educação, segurança social). Finalmente, o macrosistema inclui as influências culturais generalizadas sobre a criança/jovem, incluindo aspetos socioeconómicos, políticos e religiosos, que têm que ser igualmente analisados.

Estes fundamentos teóricos da abordagem ecológica estão em sintonia com os da abordagem do modelo transacional que também fundamenta a intervenção do serviço social e que mostram que o desenvolvimento não resulta apenas das características da criança/jovem e do contexto em que se inserem, mas é constituído a partir da combinação entre a criança/jovem e a sua experiência. Deste modo, o desenvolvimento não é um processo uniforme, linear ou mecânico, mas resulta de interações contínuas e dinâmicas entre a criança/jovem e as experiências proporcionadas pela sua família e pelo contexto social e cultural onde está inserida. Tal fundamentação permite perceber que a intervenção implementada numa área pode influenciar outras áreas presentes no processo de desenvolvimento. As experiências vividas no meio ambiente não são encaradas como sendo independentes das crianças/jovens e das suas interações com os indivíduos que partilham um determinado sistema. Os resultados obtidos pelas experiências resultam da complexa inter-relação entre a criança e o meio, que vai evoluindo ao longo do tempo. A perspetiva dos ecossistemas indivíduos e ambientes é entendida por estes profissionais como estando constantemente em interação e, assim sendo, adaptam-se uns aos outros numa série de “redes transacionais interconectadas” (Mattaini & Meyer, 2002, pág. 16). Os assistentes sociais “prestam atenção aos múltiplos elementos interativos que estão sempre presentes” (Sameroff & Fiese, 2000; Mattaini & Meyer, 2002, p. 33).

A prática do serviço social visa melhorar a qualidade das interações entre indivíduos e o seu ambiente em cada um dos diferentes contextos, visando a melhoria da qualidade das transações, de forma a que o desenvolvimento e o potencial adaptativo sejam potenciados e os ambientes respondam melhor às necessidades e objetivos das crianças/jovens, sendo que as intervenções podem ocorrer em qualquer um dos múltiplos níveis do ambiente. A abordagem ecológica permite perceber a necessidade dos assistentes sociais se moverem entre vários níveis do sistema, tratando problemas individuais, familiares, de pequenos grupos, organizacionais e comunitários (Pardeck, 2015).

Como refere Huxtable (2023), os assistentes sociais escolares trabalham para o sucesso escolar dos alunos, dando atenção especial àqueles que são marginalizados pelos problemas da pobreza, da opressão, mobilizando os pontos fortes da família, da escola e da comunidade local, para superar obstáculos

ao sucesso educativo. Os assistentes sociais têm um papel fundamental como parceiros das escolas na orientação das crianças e dos jovens para que alcancem o seu potencial intelectual, emocional e social. As escolas devem incluir todas as crianças, quaisquer que sejam os desafios por elas apresentados pelas diferentes competências, origens diversas e uma ampla variedade de problemas. As escolas também têm a responsabilidade de preparar os jovens para a vida, cada vez mais, num mundo complexo e em mudança. Devem ensinar pensamento criativo, resolução de problemas, competências sociais, competências de comunicação e de tomada de decisão, além da escolaridade.

Esses desafios exigem, cada vez mais, uma abordagem em equipe com pessoal de apoio trazendo vários conhecimentos para as escolas, expandindo as metas educacionais. Como refere Huxtable (2023), o serviço social escolar está bem estabelecido em muitos países e está a ser introduzido em outros para ajudar as escolas a lidar com barreiras à educação, como as que decorrem da funcionalidade, problemas de saúde física e mental, uso de drogas, gravidez na adolescência, problemas de aprendizagem; problemas familiares, incluindo violência doméstica, divórcio, abuso infantil, falta de habitação e doenças familiares; e problemas dentro do sistema escolar, como discriminação, intimidação e disciplina inadequada por parte dos seus profissionais (Rede International de Serviço Social Escolar, 2016). Os assistentes sociais escolares também podem participar em comunidades para trabalhar em problemas comunitários que impactam negativamente o desempenho escolar como a violência, o crime, os bairros degradados, a falta de serviços na comunidade, o racismo e a pobreza. Os assistentes sociais escolares à medida que trabalham na resolução dos problemas que interferem com a aprendizagem e ajudando todos a alcançar o seu potencial, estão a defender um direito à educação que respeite a dignidade, o valor e a cultura do indivíduo.

O objetivo final é orientar a prática de serviço social culturalmente competente que consiste numa abordagem teórica e prática à realidade social representada pela diversidade cultural e pela diferença, assim como por fenómenos de discriminação e opressão de indivíduos e grupos. Numa escola em que ainda é dominante a perceção de alguém «igual a todos», assente numa visão universalista e monocultural que não atende a uma sensibilidade cultural, é fundamental que se fomente e desenvolva uma educação para a 'sensibilidade e competência cultural' dos profissionais. Estar orientado na intervenção por estas questões da diferença e da igualdade de oportunidades é defender uma sociedade mais justa socialmente. Uma sociedade mais justa, que atenda à diversidade e diferença, faz parte do léxico profissional do Serviço Social e de

uma epistemologia construcionista. A definição de Serviço Social da IFSW refere que “os princípios de direitos humanos e justiça social são elementos fundamentais para o serviço social”. Portanto, prosseguir o princípio da justiça social implica não apenas a ideia de justiça distributiva, mas cumpre incluir o pluralismo cultural como uma dimensão integrante da justiça social e, como tal, implementar uma prática de Serviço Social culturalmente sensível.

No campo educativo, a diferença e diversidade cultural constituem um desafio à construção da escola inclusiva e nesse processo é importante destacar o papel que o Serviço Social pode ter na escola multicultural. O assistente social deve desenvolver uma prática culturalmente sensível atendendo à importância da cultura na compreensão das necessidades dos estudantes e das suas famílias e na definição de estratégias de intervenção. O Serviço Social escolar tem gradualmente reconhecido “a natureza multicultural da comunidade educativa; considerando-se que cada estudante carrega não apenas um misto de culturas, mas que também está localizado em diferentes lugares sociais, cuja cultura pode divergir daquela que ele carrega”. (Park, 2005; Yan, 2005; Yan & Wong, 2005, in Yan, 2008: 317). Bennett (2017), refere que a sensibilidade intercultural não constitui um atributo inato ao assistente social, é desenvolvida ao longo da sua formação, de modo a promover-se uma maior consciencialização da sua existência, chamando a atenção para seus efeitos e impactos na prática profissional. A chave para o desenvolvimento da sensibilidade e das capacidades necessárias para a comunicação intercultural reside em primeiro lugar na visão [ou percepção] que cada pessoa tem quando confrontada com a diferença cultural (Bennett, 2017). O código de ética da Federação Internacional dos assistentes sociais recomenda como princípios básicos: 1) Os Direitos Humanos e Dignidade Humana; 2) A Justiça Social. Refere-se que os assistentes sociais têm a responsabilidade de promover a justiça social, em relação à sociedade em geral e em relação às pessoas com quem trabalha. Isto significa que os assistentes sociais têm a responsabilidade de combater a discriminação negativa com base em características tais como capacidade, idade, cultura, género ou sexo, estado civil, estatuto socioeconómico, opiniões políticas, cor da pele, raça ou outras características físicas, orientação sexual ou crenças espirituais. Significa também que os assistentes sociais devem reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural das sociedades em que eles praticam, tendo em conta as diferenças individuais, familiares, dos coletivos e da comunidade. (IFSW, 2006). A ‘diversidade cultural’ se está associada com à raça e etnia, inclui as experiências socioculturais de pessoas de diferentes géneros, classes sociais, crenças religiosas e espirituais, orientações sexuais,

idades e capacidades físicas e mentais. Além disso deve atender-se à inter-relação entre classe, raça, sexo, etnia e gênero, baixos rendimentos que acentuam ainda mais os processos de opressão, exclusão e discriminação. Os assistentes sociais devem desenvolver intervenções culturalmente sensíveis e culturalmente competentes que contrariem a ideia do currículo uniforme, “pronto-a-vestir de tamanho único”, que ainda domina na escola portuguesa, tendo que ser formados para que desenvolvam uma teorização e pesquisa em torno da diversidade-inclusiva, para a conceptualização da “competência cultural” e formulação de diretrizes práticas para trabalhar com diversas populações. Há a necessidade dos assistentes sociais terem mais consciência desta realidade multicultural para incrementarem nas suas práticas ‘competências culturais’. De acordo com Sousa e Almeida (2006), a competência cultural refere-se ao processo pelo qual indivíduos e sistemas respondem de modo ponderado e eficaz perante pessoas de todas as culturas, línguas, classes, raças, etnias, religiões e outros fatores de diversidade de um modo que reconhece, afirma, e valoriza o valor dos indivíduos, famílias, e comunidades, protegendo e assegurando a dignidade de cada um. Foram ainda definidos dez ‘Padrões Culturais’ para a competência cultural na prática de Serviço Social: 1) Ética e Valores; 2) Autoconsciência; 3) Conhecimento transcultural; 4) Habilidades Transculturais; 5) Oferta de Serviços; 6) Capacitação e Advocacia; 7) Equipas de trabalho diversas; 8) Formação Profissional; 9) Diversidade linguística e 10) Liderança transcultural (NASW, 2000: 12; Sousa e Almeida, 2006; Bracons, 2019). Do ponto de vista organizacional há cinco elementos essenciais que contribuem para a capacidade de um sistema se tornar mais competente culturalmente: o sistema deve (1) valorizar a diversidade, (2) ter uma capacidade de autoavaliação cultural, (3) estar consciente da dinâmica inerente à interação entre culturas, (4) institucionalizar o conhecimento cultural, e (5) desenvolver programas e serviços que reflitam uma compreensão da diversidade entre e dentro das culturas. Estes cinco elementos devem estar expressos em todos os níveis do sistema de prestação de serviços. Eles devem estar expressos (refletidos) nas atitudes, estruturas, políticas e serviços. (NASW, 2000: 12). O assistente social escolar que trabalha com alunos e famílias com especificidades culturais distintas, tem que saber comunicar e compreender como eles vivem e experienciam diferentemente o mundo e a sociedade. O assistente social tem competência cultural, isto é, tem habilidade de interagir com pessoas de diferentes culturas. Segundo Bracons (2019), a competência cultural compreende quatro componentes: sensibilidade da própria visão cultural; atitude para com as diferenças culturais; o conhecimento das diferentes visões e práticas

culturais e competências multiculturais. O desenvolvimento da competência cultural resulta da capacidade de compreender, comunicar com eficácia e interagir com alunos e famílias oriundos de culturas diferentes e a capacidade de integração cultural e de transformação dos conhecimentos sobre eles em normas específicas, políticas, práticas, atitudes culturais utilizadas em configurações adequadas para aumentar a qualidade dos serviços, produzindo assim melhores resultados. A competência cultural, de acordo com Alsina (1997; cit in Bracons, 2019) tem três dimensões fundamentais: – a cognitiva: exige o aumento do conhecimento que temos acerca do Outro, mas também sobre nós mesmos; este conhecimento não se limita à dimensão cultural, mas também a outras; – a afetiva: desenvolve-se fundamentalmente através da empatia, que nos facilita compreender melhor o ponto de vista do outro, mas também exige desenvolver uma capacidade de manifestar emoções positivas frente ao Outro (diferente); e a comportamental: na medida em que a competência cultural proporciona habilidades para adequar o comportamento individual no contexto em que este se desenrola. Nesta dimensão é muito importante a comunicação verbal e a não-verbal. A competência cultural requer assim dos profissionais de Serviço Social que estejam conscientes da diversidade cultural e da dinâmica de mudança que gera qualquer comunicação, pelo simples contacto de pessoas diferentes culturalmente (Bracons, 2019).

Orientação metodológica e caracterização das assistentes sociais entrevistadas

Optámos pela metodologia qualitativa realizando análise de conteúdo de documentos legais e entrevistas semiestruturadas a onze assistentes sociais que integram equipas multidisciplinares de Agrupamentos de Escolas da Área Metropolitana do Porto e que supervisionam estágios de trabalho social no ISSSP. A amostra foi não probabilística, construída intencionalmente e por conveniência. Esses dados brutos foram submetidos ao processo de categorização. Para tanto, cortamos o texto das respostas em unidades de registo de categorização comparáveis para análise temática. As respostas às questões abertas permitiram obter as percepções dos assistentes sociais sobre sua contribuição para a construção de uma escola que se preocupa com a diversidade, numa perspetiva de educação inclusiva.

Quanto à ancoragem da sua intervenção na teoria dos sistemas ecológicos e à sua competência cultural na implementação de práticas de equidade e inclusão, combatendo a (re)produção das desigualdades, pretende-se conhecer

as suas percepções quanto aos saberes e competências que lhes permitam implementar práticas para a diversidade, equidade e inclusão, nomeadamente de compreensão das categorias de diferenciação social como género, classe social, raça/etnia, funcionalidade/deficiência e orientação sexual, que tendem a se transformar em desigualdades.

Esses assistentes sociais têm maioritariamente experiência profissional (9 SW) há mais de 10 anos. No entanto, enquanto profissionais integrados no contexto escolar a exercer funções na área do Serviço Social, predomina a experiência inferior a 10 anos (6 SW). Integraram a escola através de medidas públicas de promoção do sucesso educativo: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP - 6); Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE - 4); Serviços de Psicologia e Orientação (SPO - 1). Para além da formação de base em Serviço Social, a maioria dos entrevistados tinha formação específica: sete ao nível de pós-graduação ou mestrado, na área da infância (e.g. Sociologia da Infância), intervenção com crianças e jovens (e.g. Intervenção Social em Crianças e Jovens em Risco de Exclusão) ou mediação (e.g. 1 Mediação de Conflitos em Contexto Escolar); e todos eles têm cursos de média e curta duração sobre temas de educação.

Percepções da diversidade e práticas profissionais de assistentes sociais da Escola

Destacamos o tema das práticas profissionais na inclusão da diversidade no ambiente escolar e as estratégias que desenvolveram para superar as desigualdades. Procuramos conhecer a sua competência cultural para a intervenção com alunos e famílias, na organização escolar e na comunidade. Os alunos são apresentados aos olhos do assistente social e dos demais atores educativos como diferentes, e os profissionais entrevistados dispõem de competências de especialistas para o relacionamento na construção de uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa.

Percepções sobre a diversidade:

Diferenças	Frequência
Origem sociocultural	11
Cultura, especificamente minorias étnicas	11
Nacionalidade, língua materna, migrantes e refugiados	11
Disfunções cognitivas, motoras ou sensoriais	5

Expressão e identidade de género	4
Género	3
Orientação sexual	4
Religião e espiritualidade	3
Território de origem	1
Residentes em lares de acolhimento	1

Os níveis de intervenção destacados pelos assistentes sociais nas escolas estão, então, centrados no aluno, na família, na organização e na comunidade. Nesses níveis de intervenção realçam a importância da competência cultural a ter na comunicação, contacto, proximidade e intervenção com alunos e famílias, que se apresentam aos olhos do assistente social e da escola como diferentes.

“As diferenças não devem constituir fator de exclusão, cabe à escola respeitar e acolher a diversidade humana, bem como modificar-se para propor o desenvolvimento de qualquer indivíduo, independentemente de seus déficits ou necessidades. Para isso, apenas invertemos o caminho que leva à injustiça escolar, seguindo o caminho da justiça. A escola tem que ser justa, não pode massacrar uma camada da sua população porque é pobre ou vive dramas familiares ou pessoais, porque passa por momentos de instabilidade, porque não aprende no ritmo dos outros. Entendo que estamos a dar a cada um o que precisa, no seu tempo e à sua maneira, para adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, trazendo à tona a sua humanidade, a beleza que os habita. Podemos fazer diferente, indo além de um modelo escolar seletivo e elitista e de programas rígidos que não prezam pela autonomia e responsabilidade. Temos de acolher todos, mas promover cada um, colocando aí o nosso compromisso profissional. A hora é da democracia, em que todos têm lugar na escola, que se pretende justa e inclusiva, que respeite verdadeiramente as diferenças, pautada na participação efetiva e no pleno exercício da cidadania”. (Entrevistada – 6)

“É necessário que a escola tenha a capacidade de compreender, comunicar-se de forma eficaz e interagir com pessoas de diferentes culturas. Intervenção junto dos alunos e famílias, mas também nas turmas onde vão estar inseridos para que haja compreensão da cultura destes alunos, com o objetivo de quebrar estereótipos. Estabelecer uma relação empática e ter um comportamento ajustado ao contexto cultural de intervenção. (Entrevistada – 5)

Abordando a diversidade social, as tensões sociolinguísticas e etnoculturais hoje existentes na escola, as assistentes sociais entrevistadas evidenciam a inserção simultânea dos alunos em diferentes contextos, e com os seus recursos económicos, sociais, culturais e simbólicos específicos. Assim, os assistentes sociais procuram dotar a escola e, em particular os professores, de conhecimentos sobre os contextos socioculturais e familiares em que os alunos se inserem, para que as práticas organizacionais e as práticas pedagógicas possam ser adaptadas às suas especificidades, para o desenvolvimento de modalidades de ensino/aprendizagem que orientem os ritmos de ensino, os níveis de exigência e as linguagens ativas, mostrando que a escola tem uma população caracterizada pela diversidade, que é uma aglomeração de heterogeneidades sociais, culturais, linguísticas e disposicionais. Só esta atitude de conhecer o aluno na escola e no que está para além da escola permite atenuar a violência pedagógica da homogeneização, a violência simbólica que recai sobre as crianças e os jovens, e contrariar os processos de opressão, exclusão e marginalização daqueles que se distanciam do modelo de cliente ideal da escola. Buscam conhecer a diversidade social, cultural, linguística e disposicional das crianças e jovens do “outro lado da escola” para aumentar a probabilidade de sucesso daqueles que não se identificam com a cultura escolar como extensão da cultura da família. São profissionais dotados de conhecimentos ancorados na teoria dos sistemas ecológicos e têm competências que lhes permitem compreender as heterogeneidades presentes na escola e opor-se ao funcionamento de uma escola centrada na ideia de um currículo uniforme, “tamanho único”, que é ainda dominante nas escolas portuguesas.

“O número de situações em acompanhamento social, os problemas a elas associados e o grau de complexidade que requerem ao nível da análise, determinam que as ações desenvolvidas sejam o resultado de uma reflexão crítica, centrada numa perspetiva sistémica e de longo prazo. O assistente social, juntamente com outros profissionais e estruturas sociais, é quem está habilitado a realizar um diagnóstico social que facilite a interação e comunicação entre os vários parceiros e, como tal, deve ser reconhecido como parte integrante do processo de interação e educação. A família, no contexto educativo, apresenta-se também como veículo de inclusão ou exclusão consoante os fatores de risco ou proteção a que estão sujeitas as crianças e jovens. É essencial num contexto escolar em que a sua formação científica lhe permite compreender as grandes mudanças sociais e contemporâneas e o seu impacto na vida das famílias e das populações. A comunidade educativa está exposta e permeável aos vários problemas que afetam as crianças, os jovens e

as suas famílias. (...) É necessário realizar um diagnóstico social responsável que justifique o tipo de resposta a conceder. Nesse sentido, chamo a atenção para a importância de intervir ao nível da prevenção, defendendo que quanto mais cedo forem detetadas e encaminhadas situações de risco, mais eficaz será a intervenção." (Entrevistada – 6)

Estratégias de prevenção e intervenção primária, secundária e terciária para a educação inclusiva

Nos diferentes níveis de intervenção dos assistentes sociais nas escolas que se centram no aluno e na família, na organização escolar e na comunidade local, nove das entrevistadas revelaram o acionamento de estratégias de Prevenção e Intervenção Primária que se referem a práticas escolares que promovem um desenvolvimento social/emocional positivo para toda a comunidade escolar. Tais práticas incluem o desenvolvimento e implementação de políticas e procedimentos para promover um clima escolar positivo e um ambiente de aceitação e segurança para todos os alunos. O clima escolar é importante na criação de um ambiente que promova interações saudáveis entre os alunos, que conduzam à aprendizagem e contribuam para uma melhor inclusão escolar e social. Trata-se da implementação de palestras e ações de sensibilização dirigidas a todos os alunos e diferentes atores da comunidade educativa para a construção de relações sociais positivas, promovendo a prevenção da indisciplina, violência, conflitos, bullying, racismo, xenofobia, saúde e comportamentos de risco. Desenvolvem-se ações de cidadania, orientação vocacional e fruição cultural e projetos de intervenção em contexto educativo para promover o sucesso académico e o desenvolvimento integral dos alunos.

Todas as entrevistadas (11) afirmam acionar estratégias de prevenção secundária que visam pequenos grupos de alunos que correm maior risco de desenvolver problemas académicos ou emocionais. Muitos alunos podem beneficiar da prevenção secundária e das dinâmicas de grupo apostadas em contrariar os efeitos da discriminação, alienação, marginalização, assédio e intimidação que estes vivem em contexto escolar. A intervenção junto de grupos de alunos em risco socioeducativo e sujeitos a discriminação e exclusão socioeducativa com vista à prevenção de problemas de aprendizagem o insucesso escolar repetido e a ocorrência de problemas comportamentais, emocionais e psicossociais concentram-se em grupos de alunos/famílias que precisam de mais suporte. Integra-se também nestas estratégias de prevenção secundária o trabalho com

grupos de responsáveis, pais e cuidadores em projetos de carácter pedagógico que os qualifiquem para o papel parental.

As estratégias de prevenção terciária foram consideradas por todas as onze entrevistadas e destinam-se a um pequeno grupo de alunos que apresenta dificuldades sociais e emocionais significativas. Esses alunos precisam de acompanhamento psicossocial mais intensivo do que pode ser fornecido na intervenção grupal, e isso geralmente assume a forma de aconselhamento individual. Esta intervenção destina-se a alunos em situação de exclusão que apresentam graves problemas de aproveitamento ou adaptação escolar e nas suas famílias, sendo efetuado um acompanhamento permanente, muitas vezes denominado de Intervenção individual, Gestão de caso e de Defesa da Criança e da Família.

Queremos destacar o processo pelo qual indivíduos e sistemas respondem de forma ponderada e eficaz a pessoas de todas as culturas, línguas, classes, raças, etnias, religiões e outros fatores de diversidade, de uma forma que reconheça, afirme e valorize o valor de indivíduos, famílias e comunidades, protegendo e garantindo a dignidade de cada um. Se na escola tem havido possibilidades de carreiras escolares de sucesso e de níveis de qualificação desiguais para as várias categorias de alunos, assume importância a intervenção de profissionais com competência cultural, isto é, que trabalham com a diversidade, tendo em conta as desigualdades sociais, económicas, culturais e linguísticas, a situação de imigrante ou refugiado, a pertença a minorias étnicas, etc. Deve ter-se em conta o impacto destes fatores no acesso à educação, na progressão e no sucesso escolar que se mede pelos resultados escolares obtidos e pelas oportunidades que criam no processo de inclusão social das crianças e dos jovens.

Ter competência cultural é atuar para combater as injustiças sociais e as diferentes formas de discriminação devido às múltiplas e interseccionais categorias de diferença e desigualdade e procurar tornar efetivo o direito à educação. O Assistente Social, através dos contactos privilegiados que estabelece com alunos, pais, famílias, professores, assistentes operacionais, gestores e profissionais de diversas entidades da comunidade local, procura (re)construir relações, transmitindo a todos a visão de cada um, procurando promover o diálogo entre as partes, minimizar os conflitos existentes e promover a articulação entre os vários agentes educativos, melhorando a comunicação e o clima escolar. São profissionais com potencial de mediação para facilitar a conexão entre a escola, a família e a comunidade, e a sua ação centra-se na valorização da comunicação com vista ao (re)estabelecimento de relações e interações inexistentes ou fragilizadas, na aceitação e assunção das diferenças, trabalhando para o desenvolvimento de competências de comunicação social e sinergias mútuas.

O sistema educativo e os seus profissionais devem conhecer e valorizar a diversidade, estarem cientes da dinâmica inerente à interação de culturas na escola, institucionalizarem o conhecimento cultural através das práticas educativas e desenvolverem programas e serviços que reflitam uma compreensão da diversidade entre e dentro das culturas.

“A resposta à diversidade implica não definir, em si, uma intervenção que se dirija a um grupo mais vulnerável, sob pena de ser um ponto de partida para a exclusão de um grupo. As atividades promovidas abordam os temas mais prevalentes, porém devem incluir grupos heterogêneos em que a diferença é assumida como algo natural. (...) A intervenção de um assistente social numa escola implica uma desmistificação do papel do assistente social, que se associa, por si só, à intervenção de grupos frágeis e vulneráveis – o que, nem sempre, promove a melhor integração das situações identificadas. Assim, entendo que na ação desenvolvida ao longo de 14 anos num Agrupamento de Escolas, o papel do assistente social passa pela capacitação dos vários agentes para que sejam prevenidas diversas situações de exclusão. Uma Escola de Todos para Todos assume extrema importância, tendo em conta que cada elemento: do aluno ao assistente operacional, do professor à direção, estão envolvidos e envolvidos nas diferentes dinâmicas estabelecidas. A comunicação, o envolvimento e a participação ativa de todos na resolução dos problemas promove uma verdadeira inclusão nas suas mais variadas dimensões. Cabe ao assistente social promover o debate na comunidade, desenvolver este pensamento crítico com as várias equipas (dentro e fora da escola), desfazer preconceitos e, ao mesmo tempo, conseguir estabelecer relações empáticas com o público-alvo direto, para promover a inclusão. Dada a dimensão da realidade escolar e a diversidade existente, só é possível desenvolver ações a este nível, através da integração do assistente social com grupos estratégicos que fazem parte da tomada de decisão de algumas medidas a adotar.” (Entrevistada – 2)

“O Agrupamento de Escolas, ao longo dos anos, atento às alterações legislativas (decreto-lei 54/2018) e ao crescente fluxo migratório, criou e desenvolveu um projeto, financiado pela FAMI do Alto Comissariado para as Migrações para responder às necessidades diagnosticadas da população imigrante/NPT. Adicionalmente, a equipa da EMAEI preconiza a condução do processo de identificação das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento de docentes, técnicos, pais ou responsáveis e o próprio aluno. A escola, através do projeto educativo e na definição

da sua missão, deve refletir esta valorização da diversidade e da diferença como uma mais-valia, bem como apostar no desenvolvimento de projetos de inclusão. Tendo em conta o Decreto-Lei 54/2018 e a sua abordagem integrada e contínua ao percurso escolar de cada aluno, consagra-se cada vez mais a luta por uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno, as suas origens, ambiente e cultura. Podem ser desenvolvidas adaptações curriculares/projetos de inclusão/Programa de mediação entre pares/Programas de parentalidade positiva/Programas de desenvolvimento social e emocional (DROPI/ACHIMPA/UBUNTU). (Entrevistada – 9)

Alunos pertencentes a diferentes classes sociais e culturas específicas são categorias de discriminação e exclusão identificadas por todos os profissionais (11). Os alunos pertencentes às categorias de discriminação e exclusão – migrantes e refugiados – também são identificados por todos os profissionais (11). Nesta última área, destacamos a existência de projetos financiados pela FAMI do Alto Comissariado para as Migrações e outros projetos dirigidos a alunos não lusófonos e às suas famílias para promover a inclusão escolar e social (num dos agrupamentos um técnico era especialista para intervir com esta população).

“O Alto Comissariado para as Migrações construiu a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) é um programa que assume princípios e valores de educação intercultural, com valorização da diversidade e do sucesso académico de todos. Também a Carta tem como princípio a Diversidade, entendida como o reconhecimento, respeito e valorização da(s) diferença(s) entre as pessoas, incluindo particularmente as relacionadas com o sexo, identidade de género, orientação sexual, etnia, religião, credo, território de origem, cultura, língua, nacionalidade, local de nascimento, ascendência, idade, orientação política, ideológica ou social, estado civil, situação familiar, situação económica, estado de saúde, deficiência, estilo pessoal e formação. (...) O nosso projeto envolve mais de 400 pessoas que foram alvo da intervenção. O projeto teve os seguintes objetivos: promover processos de mudança no aprofundamento da interculturalidade no contexto escolar; Contribuir para uma melhor integração das crianças e jovens NPT no ambiente escolar e na comunidade envolvente; Promover o reconhecimento e valorização da diversidade como fonte de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e coletivo; Difundir o intercâmbio entre culturas e saberes na comunidade educativa, desenvolvendo no seu seio uma política ativa; Promover a valorização da expressão cultural de todos os membros da comunidade escolar, através da interação entre

abordagens culturalmente definidas como acto de cidadania; Implementar a utilização de dispositivos de receção e comunicação que observem a diversidade da comunidade escolar; Prestar informação interna e externa sobre os princípios e diretrizes da Escola nas línguas (maternas) de referência na comunidade escolar; Promover estratégias de mobilização ativa da participação familiar, assentes num clima que favoreça a confiança e o sentimento de pertença; Estabelecimento de parcerias e participação em redes que promovam a cidadania e a interculturalidade; Promover o contacto e cooperação com outras escolas.” (Entrevistada – 9)

“No nosso grupo, destaca-se a diversidade de formações oferecidas: Escola de Referência em Educação Bilíngue para Surdos no ensino Recorrente nas modalidades Presencial e Não Presencial; Oferta de Cursos de PLA (Língua Portuguesa de Acolhimento). Mobilização dos alunos para o desenvolvimento de ações cívicas e sociais, junto aos seus pares e comunidade do contexto. Maior participação dos alunos em projetos locais, nacionais e internacionais. Existência de técnicos especializados em competências nas áreas social, cultural e psicológica. O assistente social deverá utilizar diferentes estratégias ao longo da intervenção com alunos e famílias cultural e socialmente diferentes, adaptando assim a intervenção às especificidades de cada um. Deve assumir um papel ativo na sensibilização da comunidade escolar para a importância da diversidade. (...) O Projeto Pontes visa oferecer condições iguais para garantir a integração efetiva dos alunos (cultural, social e académica), independentemente de seu idioma, cultura ou condição social, origem ou idade. Promove o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Estimula o diálogo intercultural, valorizando a diversidade linguística dos alunos e da comunidade.” (Entrevistada – 6)

Queremos destacar os Padrões culturais para a competência cultural na prática do Serviço Social. Além de reconhecer os sistemas de discriminação, exclusão e marginalização que operam a partir dessas categorias, é necessário abordar a intersecção das desigualdades. As múltiplas desigualdades não apenas coexistem, mas também se interconectam e se influenciam. Através das múltiplas relações construídas na comunidade educativa, elas não se somam, mas “multiplicam-se” e geram novas situações que reforçam as já existentes e os assistentes sociais escolares devem estar cada vez mais atentos aos valiosos contributos da perspetiva interseccional.

Conclusões

O número de situações em acompanhamento social, as problemáticas associadas às mesmas e o grau de complexidade que elas exigem ao nível da análise, determinam que as ações que são desenvolvidas sejam fruto de uma reflexão crítica, centrada numa perspectiva de caráter sistémico e de longo prazo. O assistente social, em conjunto com outros profissionais e estruturas sociais, é quem está habilitado a realizar um diagnóstico social facilitador da interação e comunicação entre os diversos parceiros e, como tal, deverá ser reconhecido como parte integrante da comunidade educativa. A família, no contexto educacional, apresenta-se também ela como veículo de inclusão ou exclusão consoante os fatores de risco ou proteção a que as crianças e jovens se encontram submetidos e o assistente social escolar com uma formação científica que o habilita para a compreensão das grandes mudanças sociais contemporâneas e para os seus reflexos na vida das famílias e das populações, tem nesta área um papel fundamental. A abordagem feita pelo assistente social é, necessariamente, distinta da utilizada por outros atores sociais. Tal não significa que o assistente social tenha um papel de maior relevância que os demais profissionais. Não obstante, é detentor de saberes próprios inerentes à capacidade de compreensão da realidade social que o habilitam a fazer uma análise social das situações e a dar resposta às mesmas. A comunidade educativa, encontra-se exposta e permeável às várias problemáticas que afetam as crianças, os jovens e suas famílias e o assistente social tem competência para realizar um diagnóstico social o qual, justificará, o tipo de intervenção a implementar. Neste sentido, é importante intervir ao nível da prevenção e de forma precoce, porque quanto mais precocemente se detetarem as situações de risco, mais eficaz será a intervenção. Para tal, é imprescindível que as funções e papéis desempenhados pelos diferentes profissionais dentro do espaço educativo sejam clarificados e, considerados não só as suas competências, aptidões e habilitações, bem como os seus domínios de intervenção e funções. Os assistentes sociais, por serem detentores de saberes, sensibilidade e competência cultural, procuram desenvolver uma intervenção onde as crianças, os jovens e as famílias têm centralidade como atores fundamentais na comunidade educativa. Informam e capacitam os alunos e as suas famílias para que o seu direito à educação e demais direitos humanos sejam efetivados, por um processo de contínua mediação intercultural no qual deve ocorrer o fortalecimento contínuo das relações entre todos os atores da cena educativa. Trabalhar para uma escola mais equitativa só é possível pela valorização das diferentes culturas e

pela intercomunicação cultural que permite potenciar as diferenças e, neste processo, o serviço social assume uma dimensão pedagógica cujo principal objetivo é criar um clima organizacional de colaboração e educação inclusiva.

Referências Bibliográficas:

Almeida, J. L., & Sousa, P. (2018). A Intervenção do Serviço Social nas Escolas. In J. L. Almeida & P. Sousa (Orgs.), *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional* (pp. 187-200). Humus.

Amaro, M. I., & Pena, M. J. (2018). Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: da tradição à inovação. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social na Escola* (pp. 25-39). Pactor.

Bennett, M. J. (2017) Developmental model of intercultural sensitivity. The International Encyclopedia of Intercultural Communication, 1-10

Bracons, H. (2019) *Conhecer para intervir: a competência cultural no Serviço Social*. Lisboa: E. Cáritas Ministério Educação (2018) Decreto-Lei N.º 54/2018, Diário da República N.º 129/2018 Série I 2018-07-06

Conselho Nacional Educação[CNE] (2022) Estado da Educação 2021. EE2021-Web_site.pdf (cnedu.pt)

Conselho Nacional Educação[CNE] (2020) Relatório Técnico. A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas. *Relatorio_Tecnico_Assistentes_Tecnicos_-_Site.pdf* (cnedu.pt)

Constable, R. (2008). The Role of the School Social Worker. In C. Massat, M. Kelly & R. Constable (Coords.), *School Social Work, Practice, Policy and Research* (pp. 3-29). Oxford University Press.

Ding, X., et al (2023) Characteristics and Outcomes of School Social Work Services: A Scoping Review of Published Evidence 2000–June 2022. *School Mental Health*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09584-z>

Diogo, E., & Valduga, T. (2021). O/a assistente social na educação: implicações para uma escola inclusiva. *Aprender*, 41(maio), 49-63.

Dupper, D. (2002). *School Social Work: Skills and interventions for effective practice*. Wiley.

Franklin, C., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2009). A Meta-analysis of Published School Social Work Practice Studies 1980-2007. *Research of Social Work Practice*, 19(6), 667-677.

Fraser, M. W. ; et al (2012) Integrated Primary Care and Social Work: A Systematic Review, *Journal of the Society for Social Work and Research*, Volume 9, Number 2

Frey, A. J., Raines, J. C., Sabatino, C. A., Alvarez, M., Lindsey, B., McInerney, A., & Streeck, F. (2013). The national school social work practice model. In L. Villarreal Sosa, T. Cox & M. Alvarez, *School Social Work. National Perspectives on Practice in Schools* (pp. 131-134). Oxford University Press.

Frey et al. (2012) The Development of a National School Social Work Practice Model. *Children & Schools* · November DOI: 10.1093/cs/cds025

Frey, A.J. Dupper, D.R. (2005) A Broader Conceptual Approach to Clinical Practice for the 21st Century. *Children & Schools*, Volume 27, Issue 1, January 2005, Pages 33–44, <https://doi.org/10.1093/cs/27.1.33>

International Federation of Social Work (IFSW) (2016) International Federation of Social Workers – Global Online conference (ifsw.org)

Kelly, M. S., Berzin, et al (2010). *The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey*. Springer Science Business Media, LLC.

Kelly, M. S., et al. (2015). The State of School Social Work: Revisited. *School Mental Health*, 7, 174-183

Massat, C. R., Constable, R., McDonald, S., & Flynn, J. P. (2008). *School Social Work: Practice, Policy and Research*. Lyceum Books, Inc.

Mattaini, M. A., Lowery, C. T., & Meyer, C. H. (2002). *Foundations of Social Work Practice: A Graduate Text*. NASW, 750 First St., NE, Suite 700, Washington, DC 20002-4241.

NASW - National Association of Social Workers. (2000) Cultural competence in the social work profession. In *Social work speaks NASW policy statements* (pp. 59 – 62). Washington, DC: NASW Press. NASWCulturalStandards2003.Q4.11 (socialworkers.org)

OECD (2022) Review of inclusive education in Portugal. Paris: OECD Publishing, 2022

Park, Y. (2005) Culture as a deficit: A critical discourse analysis of the concept of culture in contemporary social work discourse. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. Vol. 32: Iss. 3, Article 3. Available at: <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol32/iss3/3>

Raines, J. C. (2008) A Retrospective Chronicle of the Midwest School Social Work Council: Its Vision and Influence after Forty Years. *School Social Work Journal*, Volume 33, Number 1, Fall 2008, pp. 1-15(15)

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Models of development and developmental risk. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 3–19). The Guilford Press.

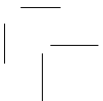
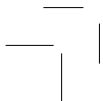
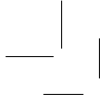
Sousa, P; Almeida, J. (2006) Culturally sensitive social work: Promoting cultural competence, *European Journal of Social Work* 19, 537-555, 2006

Thompson, A. M.; Frey, A. J.; Kelly, M. S. (2019) Factors Influencing School Social Work Practice: A Latent Profile Analysis. *School Mental Health*, v11 n1 p129-140 Mar

Yan, M. C. (2005) How cultural awareness works: An empirical examination of the interaction between social workers and their cultures. *Canadian Social Work R*; 22(1), 5-29,

Yan, M. C. & Wong, R. (2005) Rethinking self-awareness in cultural competence: Towards a dialogic self in cross-cultural social work. *Families in Society, journals.sagepub.com*, 86, 181-188

Yan, M. C. (2008) Exploring the meaning of crowing and culture: An empirical understanding from practitioners' everyday experience. *Families in Society*, 89, 282-292



Crianças e jovens trans: Reações familiares perante a diversidade de género

Nélson Ramalho

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Resumo

A literatura científica tem evidenciado que a apresentação de comportamentos de género não “adequados” às expectativas sociais por parte de crianças e jovens pode conduzir ao desenvolvimento de atitudes de rejeição e violência por parte de familiares e cuidadores, afetando negativamente a sua futura adaptação psicossocial na adolescência e vida adulta. Neste sentido, o presente estudo procurou conhecer e identificar as reações familiares perante a identidade e/ou expressão de género não normativa de crianças e jovens através da recolha de testemunhos de 21 mulheres trans trabalhadoras do sexo acerca das suas experiências familiares durante o período de infância e juventude. Constatou-se que o apoio percebido e as respostas familiares às suas identidades e/ou expressões de género durante a infância e juventude foram maioritariamente negativas, com ocorrência de situações de abuso parental. Com efeito, algumas entrevistadas viram o seu bem-estar diminuído, chegando a desenvolver sintomas de medo, ansiedade, depressão e, inclusive, tentativas de suicídio. Crê-se, por isso, ser necessário que os/as profissionais de intervenção social possam estabelecer alianças com as famílias de crianças e jovens trans, de género diverso ou não binárias, tendo em vista o reforço de fatores protetores e o seu desenvolvimento saudável.

Palavras-Chave: Gênero; Diversidade de gênero; Crianças e jovens trans; Reações familiares

Introdução

Antes de uma criança nascer, os pais tendem já a nomear os/as filhos/as como “menino” ou “menina” tendo em conta as características sexuais externas (genitais) destes/as, imaginando-os/as a abraçar uma das duas identidades binárias de gênero. E assim que nascem inicia-se um longo caminho de construção de gênero cimentado por diferentes instituições sociais, que reforçam o efeito “natural” da diferenciação entre machos e fêmeas. Desde muito cedo, a família, a escola, a igreja e os meios de comunicação social demarcam e enfatizam, de forma contínua e reiterada, as diferenças de gênero (nas roupas, cores, cortes de cabelo, brinquedos, sociabilidades, atividades lúdicas e desportivas), muitas vezes através de reforços e sanções, exigindo às crianças e jovens para se comportarem como masculinos ou femininos, em harmonia com as expectativas pré-determinadas sobre o papel de cada gênero na sociedade.

Ao interiorizarem a existência de dois universos distintos e impenetráveis um no outro, constituído por regras próprias, as crianças vão se tornando conscientes do que é, ou não, socialmente aceitável. E tendo compreendido o tipo de pessoas que é suposto virem a ser, acabam por ter de negociar a própria identidade segundo as lentes do gênero polarizado e desenvolver comportamentos para se apresentarem como homens ou mulheres (Holmes, 2007) no modo de falar, mover e comportar, inaugurando assim processos de feminização/masculinização ajustados aos esquemas culturais do meio social. Inclusive, alguns desses comportamentos normativos tendem a ser exagerados (Holmes, 2007, p. 52) a fim de se declararem publicamente como membros de um determinado gênero e serem reconhecidos legitimamente como tal.

Embora a grande maioria das crianças e jovens apresente a sua identidade e expressão de gênero concordante com o sexo atribuído ao nascimento (e, por isso, consideradas pessoas cisgênero), essa não é a experiência de todas elas. As estimativas de prevalência dão conta que 0,6% da população adulta dos EUA (1,4 milhão) e 0,7% dos jovens de 13 a 17 anos (cerca de 150.000 jovens) se identificam como pessoa transgênero, de gênero diverso ou não binárias (Herman et al., 2017). Outros estudos (Eisenberg et al., 2017) encontraram prevalências ligeiramente mais altas, estimando que 1,2% dos jovens estudan-

tes do ensino secundário da Nova Zelândia sejam trans, e que 2,5% “não têm a certeza” acerca do seu género.

Quando os pais tomam consciência de que a masculinidade/feminilidade dos/as filhos/as não está “adequada” às expectativas sociais – entendida, por isso, como “estranha” ou “anormal” –, os comportamentos de aceitação podem dar origem a comportamentos de rejeição (Grossman et al., 2005). Estudos constataam que jovens trans apresentam maiores taxas de violência verbal, física e psicológica por parte dos seus cuidadores do que os seus pares cisgénero (Robert et al., 2012), razão pela qual muitos jovens trans tendem a adiar a sua transição de género para minimizar os conflitos familiares (von Doussa et al., 2017).

As investigações de Grossman e colegas (2005, 2006, 2021) têm revelado que as experiências de hostilização familiar de crianças e jovens trans são um fator de stress (Meyer, 2003; Meyer & Frost, 2012; Hendricks & Testa, 2012) que afetam negativamente a sua futura adaptação psicossocial com consequências na adolescência ou na vida adulta. Entre estas, destacam-se a baixa autoestima, falta de confiança, isolamento social, baixas competências pessoais e sociais, desenvolvimento de comportamentos violentos, automutilação, riscos de infeção por VIH, assim como uma frágil saúde mental e emocional, revelada em sintomas depressivos, ansiedade, desordem de stress pós-traumático, perturbações dissociativas ou de apego reativo. O stress produzido por relações parentais baseadas na rejeição pode ainda trazer consequências nas relações sociais durante a vida adulta, ligadas à expectativa de rejeição (mesmo quando tal evidência não exista), à necessidade de ocultar a identidade de género estigmatizada ou à internalização de atitudes sociais negativas sobre pessoas trans, de género diverso ou não-binárias. Outros estudos (Grossman & D’Augelli, 2007; Jody et al., 2014; Nuttbrock et al., 2010; Klein & Golub, 2016; Stewart et al., 2023) têm também demonstrado que a rejeição familiar aumenta a probabilidade de crianças e jovens com identidades de género não normativas apresentarem maiores níveis de ideação e tentativas de suicídio. Por sua vez, o apoio e aceitação familiar à identidade e/ou expressão de género dos/as filhos/as tem sido frequentemente associada a maior resiliência, proteção contra o sofrimento psicológico, mitigação dos efeitos da discriminação da sociedade e satisfação com a vida (Erich et al., 2008; Fuller & Riggs, 2018; Grossman et al., 2021; McConnell et al., 2016; Simons et al., 2013).

Neste sentido, o presente estudo, de natureza qualitativa, e de tipo descritivo, procurou conhecer e identificar as reações familiares perante a identidade e/ou expressão de género não normativa das suas crianças e jovens através a

recolha de testemunhos e relatos de pessoas trans, de género diverso e não binárias adultas acerca das suas experiências familiares durante o período de infância e juventude.

Metodologia

Os relatos das pessoas trans, de género diverso e não binárias foram obtidos no decurso de uma investigação sobre a realidade social de mulheres trans trabalhadoras do sexo em Portugal (Ramalho, 2019), que procedeu à realização de 21 entrevistas semiestruturadas de carácter biográfico. O recrutamento das entrevistadas foi feito através de uma abordagem etnográfica, ao longo cinco anos, junto dos contextos de prostituição, privilegiadamente em Lisboa. As entrevistadas foram convidadas a participar no estudo, tendo sido esclarecidas sobre os seus objetivos, o direito à confidencialidade e ao anonimato no tratamento e divulgação de informação, o direito à recusa em responder às perguntas dirigidas, assim como o direito à desistência em qualquer fase da pesquisa. Todas elas deram o consentimento informado na forma verbal antes do início da gravação de áudio, concordando com esta e a utilização dos dados para fins de investigação.

Os locais de realização das entrevistas foram livremente escolhidos pelas entrevistadas de acordo com as suas preferências, tendo estas ocorrido maioritariamente nos seus espaços domésticos. O tempo de duração das entrevistas foi variável, tendo a duração mínima sido de, aproximadamente, uma hora e a máxima de mais de três horas, representando uma média de uma hora e 44 minutos por cada entrevista. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e submetidas a técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2013), auxiliadas pelo software MAXQDA.

Resultados

A família e o reconhecimento da “diferença”

A construção da identidade trans das pessoas entrevistadas iniciou-se durante infância, quando ainda se encontravam inseridas nos contextos sociofamiliares. Desde muito cedo, algumas em idades precoces, começaram a reconhecer a “diferença” de género face a outros elementos que as rodeavam, em especial, os irmãos, como contou Zara: *«Ah, desde muito criança. Eu sabia que era diferente dos meus irmãos. Eu nem era igual a eles nem a elas. Havia ali qual-*

quer coisa, embora me identificasse mais com elas». Porém, a percepção de serem “rapazes efeminados” tornou-se mais evidente quando os seus interesses, práticas e comportamentos sociais não corresponderam às expectativas da família, da comunidade local, da escola ou da sociedade em geral, iniciando-se um período de “contradição e o conflito” (Fernández, 2004, p. 76). Muito particularmente, este “desajustamento” encontrava-se intimamente relacionado com a preferência por “coisas de menina”:

(i) nos *jogos* manifestavam particular interesse por companhias e brincadeiras infantis identificadas socialmente como femininas, como saltar à corda, brincar às casinhas ou às bonecas onde tinham a oportunidade de as vestir, pentear e cuidar. Estes “meninos” mostravam-se, pois, desinteressados em desportos, como o futebol ou outros que envolvessem maior nível de ação e/ou agressividade;

(ii) no *desempenho de papéis*, inerentes ao ato de representação, tendiam, na maior parte das vezes, a construir, a escolher ou a identificar-se com personagens do género feminino e apresentar maneirismos (características motoras e discursivas) a elas associados. Estefani referiu, por exemplo, que neste tipo de representações, adorava colocar «*camisolas na cabeça, a fazer de cabelo*»;

(iii) no *modo de apresentação*, em que sentiam atração pela utilização de maquilhagens, pinturas, perfumes, adereços, sapatos altos, ou vestidos (geralmente cor-de-rosa) que, tendencialmente, são considerados como pertencentes ao “universo das mulheres” e “impróprios” para o uso masculino. Estes comportamentos de *cross-dressing*, vividos em segredo, eram aqueles que suscitavam maior fascínio entre as entrevistadas.

Retrospectivamente, as entrevistadas não associavam a preferência por “coisas de menina” ao tipo de educação prestada pelas figuras parentais. Referiu Zara: «*Os meus pais educaram nove filhos, portanto, educaram-nos da mesma maneira. As regras eram para todos em casa.*» Para elas, a expressão da sua feminilidade foi sentida, desde sempre, como uma «*tendência*» ou «*inclinação*» quase “inata” em que o “lado feminino” sobressaía mais do que o “lado masculino”. Porém, esta “tendência” era quase sempre vista de forma negativa por parte da família. Em reação, desencadeavam diferentes mecanismos de “pressão externa” (Burgess, 2009) que visavam a conformação e adequação às normas de género.

«Faz-te homem!»: Uma masculinidade indesejada na família

As famílias das entrevistadas, por se inserirem numa sociedade predominantemente heterossexista que tende a veicular rígidos estereótipos de género durante as primeiras fases de vida das crianças e jovens (Poulin-Duboi et al., 2002), apre-

sentavam discursos, atitudes, comportamentos e expectativas socioculturais sobre o que “os meninos” e “as meninas” deviam “ser” (traços de género) e “fazer” (papéis de género). Era, pois, expectável que rapazes e raparigas assumissem as características e os papéis associados ao respetivo sexo biológico, expressos, por exemplo, no desejo de crescerem, encontrarem um trabalho estável, formarem uma família heterossexual e terem uma sexualidade produtiva. Estas expectativas encontravam-se fortemente sustentadas em conceções sobre a existência humana, instituídas como sendo a “lei natural da vida”. Não é de estranhar que, em contraponto, promovessem mensagens negativas, reprovadoras, e algumas condenatórias, sobre a identidade de género e a orientação sexual não normativa, associadas a comportamentos desviantes ou “anormais”. Perante a observação dos interesses, práticas e comportamentos de género não esperados para “um menino”, as figuras parentais apresentavam dificuldade em manifestar atitudes de aprovação. Para algumas, a transgressão das normas sociais de género «*foi um choque*», como contou Diva, pelo que submergiam num caos emocional. A inexistência de competências para lidarem, reagirem ou procurarem informação adequada perante estas questões levou o agregado familiar a situações de enorme tensão e sofrimento. Embora alguns dos elementos da família tentassem lutar para compreender a variação de género, as suas reações acabavam por ter, na maior parte das vezes, consequências bastante adversas (Grossman et al., 2005; Grossman et al., 2006). Identificaram-se quatro tipos de reações por parte dos parentes próximos, as quais se denominaram como “desvalorativas”, “ambivalentes”, “corretivas” e “repulsivas” e que espelhavam diferentes graus da inaceitação familiar face à não conformidade de género:

(i) As *reações desvalorativas* diziam respeito a ações que revelavam indiferença e desvalorização perante a identidade/expressão de género evidenciada, atribuindo a situação a “uma fase” passageira a que, supostamente, a criança estaria a passar, esperando ansiosamente pelo seu término com vista ao regresso à “normalidade”. Como relatou Estefani «*o meu pai, para ele, sempre serei “uma fase”. Na cabeça dele vai ser sempre uma fase que está a acontecer*». Estas reações eram sentidas pelas entrevistadas como uma incapacidade familiar para as compreender e levar a sério na sua “diferença”.

(ii) As *reações ambivalentes* traduziam-se em atos reveladores de tensão entre a aceitação e a conformidade. Se, por um lado, as famílias demonstravam atitudes de relativa aceitação perante a expressão da feminilidade, por outro, continuavam a manter o desejo que estes “meninos” pudessem vir a conformar-se aos papéis socialmente atribuídos ao sexo masculino. O testemunho de Marlene é exemplar: «[A minha tia] *dizia-me: “Vá, vais ter filhos, tens de ter*

meninos, tens de tirar um curso de serralheiro mecânico”. Mas ao mesmo tempo lavava-me as cuecas de fio dental e os sutiãs e pintava-me».

(iii) As *reações corretivas* estavam intimamente relacionadas com a implementação de medidas que pretendiam abafar, corrigir ou eliminar a variação de género percebida, com a intenção de transformar a aparência da criança num rapaz “mais masculino”, conforme os padrões sociais, a fim de a tornar inteligível. Dessas medidas faziam parte a tentativa de esconder os objetos “femininos” utilizados por estes “meninos” (como bonecas, roupas ou outros); forçar o envolvimento em jogos, atividades e práticas mais “apropriadas” ao comportamento masculino (como o futebol); impor a constituição de relações sociais específicas (privilegiadamente com grupos de rapazes); aplicar regras e proibições que reforçassem a indesejabilidade de alguns comportamentos no contexto familiar (especialmente os relacionados com a apresentação – vestuário, maquilhagem e cabelo), bem como, em algumas situações, procurar uma “cura” através da sujeição a terapias médicas e pseudo-psicológicas¹ durante longos períodos de tempo, como aconteceu a Zara e a Rafaela.

Levavam-me para a médica, os médicos não diziam nada. Um médico levou-me uma fortuna, naquele tempo, não tinha dinheiro e ficou endividado [...] Mandava «*ele que se vista de rapaz, em vez de mulher*». [Zara]

[...] fui para o psicólogo e tudo para ver se mudava. Tive em tratamento quatro anos. Mas o psicólogo disse que não valia a pena, que não tinha como [...] Eu fui por eles. Eu tinha 12, 13 anos. Então... eu dependia dos meus pais. Eu ia para fazer o gosto deles. [Rafaela]

(iv) As *reações repulsivas* eram, de entre todas, as mais hostis, na medida em que implicavam o exercício de diferentes tipos de violência, evidenciando uma completa repulsa e aversão a qualquer tipo de manifestação da feminilidade. Segundo os relatos das entrevistadas, elas foram sujeitas a insultos e agressões verbais dentro do espaço doméstico, perpetrados de forma intensiva e continuada. Faziam parte destas reações denominá-las por «*bichinha*», «*veadi-*

¹ O recurso a “terapias de reconversão” não é uma reação incomum por parte dos familiares, razão pela qual, em abril de 2023, o parlamento português aprovou a criminalização deste tipo de práticas. O colégio de psiquiatria da Ordem dos Médicos declarou publicamente, a 17 de julho de 2023, não existir evidência de eficácia deste tipo de práticas, que desrespeitam os padrões éticos e deontológicos da medicina e atentam contra a dignidade da pessoa humana, podendo ter consequências potencialmente nefastas para as pessoas a quem são infligidas.

nho», «frutinha», «florzinha», «gayzinho», «paneleiro», «maricas» ou outras formas depreciativas de lhes cobrar a masculinidade. Nas palavras de Diva: «*Era sempre uma linguagem bruta, agressiva. “Ah, faz-te homem!” Mas ali não havia homem nenhum, não é? Havia um homem diferente*». Na linguagem que lhes era dirigida abundavam os diminutivos, cuja utilização tinha o poder de lhes diminuir a masculinidade e atribuir uma posição inferior face aos restantes rapazes (ao serem considerados “menos homens”, ocupavam o estatuto ontológico menorizado da mulher). A utilização deste tipo de linguagem resultava da percepção de que estas crianças e jovens eram gays (uma percepção potencialmente errada, dado que a orientação sexual é independente da identidade de género). Houve também relatos de aplicação de punições, muitas delas sentidas como humilhantes. Segundo Carole, a mãe cortou-lhe o cabelo comprido enquanto ela dormia: «[...] *depois quando eu acordei e vi aquilo [...] me senti fora do meu eu... com aquele cabelo curtinho.*» Esta frase evidencia a importância que, na altura, o cabelo comprido tinha para a sua identidade, e a violência da punição fez com que não reconhecesse a si própria, sentindo-se “fora do seu eu”. Outros relatos envolvem a violência física. Não eram incomuns as situações de serem atingidas com objetos, esbofeteadas, batidas ou pontapeadas por parte de elementos da sua família.

O meu segundo irmão mais velho não me podia ver, cada vez que chegava bêbedo a casa eu tinha que esconder-me porque batia-me [...] As minhas amigas quando me iam lá buscar, o meu irmão corria com elas com um pau e ia a correr atrás delas e dizia que me ia fazer homem à paulada, estás a ver? O meu irmão não me aceitou, nem o mais velho, nem o segundo. [Ivone]

Ao presenciar a “diferença” destes “meninos”, a família era tomada por sentimentos de desconforto, desgosto e vergonha que a compeliavam a reagir de forma negativa. Raras eram as famílias que mostravam apoio, aceitação e suporte emocional. É interessante observar que o grau de reatividade apresentava uma correspondência com o grau de conformidade de género. Quer isto dizer que, quanto mais “gravosa” fosse a desconformidade de género, piores eram as reações parentais, podendo variar entre uma tolerância circunscrita e a insuportabilidade. Ao verificarem que a expressão de género se mantinha após a punição, as reações negativas tornavam-se cada vez mais frequentes e severas, porque aos olhos da família a expressão da feminilidade era, nalguns casos, percebida como um ato de rebeldia e desafio por parte da criança.

A luta pessoal pela conformidade de gênero e as suas implicações

A observação e interiorização de todas estas mensagens de reprovação promovidas nos contextos familiares desencadeou nas entrevistadas uma forte sensação de que algo “estranho”, “errado” ou “problemático” se passaria com elas (situação também descrita em Kennedy & Hellen, 2010), mostrando-se conscientes de que a sua “diferença” era inaceitável para a maioria dos elementos da sua família. A pressão para adotarem posturas “normalizadoras”, aliado ao surgimento de sentimentos de confusão, medo, desespero, vergonha e culpa por não corresponderem às expectativas de gênero conduziu a que, algumas delas, sentissem necessidade de ocultar aquilo que sentiam ser, o que se manteve durante períodos de tempo tão longos quanto lhes foi possível. O esforço de conformação e ajuste social em que estiveram implicadas pretendia, acima de tudo, proteger uma identidade que sistematicamente era perseguida. Este processo traduzia-se numa tentativa de se fazerem “passar” por rapazes, com corpos e identidades socialmente inteligíveis. Algumas entrevistadas desenvolveram certos atributos identitários e atuavam num gênero (masculino) que não desejavam e/ou a que não sentiam pertencer. Disse Rebeca: «*Nós temos de crescer e ser como eles e a conseguir usar uma máscara. Eu conseguia usar a máscara.*» A utilização de “máscaras” possibilitava-lhes evitar serem ridicularizadas, maltratadas ou rejeitadas. Tinha, assim, um efeito protetor. Para conseguirem manter preservado o segredo, os seus anseios tinham de ser cuidadosamente encobertos dos familiares. Deste modo, o quarto era dos poucos espaços privados onde livremente podiam exprimir a sua feminilidade, através do brincar mas, muito especialmente, através do vestir.

Eu ficava em casa e só queria brincar com bonecas [...] A minha mãe ia trabalhar e eu vestia as saias dela, percebes? [Liliana]

[...] já vem desde pequenino. Já com 7, 8 anos vestia a roupa da minha irmã às escondidas e sempre, sempre, sempre gostei coisas de menina, não gostava de coisas de rapazes. [Rebeca]

As poucas experiências onde publicamente puderam atuar e apresentar-se vestidas de mulher foram as festas de Carnaval e os espetáculos realizados no âmbito escolar. Sabe-se que, nestes contextos, especialmente nos de folia carnavalesca, é permitida e até fomentada a transgressão, a violação e a inversão das fronteiras de gênero entre homens e mulheres, com um intuito específico,

geralmente caricatural e/ou teatral. As entrevistadas viam aqui uma oportunidade para revelarem o género que, de facto, desejavam ter e/ou expressar e o sentimento de bem-estar e de realização pessoal vivenciado nestes espaços fazia com que, para muitas, o Carnaval fosse o período do ano por que mais ansiavam, conforme revelaram Rebeca e Nádia: «*Eu desejava o Carnaval a toda a hora. Quinze dias antes do Carnaval já estava mascarada e a preparar as fatiotas; «Eu gostava de me vestir de mulher, no Carnaval... ui... adorava. É no Carnaval que nós nos realizamos mais, não é? Ui... eu no Carnaval era as melhores roupas que eu podia fazer.»*

À exceção destes contextos específicos, nos quais podiam satisfazer temporariamente os seus desejos, as entrevistadas cresceram a reconhecer que a sua expressão da feminilidade não era socialmente tolerada ou aceite, acabando por serem, na expressão de Mallon (1999, p. 74), “socializadas para esconder”. Neste processo socializador, algumas delas foram impelidas a combater a sua “diferença” através do desenvolvimento de estratégias pessoais que, de certa forma, possibilitassem a ocultação (e até, nalguns casos, a negação) da identidade. Para tal, esforçavam-se por se tornarem mais masculinas e, consequentemente, por se manterem enquadradas nas normas sociais de género, sempre na esperança de que o seu desejo desaparece ou fosse solucionado. No caso de Liliana, a estratégia adotada foi a de tentar ser «*discreta*» nas atitudes e nos comportamentos para não «*dar a entender aquilo que era*». Cynthia, por sua vez, tentou conformar-se com as práticas sociais que tendencialmente eram atribuídas aos rapazes, referindo que «*às vezes também ia brincar com os meninos, jogar à bola, para disfarçar. Mas não era nada daquilo que eu gostava*». Na experiência de Estefani, a estratégia passou por tentar intensivamente provar a sua masculinidade, através do desempenho de jogos de sedução sexual junto das raparigas. Disse ela: «*Até seduzia as raparigas para andarem atrás de mim, juro-te [...] mesmo sabendo que eu era assim.*» Estes mecanismos de ocultação (e normalização) de género e de sexualidade geravam fortes conflitos internos (Burgess, 2009) que as faziam sentir inautênticas, como se estivessem a viver uma mentira (Mallon, 1999). Por isso, o segredo delas era mantido até não o conseguirem suportar mais. Nas palavras de Estefani: «*Tentas estas coisas para que os olhos de toda a gente não estejam só em cima de mim [...] mas depois, cada vez que fui crescendo, isto vai crescendo contigo e não vais suportando e pronto, tens de explodir, se não, não vais ser feliz.*»

Se para algumas entrevistadas era possível aplicar estratégias de conformação às normas sociais de género, para outras a expressão da feminilidade era tão visível que, mesmo o quisessem, era-lhes impossível ocultá-la. Para estas,

não existia a possibilidade de permanecerem no “armário”, uma vez que os sinais exteriores, visíveis, eram imediatamente reveladores da não conformidade entre “sexo” e “género”. Deste modo, eram julgadas e tratadas com maior severidade, através de olhares reprovadores e comportamentos punitivos, que insistiam na urgência de conformação aos estereótipos de género.

Todas elas cresceram sob forte angústia, stress e hostilidade. E para pôr termo a esta situação, algumas chegaram a tentar acabar com a sua vida por não aguentarem a incompreensão da família, a ostracização dos pares e a pressão social para se conformarem com as normas sociais da masculinidade, como é o caso de Priscila que, aos 16 anos, esteves prestes a morrer. Eis o seu relato:

Eu fui internada no Júlio de Matos porque não aceitava ser homem [...]. Eu estive lá internada duas semanas. Uma semana a cura de sono, porque eu tentei-me matar [...]. Fiquei sem saber o que eu era. Não sei [...] estava muito confusa [...] cortava-me. Cortei aqui [pulsos] e tomei uns comprimidos. Estive quase à beira da morte [...] eu sempre me achei mulher, entendes? [Priscila]

Conclusões

Através dos relatos das entrevistadas foi possível observar que o apoio percebido e as respostas familiares às suas identidades e/ou expressões de género durante a infância e juventude foram maioritariamente negativas, com ocorrência de situações de abuso parental. Em resultado do stress minoritário vivenciado, tanto por stressores proximais (e.g., experiências de ocultação da identidade e/ou expressão de género), quanto por stressores distais (e.g., experiências reais de preconceito, discriminação e violência) (Meyer, 2003), algumas entrevistadas viram o seu bem-estar diminuído, chegando a desenvolver sintomas de medo, ansiedade, depressão e, inclusive, tentativas de suicídio. Como tal, as conclusões do presente estudo são consistentes com a literatura realizada ao longo das últimas décadas, que indica que as crianças e jovens trans, de género diverso e não binárias continuam a sofrer rejeição por parte da família, estando os baixos níveis de apoio parental associados a piores níveis de saúde mental, sendo este um fator de risco para o seu desenvolvimento. Por outro lado, a literatura sugere que o apoio familiar está relacionado com maior satisfação com a vida, o bem-estar e a autoestima. Neste sentido, sugere-se que assistentes sociais, psicólogos, educadores ou outros interventores sociais devam estabelecer alianças com as famílias das crianças e jovens com identidades e/ou expressões de género não normativas por forma a fornecer-lhes informações livre

de preconceitos sobre identidade e/ou expressão de gênero, desenvolverem programas psico-educativos que abordem a cishetereonormatividade e os papéis de gênero, ajudá-las a validar as identidades das suas crianças e jovens e a promover a sua aceitação dentro e fora dos contextos familiares, tendo em vista o reforço de fatores protetores e o seu desenvolvimento saudável.

Referências

- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Burgess, C. (2009). Internal and external stress factors associated with the identity development of transgender and gender variant youth. In G. Mallon (Org.), *Social work practice with transgender and gender variant youth* (2ª ed.) (pp. 53-64). Routledge.
- Eisenberg, M., Gower, A., McMorris, B., Rider, G., Shea, G., & Coleman, E. (2017). Risk and protective factors in the lives of transgender/gender nonconforming adolescents. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 61(4), 521–526.
- Erich, S., Tittsworth, J., Dykes, J., & Cabuses, C. (2008). Family relationships and their correlations with transsexual well-being. *Journal of GLBT Family Studies*, 4, 419–432.
- Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes: Travestismo y identidad de género*. Edhasa.
- Fuller, K., & Riggs, D. (2018). Family support and discrimination and their relationship to psychological distress and resilience amongst transgender people. *International Journal of Transgenderism*, 19(4), 379–388.
- Grossman, A., & D’Augelli, A. (2007). Transgender youth and life-threatening behaviors. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(5), 527-537.
- Grossman, A., D’Augelli, A., Howell, T., & Hubbard, S. (2005). Parents’ reactions to transgender youths’ gender nonconforming expression and identity. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 18(1), 3-16.
- Grossman, A., D’Augelli, A., & Slater, N. (2006). Male-to-female transgender youth: Gender expression milestones, gender atypically, victimization, and parents’ responses. *Journal of GLBT Family Studies*, 2(1), 71-92.
- Grossman, A., Park, J., Frank, J., & Russell, S. (2021). Parental responses to transgender and gender nonconforming youth: Associations with parent support, parental abuse, and youths’ psychological adjustment. *Journal of Homosexuality*, 68(8), 1-18.
- Hendricks, M., & Testa, R. (2012). A conceptual framework for clinical work with transgender and gender nonconforming clients: An adaptation of the minority stress model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 460-467. <https://doi.org/10.1037/a0029597>

- Herman J., Flores, A., Brown, T., Wilson, B., & Conron, K. (2017). *Age of individuals who identify as transgender in the United States*. The Williams Institute.
- Holmes, Mary (2007). *What is gender? Sociological approaches*. Sage.
- Jody, H., Ann, H., & Philip, R. (2014). *Suicide attempts among transgender and gender non-conforming adults*. The Williams Institute, University of California & American Foundation for Suicide Prevention.
- Kennedy, N., & Hellen, M. (2010). Transgender children: More than a theoretical challenge. *Graduate Journal of Social Science*, 7(2), 25-43.
- Klein, A., & Golub, S. A. (2016). Family rejection as a predictor of suicide attempts and substance misuse among transgender and gender nonconforming adults. *LGBT Health*, 3, 193–199.
- Mallon, G. (1999). Gay and lesbian adolescents and their families. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 10(2), 69-88.
- McConnell, E., Birkett, M., & Mustanski, B. (2016). Families matter: Social support and mental health trajectories among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Adolescent Health*, 59, 674–680.
- Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697.
- Meyer, I., & Frost, D. (2012). Minority stress and the health of sexual minorities. In C. Patterson & A. D’Augelli (Eds.), *Handbook of psychology and sexual orientation* (pp. 252–266). Oxford University Press.
- Nuttbrock, L., Hwahng, S., Bockting, W., Rosenblum, A., Mason, M., Macri, M., & Becker, J. (2010). Psychiatric impact of gender-related abuse across the life course of male-to-female transgender persons. *Journal of Sex Research*, 47(1), 12-23.
- Ordem dos Médicos (2023). *Resolução sobre as “terapias” de conversão LGBTI+*. <https://ordemdosmedicos.pt/resolucao-sobre-as-terapias-de-conversao-lgbti-do-colegio-de-psiQUIATRIA/>
- Poulin-Duboi, D., Serbin, L., Eichstedt, J., Sen, M., & Beissel, C. (2002). Men don’t put on make-up: Toddlers’ knowledge of the gender stereotyping of household activities. *Social Development*, 11, 166-181.
- Ramalho, N. (2019). *‘Virar Travesti’: Trajetórias de vida, prostituição e vulnerabilidade social*. [Tese de Doutoramento em Serviço Social, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte.
- Roberts, A., Rosario, M., Corliss, H., Koenen, K., & Austin, S. (2012). *Childhood gender nonconformity: A risk indicator for childhood abuse and posttraumatic stress in youth*. *Pediátricos*, 129(3), 410–417.
- Simons, L., Schrage, S., Clark, L., Belzer, M., & Olson, J. (2013). Parental support and mental health among transgender adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(6), 791–793.

Stewart, S., Van Dyke, J., & Poss, J. (2023). Examining the mental health presentations of treatment-seeking transgender and gender nonconforming (TGNC) youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 54(3), 826–836.

von Doussa, H., Power, J., & Riggs, D. W. (2017). Family matters: Transgender and gender diverse peoples' experience with family when they transition. *Journal of Family Studies*, 26(2), 272-285.

**ORFANDADE POR FEMINICÍDIO:
ausência de proteção social e invisibilidade de crianças e adolescentes
vítimas indiretas da violência de gênero**

Souza, Mayara de Fátima Martins de. Estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)* – Brasil.

Resumo: Este artigo é parte dos estudos para construção da tese, no doutoramento em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, que tem como tema central: a ausência do estado brasileiro na proteção social às crianças e adolescentes sob orfandade em virtude do crime de feminicídio. Propõe-se, a partir de um estudo que contempla a compreensão do feminicídio como um fenômeno amplo, de base histórica, cultural, social e econômica, refletir a partir das perspectivas de classe, raça e gênero, sobre os impactos nas vidas de crianças e adolescentes, que vivem sob a dinâmica combinada entre violência, luto e desproteção social, ao terem suas mães assassinadas, muitas vezes de forma brutal em suas presenças, por aqueles que representam uma figura paterna, comprometendo o seu desenvolvimento sadio e protegido. Historicamente o Estado tem delegado às famílias a responsabilidade protetiva de crianças e adolescentes que vivem sob orfandade, o que adensa as violações de direitos, demandando da produção científica um olhar atento à esta expressão da questão social no Brasil, sobre a qual os debates ainda são incipientes na literatura, na mídia e nas instituições públicas, no sentido de prover mecanismos de garantias de direitos de crianças e adolescentes e suas famílias, e atentar para esta como uma das faces da violência cíclica de gênero, que não se encerra com o assassinato de mulheres, tragicamente computadas como estatísticas, que traduzem a mais violenta expressão da dominação dos homens e suas opressões sobre as mulheres.

Palavras-chaves: feminicídio; orfandade; proteção social.

1. Introdução

O artigo em tela é parte dos estudos para construção de tese no doutorado em andamento em Serviço Social pela PUC-SP¹, que tem como objetivo estudar a orfandade materna gerada pelo crime de feminicídio, seus impactos na vida de crianças e adolescentes e a ausência de proteção social.

Esta proposta pretende dar visibilidade, no âmbito científico-acadêmico, à questão social do feminicídio no Brasil e suas interações com o sistema de garantias de direitos à proteção social de crianças e adolescentes sob orfandade. Sua relevância sustenta-se em dois pilares basilares: (i) o histórico de violência contra as mulheres e seus indicadores crescentes no Brasil, considerando a interseccionalidade entre classe, raça e gênero, necessárias à questão do enfrentamento a essa expressão da questão social; (ii) os impactos ao Sistema de Proteção social incipiente do estado brasileiro, com foco ao Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, considerando as múltiplas dimensões da questão social diante das desigualdades e vulnerabilidades frente à orfandade por feminicídio, especialmente na invisibilidade de direitos à rede de proteção social.

Esses vetores de proteção e desproteção no âmbito da garantia dos direitos de crianças e adolescentes – sob orfandade e duplamente vítimas de violações de direitos – estão ausentes na literatura, na mídia e nas instituições públicas, no sentido de prover mecanismos de garantias de direitos e de atentar para esta como uma das faces do feminicídio.

A pesquisa em desenvolvimento, adota a concepção de que às relações patriarcais de gênero são construídas e enraizadas na sociedade brasileira a partir de sua base material e sócio-histórica e que requer, portanto, um sistema de proteção social sob a ótica dos direitos sociais e o direito à vida.

Propõe-se, portanto, a partir de um estudo que contempla a compreensão do feminicídio como um fenômeno amplo, constituído histórico, cultural, social e economicamente, refletir a partir das perspectivas de classe, raça e gênero, sobre os impactos nas vidas de crianças e adolescentes, que vivem sob a dinâmica combinada entre violência, luto e desproteção social, ao terem suas mães assassinadas, muitas vezes de forma brutal em suas presenças, por aqueles

¹ Sob a orientação da Professora Doutora Eunice Terezinha Fávero.

que representam uma figura paterna, comprometendo o seu desenvolvimento sadio e protegido. E, ainda, compreender as respostas do Estado brasileiro diante desse fenômeno crescente, com uma rede de proteção social ainda incipiente frente às dimensões desta expressão da questão social.

Parte-se, da hipótese de que o estado brasileiro e os demais órgãos/instituições que compõem a rede de proteção aos direitos de crianças e adolescentes não estão atentos à orfandade como a face do feminicídio, e negligenciam a necessidade de políticas públicas que dialoguem e contemplem a proteção, o cuidado e o desenvolvimento dessas crianças e adolescente a curto, médio e longo prazo.

2. Feminicídio: A Expressão Máxima da Violência e Opressão Contra as Mulheres

O Brasil, ocupa o 5º lugar no ranking de países que mais matam mulheres em todo o mundo (Waiselfisz, 2015). Na escalada de violências praticadas contra as mulheres, o feminicídio é a sua expressão máxima. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022), 7.258 mulheres foram assassinadas por crime de feminicídio, entre os anos de 2016 a 2021.

O “Atlas da Violência 2019” do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada revela, que somente no ano de 2017, 4.936 mulheres foram assassinadas² no Brasil, uma média de 13 mulheres por dia, o maior número registrado na última década (Ipea, 2019, p. 35). A mesma pesquisa classificou ainda esses assassinatos a partir do recorte de raça, ilustrando a desigualdade racial como indicador de assassinato de mulheres, demonstrando que de todas as mulheres assassinadas no Brasil em 2017, 66% eram negras. A pesquisa aponta também que 88,8% dos feminicídios no Brasil, entre os anos de 2017 e 2018, foram cometidos por companheiros ou ex-companheiros das mulheres assassinadas (2019, p. 8).

Em tempos de guerra ou de paz, as mulheres são assassinadas violentamente em todos os lugares do mundo. Continuadamente, essa violência é respaldada por culturas, governos e sociedades, em âmbito público e/ou privado.

² O dado sobre assassinato de mulheres contempla feminicídios – crimes em virtude de ser mulher – e crimes diversos, como por exemplo assassinatos urbanos, assaltos seguidos de morte, dentre outros.

Isto significa que as normas sociais que regulam a convivência de homens e mulheres, de brancos e negros, de pobres e de ricos e pobres, contém violência. Assim, a mera obediência às regras sociais conduz à violência de gênero, de raça/etnia, de classe. Este constitui mais um forte elemento para afirmar que a violência de gênero é estrutural. (Saffioti, 1995, p. 30).

Acostamo-nos, portanto, inicialmente à opção teórica defendida pela socióloga marxista Heleieth Saffioti, na perspectiva de analisar a sociedade por meio das relações patriarcais de gênero, refletida precisamente nas relações de poder, sobretudo em uma sociedade capitalista, de ordem burguesa e patriarcal, na qual, apesar dos avanços históricos, as mulheres são submetidas às opressões e violências, respaldadas pelo poder que a sociedade reserva aos homens. Para Saffioti, “a sociedade delimita com bastante precisão os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma em que escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”. (1987, p. 08).

Compreendemos ainda, que para ampliar e atualizar o entendimento sobre o patriarcado na sociedade brasileira, é imperativo que a leitura do feminicídio e da orfandade na sociedade capitalista aconteça a partir da epistemologia do feminismo negro, de modo a compreendermos a tecelagem do tecido social a partir das interseccionalidades de classe, raça e gênero. “Postulações como essas foram especialmente importantes para as feministas latino-americanas e caribenhas, dado o papel fundamental do sexismo, da desigualdade de classes, do colonialismo e do racismo na realidade de seus países”. (Machado, 2013, p.3)

A escolha por adotar a interseccionalidade como lupa de compreensão para as opressões às quais estão expostas diferentes camadas da classe trabalhadora, se dá por entendermos que o capitalismo num país colonizado estrutura as diversas dimensões de desigualdades e opressões, intensificando e formulando novas roupagens, sobretudo ao patriarcado e ao racismo, impactando de forma ainda mais severa as mulheres e crianças negras.

Partindo da compreensão de interseccionalidade a partir de sua definição, por Crenshaw (2002):

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se

sobrepõem e se cruzam, criando interseções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas interseções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem – as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento. (p. 177)

No desenho da sociedade capitalista, cada sujeito e grupo pode experimentar diversas formas e sobreposições de opressões e violências que não podem ser analisadas separadamente. Por meio da interseccionalidade é possível considerar o que é particular e o que se atravessa entre elas, potencializando e agravando perdas e violações. É assim, pois, que a morte violenta de mulheres não é uniforme. É um fenômeno constituído por marcadores de opressões, assim como se configura a orfandade gerada por esse fenômeno, que também se vivencia de forma distinta em cada realidade social, sendo a pobreza um elemento determinante para sua análise, e no Brasil a pobreza tem cor, e é negra.

De acordo com a síntese do IBGE, podemos reafirmar quem é a população pobre no Brasil. A pobreza no Brasil tem cor, e ela é hegemonicamente negra. Do total de pessoas pobres no Brasil, 73% são pessoas negras, sendo 38% mulheres pretas e pardas e 35% homens pretos e pardos. Na extrema pobreza, é ainda maior a população negra. Os últimos dados oficiais do governo brasileiro indicam: 77% extremamente pobres no Brasil são negros; destes, 40% são mulheres negras e 37% homens negros. (Martins, 2020)

É a população que vive em situação de pobreza, que sofre os impactos mais severos no que se refere a ausência de proteção social para garantia de seus direitos fundamentais e acesso a bens e serviços públicos, pois é para esta população que o estado é omissivo.

Nesse contexto, a sociedade capitalista reitera a ideologia patriarcal e racista, de modo que atualiza e delimita as relações de poder e opressões. Tais

imposições são percebidas por grande parcela da população, erroneamente, como um processo natural via consenso, e mascaram a compreensão da exploração presente entre as relações de poder, que estão atreladas às relações econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade.

No Brasil, após anos sem um mecanismo legal próprio que julgasse os crimes de violência doméstica e familiar praticados contra as mulheres, os casos de violência contra as mulheres eram tratados nos juizados especiais criminais (JECRIMs), e considerados como crimes de menor potencial ofensivo. Resultado de muitas lutas travadas pela vanguarda feminista, a Lei Nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha representa um divisor de águas do ponto de vista da institucionalidade do sistema de justiça no tocante ao enfrentamento da violência contra a mulher. Essa lei também corroborou para a desconstrução da imagem de que as mulheres vítimas de violência doméstica deveriam continuar em silêncio, por medo ou vergonha. Ao longo dos anos, as mulheres ganham voz e representações no cenário público, e incentivam outras mulheres a romper com os ciclos de violência.

Quase 10 anos após o advento da Lei Maria da Penha (2006), o Brasil figurava (e ainda figura), os primeiros lugares em rankings de assassinato de mulheres. Como resultante dessas lutas, e em virtude dos números alarmantes de assassinatos de mulheres no Brasil ao ocupar o 5º lugar no ranking mundial entre os países que mais matam mulheres (Waiselfisz, 2015), a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015) foi aprovada no ano em que o Mapa da Violência (2015), da Organização Pan-Americana de Saúde, ONU Mulheres e Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos divulgaram que o número de assassinatos de mulheres no Brasil chegou a 13 casos por dia. Esta lei, alterou o Código Penal, prevendo o feminicídio como uma das circunstâncias qualificadoras do homicídio e incluindo-o como crime hediondo.

Os ciclos de violência que culminam em feminicídios e ocorrem sobretudo em espaços domésticos e afetam, além da mulher, a vida dos demais integrantes do núcleo familiar, principalmente das filhas e filhos que compartilham/presenciam os atos violentos. No contexto familiar, a violência inicialmente destinada à mulher pode envolver atitudes de maus-tratos e negligências às crianças, impulsionadas pelo conflito conjugal, podem desdobrar-se em níveis de maior ou menor intensidade e frequência. O feminicídio tem várias faces e elas não se esgotam com o crime, elas ganham outras faces da mesma moeda e se desdobram em múltiplas expressões da questão social, uma delas é a orfandade da mãe e muitas vezes do pai, que é preso ou se suicida, após cometer o crime.

3. Orfandade por Femicídio: Invisibilidade e Ausência de Proteção Social

Ainda que o debate acerca da violência contra as mulheres venha por meio de lutas, resistências e insistências de organizações de mulheres feministas, ganhando espaço na agenda pública, pouco se fala a respeito das crianças e adolescentes vítimas invisíveis das violências em virtude das relações patriarcais de gênero, sobretudo no âmbito doméstico, que tem como desfecho o crime de feminicídio. Sob a regência de uma dinâmica combinada entre controle e medo, esses crimes têm impactos severos na vida de crianças e adolescentes que vivem o drama de, muitas vezes, assistirem aos seus próprios pais assassinarem de forma brutal suas mães.

Esse desafio e às lacunas deixadas pelo poder público, trazem à tona o debate da relação entre o papel do estado e da família na configuração do sistema de garantia de direitos e à rede de proteção social instalada. Essa tênue e desafiadora questão, que historicamente o estado tem delegado às famílias a capacidade protetiva de crianças e adolescentes que vivem sob orfandade e adensa as violações de direitos, demanda da produção científica um olhar atento à esta questão.

Os organismos públicos de segurança e de saúde brasileiros demonstram que há uma subnotificação ou inexistência desses dados com relação à orfandade enquanto impacto do feminicídio na vida de filhas e filhos de mulheres assassinadas, e uma invisibilidade perante a sociedade, o que torna ainda mais frágil a atuação do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA) numa perspectiva de proteção integral.

O estado brasileiro é extremamente frágil no que concerne à pauta da orfandade (Sposati, 2022). Não há uma organização e sistematização de dados que seja capaz de gerar um diálogo entre os órgãos do SGDCA, nem minimamente mapear a incidência da orfandade e suas causas. Esta realidade não se difere quando recortamos para os órfãos do feminicídio, que permanecem na esfera da rede de proteção privada no âmbito das famílias e relações fora da institucionalidade. Ao longo dos anos há uma lacuna imensa no tocante a produção de dados, o que reitera a invisibilidade dessa expressão da orfandade.

Desde a data de qualificação do crime de feminicídio pela lei nº 13.104, em 9 de março de 2015, existem apenas dois dados oficiais do Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP sobre o tema. Um levantamento realizado em março de 2020, pelo FBSP – a pedido da Revista Época – com base nos

números de feminicídios registrados no ano de 2018 no Brasil, aponta que cerca de 2 mil crianças ficam órfãs por ano em decorrência do assassinato de suas mães. Esses registros são do 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, e demonstram que 1.206 mulheres foram assassinadas em situação de violência doméstica ou familiar, e os crimes foram enquadrados na Lei do Feminicídio. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019).

O segundo estudo do FBSP foi divulgado em abril de 2022, por meio de matéria jornalística no Programa de televisão *Fantástico*. O estudo foi realizado com base nos dados do 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2021) que aponta o feminicídio de 1.300 mulheres neste ano. Ao considerar a idade reprodutiva e taxa de fecundidade das mulheres assassinadas, o estudo estimou que no Brasil, 2.300 crianças e adolescentes tornam-se órfãos do crime de feminicídio todos os anos, tendo muitas vezes assistindo às suas mães serem assassinadas pelos seus pais/padrastos.

Os dados acima também demonstram que na maioria das situações, as avós e tias maternas acabam assumindo a responsabilidade de prover as condições de cuidado e desenvolvimento dessas crianças e adolescentes em situação de orfandade, o que demanda o apoio do estado e das redes de proteção social para mitigar a curto, médio e longo prazo o sofrimento dessas famílias, que em virtude das responsabilidades que assume, não conseguem sequer viver o luto pela perda dessas mulheres/mães, que também são filhas, irmãs, sobrinhas.

Quando o pai/padrasto mata a mãe, o que acontece com essas crianças e adolescentes? Quem as acolhe? Que tipo de assistência elas recebem? Como é garantido o seu desenvolvimento? Como está estruturado o Sistema de Garantia de Direitos brasileiro a essas crianças e adolescentes? Como o sistema de justiça, o sistema de segurança pública, o sistema único de assistência social, o sistema único de saúde e o sistema de educação se comportam diante da necessidade de proteção à vida dessas crianças, adolescentes e suas famílias ou instituições acolhedoras? Existe uma intersetorialidade entre a rede de proteção às mulheres vítimas de violência e a rede de proteção a crianças e adolescentes?

São algumas das questões que que tem pautado a nossa pesquisa para construção da tese, sustentadas pela direção das políticas de proteção integral de crianças e adolescentes, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. (Brasil, 1990).

4. Conclusão

Nesta quadra histórica brasileira, que ainda é tão devedora para com a proteção à vida das mulheres, indagar quem protege essas crianças e adolescentes ou quem nega a proteção é olhar para as bases de sustentação e legitimação das estruturas de exploração/opressão capitalistas e apontar para a necessidade de ampliar o compromisso dos poderes públicos com a desconstrução da sociedade patriarcal e machista, que diariamente elimina mulheres e negligencia/violenta crianças e adolescentes, ainda que os marcos regulatórios preconizem a proteção.

Nesta direção, a orfandade ditada pelo feminicídio se apresenta como tema de extrema relevância por sua magnitude numérica que atinge milhares de mulheres e famílias, assim como pelas repercussões na questão social e os seus desenhos na contemporaneidade, que demandam novas estratégias e mecanismos de proteção a respeito das consequências suportadas por crianças e adolescentes em decorrência do feminicídio

As reflexões expostas até aqui reforçam a relevância do nosso objeto de tese, quanto à necessidade de compreendermos, com o olhar da academia, as consequências do feminicídio na vida de crianças e adolescentes que ficam órfãos, e como o estado e as redes de proteção se organizam frente a essa realidade. Revelar o caminho e visibilizar essas questões é parte da contribuição da tese em construção, partindo do princípio de que a ciência tem o papel de dar consistência às informações para respaldar a elaboração e efetivação de políticas públicas por meio de realidades concretas.

Em tempo, consideramos que esta questão também demanda do Serviço Social, em suas várias frentes de intervenção profissional, o posicionamento ético-político a partir do compromisso histórico da profissão, com a garantia do acesso aos direitos e a interrupção de ciclos de violações, prescindindo, portanto, que os desdobramentos as várias faces do feminicídio ocupem a produção científica do Serviço Social, de modo a demonstrar essa realidade por meio de estudos que subsidiem formulações e reformulações de políticas públicas para mulheres, crianças e adolescentes.

É sabido que a responsabilização e a culpabilização de indivíduos e famílias por situações de desproteção social e de "risco" vividos têm se acentuado e tendem a ser ampliadas na atual conjuntura de desmonte de direitos e de banalização da vida humana, levando a que cada vez mais se requeiram avaliações sociais para subsidiar decisões judiciais no âmbito da Justiça da infância e juventude,

da família, de idosos, da violência doméstica, da área criminal [...] Diante das expressões concretas de barbárie social que se manifestam no dia a dia sob variadas faces, não é possível ao assistente social dar conta isoladamente de enfrentá-las – o que exige, entre outros, a ação política e profissional coletiva. Mas cabe a ele, no trabalho cotidiano, assumir a dimensão investigativa da profissão; estabelecer relação entre a expressão concreta da questão social com a qual se depara no dia a dia e sua construção histórico-social, inserindo-a no campo dos direitos humanos. (Fávero, 2018, p.67)

Esta tese, pretende ainda, cumprir no curso da história o papel de se configurar como uma denúncia de uma realidade silenciada e invisibilizada, numa sociedade que ainda convive diariamente com o assassinato de mulheres sob a égide de um sistema patriarcal de opressão, que trata como de menor importância a proteção às vidas das mulheres e das crianças e adolescentes, vítimas diretas e (in)diretas de crimes de ódio que se reconfiguram, mas que permanecem no tempo e na história.

Referências

Comissão Econômica Para a América latina e o Caribe (2018): *Al menos 2.795 mujeres fueron víctimas de feminicidio en 23 países de América Latina y el Caribe en 2017*. <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-al-menos-25mujeres-fueron-victimasfeminicidio-23-paises-america>.

CRENSHAW, K. (2002) *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao gênero*. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>

FÁVERO, E. T. (2018) Serviço Social no sociojurídico: requisições conservadoras e resistências na defesa de direitos. *Serviço Social & Sociedade* (N. 131, p. 51-74, <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.130>

Fórum Brasileiro De Segurança Pública. (2019) *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (ano 13) <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>

Fórum Brasileiro De Segurança Pública. (2012) *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (ano 16) Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5> Acesso em 22 ago. 2022

Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasil, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

Lei n. 11.340 de 07 de agosto de 2006. (2006) Lei Maria da Penha. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.html Acesso em: 11 jun. 2020.

Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. (2015) Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasil. Acesso em: 11 jun. 2020.

MACHADO, B. A. (2013). *Interseccionalidade e marxismo: encontros e desencontros para o estudo do movimento de mulheres negras no Brasil*. <http://www.sinteseeventos.com.br/site/iassc/GT6/GT6-04-Barbara.pdf>

MARTINS, R. (2020) *A pobreza no Brasil tem cor: ela é hegemonicamente negra*. <https://sintufrij.org.br/2020/11/a-pobreza-no-brasil-tem-cor-ela-e-hegemonicamente-negra/>

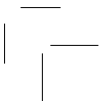
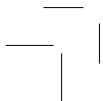
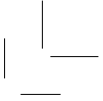
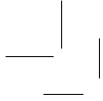
Revista Época. *Os órfãos do Feminicídio*. (2020). <https://epoca.globo.com/brasil/os-orfaos-do-feminicidio>

SAFFIOTI, H. I. B. (1987) *O poder do macho*. Moderna.

SAFFIOTI, H. I. B., & ALMEIDA, S. S. (1995) *Violência de gênero: poder e impotência*. Revinter.

SPOSATI, A. (2022) *No Brasil a orfandade é órfã de proteção integral: revelação da síndrome Covid-19*. (1a. ed.) Pedro & João editores

WAISELFISZ, J. J. (2015) *Mapa da Violência 2015: homicídio de Mulheres no Brasil*. (1ª ed). Flasco Brasil Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf



Perceção das Expectativas de Carreira em Serviço Social: um estudo com estudantes do ensino superior

Mónica Teixeira¹
Universidade Lusófona (FCESE)

Ana Paula Caetano²
Universidade Lusófona (FCESE)

Resumo

A dúvida e a incerteza que caracterizam a mudança para o mercado de trabalho condicionam os jovens de perspectivarem o seu futuro e as suas oportunidades profissionais. No que confere ao Serviço Social, este estudo tem como objetivo analisar a perceção dos estudantes do ensino superior sobre as expectativas de carreira nesta área profissional. Numa perspetiva quantitativa, participaram no estudo 53 estudantes da licenciatura em Serviço Social, trata-se de uma amostra com cariz exploratório e intencional.

Resultados: Nos fatores com maior preponderância na escolha do curso de Serviço Social e estabelecimento de ensino, os/as participantes responderam a proximidade geográfica (91%), a qualidade de ensino/curso (79%), tal como, o gosto para executar uma profissão que apoie o outro (94%), em serem profissionais na área social (93%), em terem uma licenciatura com boa empregabi-

¹ E-mail: monica.teixeira@ulusofona.pt

² E-mail: paula.caetano@ulusofona.pt

lidade (72%). Os/as participantes do estudo indicaram que estão satisfeitos/as com a escolha do curso (88%) e que mantêm os motivos de escolha do mesmo (81%). No que confere às expectativas sobre a carreira os/as inquiridos/as referiram a precariedade no mercado de trabalho (66%), no entanto, consideram expectativas de progressão de carreira na área (81%). Apesar do Serviço Social ser considerada uma profissão pouco prestigiada (72%) os estudantes consideram a profissão necessária (98%), útil socialmente (97%) e caracterizam-na como profissão gratificante (90%).

Conclusões: O trabalho de investigação apresenta como principais conclusões que a escolha do curso e universidade tem por base a vocação, a proximidade geográfica da universidade e a qualidade de ensino. Os estudantes estão satisfeitos com o curso e privilegiam a aquisição de competências profissionais em detrimento do processo avaliativo uma vez que estas são essenciais para a superação da precariedade laboral do profissional de Serviço Social.

Palavras-chave: Expectativas de carreira; Serviço Social; estudantes do ensino superior; desenvolvimento profissional.

Introdução

As saídas profissionais na atualidade revestem-se de uma preocupação crescente para quem pretende frequentar o ensino superior, para quem já o frequenta, assim como para as instituições de ensino que o lecionam (Monteiro, Gonçalves & Santos, 2019). O efeito protetor de um título académico que significava o acesso num primeiro emprego e uma sequente projeção da carreira, parece já não subsistir na realidade atual do mercado laboral. Marques (2018) destaca, nesta perspetiva, que a incerteza e a subjetividade que revestem as transições para o mercado de trabalho comprometem a capacidade dos jovens de perspetivarem o seu futuro e as suas oportunidades profissionais. Ainda assim, sugere-nos como atual o princípio da conexão entre formação e a empregabilidade apontados no trabalho de Merhi (2011) focado na expectativa do estudante que o ensino universitário proporcione os momentos de aquisição e desenvolvimento de conhecimento para a realização do exercício profissional. Traduzindo-se, de acordo com o mesmo autor, na premissa de que a universidade seja capaz de construir uma ponte entre o conhecimento teórico e a prática.

Na panorâmica nacional, o Serviço Social, enquanto profissão, ocupa uma posição, para além de histórica, também consolidada no âmbito do sistema das profissões sociais (Branco, 2009, p.82). De acordo com alguns estudos internacionais, a base motivacional dos estudantes para a escolha da formação em Serviço Social centra-se na ajuda aos outros (Giurgiu & Marica, 2013), conferindo, à profissão de assistente social, envolvimento e interesse pelas questões sociais em si e no apoio à vulnerabilidade (Liedgren & Elvhage, 2015).

Um estudo com estudantes universitários de Serviço Social debruça-se sobre as representações e expectativas de inserção profissional dos estudantes (Pinto & Costa 2009), apontando para uma dicotomia nas representações do mercado laboral. Estas são conotadas pelos estudantes, por um lado, com uma visão negativa do mercado, e por outro, com expectativas positivas relativamente ao desenvolvimento profissional individual. Traduzindo-se na perceção do mercado laboral como inseguro e de ingresso difícil, reforçado negativamente por uma perceção identitária do trabalho social com baixa remuneração, frágeis benefícios e com prestígio social diminuto, mas simultaneamente, os participantes na investigação evidenciam expectativas positivas de desenvolvimento profissional. No que confere a esta visão negativa do mercado, sugere-nos contemporânea e atual a análise de Branco (2009), que no que diz respeito às remunerações dos assistentes sociais e a existência de uma visível clivagem entre o setor público e os setores privado, social e lucrativo. Destacam-se ainda do mesmo autor, progressão de carreira, promoções e atualizações salariais, outorgando a setores privados social e lucrativo situações marcadas pela precariedade (p.82).

Importa, no nosso entender, salientar uma outra perspetiva do trabalho de Pinto e Costa (2009). Os resultados do inquérito salientam uma visão predominante dos estudantes da amostra para a “capacidade individual” (p.171), deste modo, “cabendo ao sujeito demonstrar as capacidades certas de envolvimento e empenho que lhe abrirão as portas do mundo laboral” (pp.169-170). O que tende a revelar, no nosso entender, uma corresponsabilização do próprio pela integração no mercado laboral independentemente da situação difícil identificada pelos inquiridos. Paralelamente, os autores consideram que “a confiança, associada à capacidade individual para lidar com este contexto, parece estar ligada à vocação como principal vetor da escolha profissional” (p.171).

No que diz respeito à realidade portuguesa, aspetos como a escolha do curso, as expectativas de formação e integração laboral, no Serviço Social, têm sido de residual interesse para a investigação académica. No entanto, o estudo

desta temática afigurando-se, na ótica dos autores do presente trabalho, de importância para conhecimento das motivações, satisfação e percepções atuais dos/as estudantes que frequentam a licenciatura em Serviço Social.

Materiais e Métodos

Este estudo baseia-se numa abordagem quantitativa, do tipo exploratório e descritivo (Fortin, 2009) e alicerça-se num modelo hipotético-dedutivo (Coutinho, 2021), com o objetivo de analisar as percepções das expectativas de desenvolvimento de carreira em Serviço Social. Esta investigação analisou as expectativas de estudantes universitários de Serviço Social, relativamente a 3 dimensões: motivação para a escolha do curso, satisfação com o curso e expectativas sobre a carreira e profissão.

O estudo teve como participantes estudantes do ensino superior, especificamente da licenciatura em Serviço Social, e utilizou, como instrumento de recolha e análise de dados, o inquérito por questionário “Perceção das Expectativas de carreira em Serviço Social”, adaptado de estudos realizados por Almeida et al. (2005) e Pinto e Costa (2009). A recolha de dados decorreu entre junho e setembro de 2023 na Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto.

A amostra é constituída por 53 estudantes, 49 do sexo feminino (92%) e 4 do sexo masculino (8%), com idades compreendidas entre os 17 e os 53 anos ($Mo=20$; $Mdn=20$; $M=21$; $DP=5,60$); recolheu-se, assim, uma amostra não probabilística. A seleção dos estudantes realizou-se de forma intencional e por conveniência.

A maioria dos/as participantes estava deslocado/a da sua área de residência ($n= 35$; 66%) e estava inscrito/a no primeiro ano da licenciatura em Serviço Social ($n=29$; 55%). Apenas 7 estudantes apresentava o estatuto de trabalhador-estudante à data (13%). Quanto à frequência de outro(s) curso(s) no ensino superior, 9 (17%) participantes referiram que a primeira escolha se refletiu em áreas diversificadas, entre elas: Direito, Gestão, Marketing, Filosofia e Educação Social.

Resultados

1. Motivação para a escolha do curso

Na primeira dimensão avaliada no questionário, os/as estudantes foram inquiridos/as sobre as atividades realizadas para a escolha da licenciatura em Serviço Social e estabelecimento de ensino. A maioria dos/as estudantes recorreu a informações sobre cursos, estabelecimentos de ensino (81%) e situação face ao emprego (62%) para a escolha do curso/estabelecimento. A maioria dos/as estudantes não frequentou programas de Orientação Vocacional ou apoio de especialistas em orientação (81%) e, para além disso, mencionaram que não experimentaram atividades relacionadas com o curso (74%). (Figura 1).

Figura 1 – Atividades para a escolha do curso

Atividades para a escolha do curso	N=53	100%	Medidas Descritivas
	n	%	
Obtive informações sobre cursos/estabelecimentos de ensino	43	81%	<i>Mo = Sim</i>
Frequentei um programa de Orientação Vocacional/tive apoio de um especialista de orientação	43	81%	<i>Mo = Não</i>
Obtive informações sobre a situação de emprego nas áreas do meu interesse	33	62%	<i>Mo = Sim</i>
Visitei estabelecimentos de ensino superior	35	66%	<i>Mo = Não</i>
Conversei com profissionais da(s) área(s) do meu interesse	25	47%	<i>Mo = Sim e Não</i>
Experimentei atividades relacionadas com o curso	39	74%	<i>Mo = Não</i>

Na escolha da licenciatura em Serviço Social, 32 estudantes referiram que foi a sua primeira opção (60%), no estabelecimento de ensino, 28 estudantes responderam que a Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto, foi a sua primeira opção (53%) (Figura 2).

Figura 2 – Escolha do estabelecimento e curso de ensino



Relativamente aos fatores que mais pesaram na escolha do curso de Serviço Social e estabelecimento de ensino, os participantes responderam a proximidade geográfica (91%), a qualidade de ensino/curso (79%) e a média de entrada acessível (62%). Os fatores relacionados com estar com amigos/as ou colegas, sair de casa ou a vida académica e extracurricular foram os menos considerados para a escolha do curso/estabelecimento de ensino (Figura 3).

Figura 3 – Fatores para a escolha do curso/estabelecimento de ensino

Factores para a escolha do curso estabelecimento de ensino	N = 53	100%	Medidas Descritivas
	n	%	
Proximidade geográfica	48	91%	Mo=Sim
Qualidade de ensino/curso	42	79%	Mo=Sim
Estar com os amigos/as ou colegas	32	60%	Mo=Não
Recursos económicos	23	43%	Mo=Sim
Vida académica e extracurricular	24	45%	Mo=Não
Sair de casa	35	66%	Mo=Não
Média de entrada acessível	33	62%	Mo=Sim

Entre os motivos apresentados para a escolha do curso de Serviço Social, os participantes referiram que têm gosto para executar uma profissão que apoie o outro (94%), em serem profissionais na área social (93%), em terem uma licenciatura com boa empregabilidade (72%) e para, futuramente, progredirem na carreira (57%) (Figura 4).

Figura 4 – Motivos para a escolha do curso

Motivos para a escolha do curso	N=53	100%	Medidas Descritivas
	n	%	
Gosto em ser profissional na área	49	93%	<i>Mo=Sim</i>
Gosto para executar uma profissão que apoie o outro	50	94%	<i>Mo=Sim</i>
Ter uma licenciatura com boa empregabilidade	38	72%	<i>Mo=Sim</i>
Por sugestão de outros	31	59%	<i>Mo=Não</i>
Para progredir na carreira	30	57%	<i>Mo=Sim</i>

2. Satisfação com o curso

Na segunda dimensão em análise, referente à satisfação com o curso, os participantes do estudo revelaram que estão satisfeitos/as com a escolha do curso (88%) e que mantêm os motivos de escolha em frequentar a licenciatura em Serviço Social (81%). Relativamente às expectativas que tinham antes de frequentar o curso, 74% concordaram ou concordaram totalmente que estas se mantêm; 72% referiram que o estabelecimento de ensino tem contribuído positivamente para o processo de formação e 65% concordaram ou concordaram totalmente que os conteúdos lecionados corresponderam às expectativas.

Nos conteúdos lecionados, encontraram-se dados mais dispersos, que variaram entre o concordo (32%), o discordo (28%) e o não concordo nem discordo (26%) (Figura 5).

Figura 5 – Satisfação com o curso

	N=53	100%	Medidas Descritivas
	n	%	
Estou Satisfeito com a minha escolha do curso			
Discordo completamente	1	2%	Mo = Concorde totalmente
Discordo	2	4%	
Não concordo nem discordo	3	6%	
Concordo	23	43%	
Concordo totalmente	24	45%	

As expectativas que tinha antes de frequentar o curso matêm-se			Mo = Concordo
Discordo completamente	2	4%	
Discordo	4	8%	
Não concordo nem discordo	8	15%	
Concordo	28	53%	
Concordo totalmente	11	21%	
Os conteúdos lecionados estão a corresponder às minhas expectativas			Mo = Concordo
Discordo completamente	1	2%	
Discordo	7	13%	
Não concordo nem discordo	16	30%	
Concordo	21	40%	
Concordo totalmente	8	15%	
Mantenho os motivos de escolha em frequentar o curso			Mo = Concordo totalmente
Discordo completamente	1	2%	
Discordo	1	2%	
Não concordo nem discordo	8	15%	
Concordo	19	36%	
Concordo totalmente	24	45%	
Considero que os conteúdos deviam ser alterados			Mo = Concordo
Discordo completamente	2	4%	
Discordo	15	28%	
Não concordo nem discordo	14	26%	
Concordo	17	32%	
Concordo totalmente	5	9%	
O meu estabelecimento de ensino tem contribuído positivamente para o meu processo de formação			Mo = Concordo
Discordo completamente	1	2%	
Discordo	3	6%	
Não concordo nem discordo	11	21%	
Concordo	30	57%	
Concordo totalmente	8	15%	

3. Expectativas sobre a carreira e profissão

Na terceira e última dimensão em estudo, analisámos as expectativas sobre a carreira e as expectativas sobre a profissão.

Quanto às expectativas sobre a carreira, os/as participantes referiram que existe muita precariedade no mercado de trabalho em Serviço Social (66%), mas que, no entanto, existe a possibilidade de progressão de carreira na área (81%). Os inquiridos/as responderam que o Serviço Social não é das profissões mais bem pagas (63%), que os conhecimentos (“cunhas”) na área podem não ajudar na empregabilidade (43%), que a empregabilidade na área não será fácil (40%).

Quanto à questão, se o mercado de trabalho estará cada vez mais focalizado no lucro e a intervenção social passa para segundo plano, não houve um consenso nas respostas, embora 52% dos/as participantes considerem que concordam ou concordam totalmente com a questão. Outra questão onde não se encontrou um consenso nas respostas foi, se o Serviço Social proporciona vários benefícios ao trabalhador (p.e., telemóveis, flexibilidade de horário, etc.), existe uma dispersão nos dados recolhidos que varia entre 36% que não concordaram nem discordaram, 25% que concordaram e 21% que discordaram. No entanto, os participantes concordaram ou concordaram totalmente que o Serviço Social permite o exercício da autonomia profissional (72%), o que representa uma percentagem significativa.

Dos/as estudantes inquiridos/as, 40% consideraram que ter boas notas não é sinónimo de conseguir melhores oportunidades de emprego. No entanto, uma percentagem significativa (74%) dos/as participantes consideraram que ser capaz, i.e., adquirir competências, poderá ser sinónimo de ser bem-sucedido profissionalmente (Figura 6).

Figura 6 – Expectativas sobre a carreira

	N=53	100%	Medidas Descritivas
	n	%	
Considero que será fácil a empregabilidade em Serviço Social			

Discordo completamente	2	4%	<i>Mo</i> = Discordo
Discordo	19	36%	
Não concordo nem discordo	18	34%	
Concordo	13	25%	
Concordo totalmente	1	2%	
Existe muita precariedade no mercado de trabalho em Serviço Social			
Discordo completamente	0	0%	<i>Mo</i> = Concordo
Discordo	3	6%	
Não concordo nem discordo	15	28%	
Concordo	27	51%	
Concordo totalmente	8	15%	
Considero que no Serviço Social é possível uma progressão de carreira			
Discordo completamente	1	2%	<i>Mo</i> = Concordo
Discordo	2	4%	
Não concordo nem discordo	7	13%	
Concordo	29	55%	
Concordo totalmente	14	26%	
O Serviço Social é uma das profissões mais bem pagas			
Discordo completamente	12	23%	<i>Mo</i> = Discordo
Discordo	21	40%	
Não concordo nem discordo	13	26%	
Concordo	4	8%	
Concordo totalmente	3	6%	
O mercado de trabalho está cada vez mais focalizado no lucro e a intervenção social em segundo plano			
Discordo completamente	2	4%	<i>Mo</i> = Concordo e concordo totalmente
Discordo	10	19%	
Não concordo nem discordo	13	25%	
Concordo	14	26%	
Concordo totalmente	14	26%	
O Serviço Social proporciona vários benefícios ao trabalhador			

Discordo completamente	4	8%	<i>Mo</i> = Não concordo nem discordo
Discordo	11	21%	
Não concordo nem discordo	19	36%	
Concordo	13	25%	
Concordo totalmente	6	11%	
O Serviço Social permite o exercício da autonomia profissional			
Discordo completamente	1	2%	<i>Mo</i> = Concordo
Discordo	2	4%	
Não concordo nem discordo	12	23%	
Concordo	30	57%	
Concordo totalmente	8	15%	
Só se consegue trabalho nesta área com conhecimentos			
Discordo completamente	6	11%	<i>Mo</i> = Discordo
Discordo	17	32%	
Não concordo nem discordo	16	30%	
Concordo	10	19%	
Concordo totalmente	4	8%	
Os/as estudantes com boas notas conseguem sempre arranjar trabalho			
Discordo completamente	3	6%	<i>Mo</i> = Discordo e Não concordo nem discordo
Discordo	18	34%	
Não concordo nem discordo	18	34%	
Concordo	10	19%	
Concordo totalmente	4	8%	
Quem é capaz consegue ser bem-sucedido profissionalmente			
Discordo completamente	0	0%	<i>Mo</i> = Concordo
Discordo	8	15%	
Não concordo nem discordo	6	11%	
Concordo	22	42%	
Concordo totalmente	17	32%	

Na análise das expectativas dos/as estudantes de Serviço Social sobre a profissão, os participantes responderam que o Serviço Social é cada vez mais necessário (98%), que o Serviço Social é uma das profissões mais úteis socialmente (97%) e que o Serviço Social é uma profissão gratificante (90%). No entanto, consideraram que o Serviço Social é uma profissão pouco prestigiada (72%) (Figura 7).

Figura 7 – Expetativas sobre a profissão

	N = 53	100%	Medidas Descritivas
	<i>n</i>	%	
O Serviço Social é cada vez mais necessário			
Discordo completamente	0	0%	<i>Mo = Concordo totalmente</i>
Discordo	1	2%	
Não concordo nem discordo	0	0%	
Concordo	15	28%	
Concordo totalmente	37	70%	
O Serviço Social é uma das profissões mais úteis socialmente			
Discordo completamente	0	0%	<i>Mo = Concordo totalmente</i>
Discordo	1	2%	
Não concordo nem discordo	1	2%	
Concordo	22	42%	
Concordo totalmente	29	55%	
O Serviço Social é uma profissão pouco prestigiada			
Discordo completamente	0	0%	<i>Mo = Concordo</i>
Discordo	4	8%	
Não concordo nem discordo	11	21%	
Concordo	21	40%	
Concordo totalmente	17	32%	
O Serviço Social é uma profissão gratificante			

Discordo completamente	0	0%	<i>Mo</i> = Concordo e Concordo totalmente
Discordo	1	2%	
Não concordo nem discordo	4	8%	
Concordo	24	45%	
Concordo totalmente	24	45%	

Discussão de Resultados

Na análise dos resultados, percebemos que os dados obtidos neste estudo mostraram-se consistentes com outras investigações conduzidas na área. Relativamente ao desequilíbrio numérico de estudantes do sexo feminino e masculino, verificou-se uma superioridade numérica de estudantes do sexo feminino, o que é transversal no ensino superior, nomeadamente nas áreas das ciências sociais e humanas (Soares & Almeida, 2005).

Na presente investigação, a maioria dos/as inquiridos mencionaram que recorreram a informações sobre cursos, estabelecimentos de ensino e situação face ao emprego para a escolha do curso/estabelecimento. Estes dados vão de encontro ao estudo realizado por Almeida et al. (2005), onde 80% dos/as estudantes recorreram a informações sobre vários cursos, 43% a informações sobre as diversas profissões e 31% sobre a situação face à empregabilidade do curso escolhido. A opção menos escolhida neste estudo foi a realização de atividades relacionadas com o curso, com 3%, o que corresponde com as respostas dos/as estudantes inquiridos/as.

Na escolha da licenciatura em Serviço Social, 60% dos/as inquiridos/as responderam que era a sua primeira opção e 53% consideraram a Universidade Lusófona – centro universitário do Porto como primeira opção no estabelecimento de ensino. Estes valores encontram-se ligeiramente abaixo dos dados mencionados no estudo de Almeida et al. (2005), onde 72% responderam que a universidade onde entraram e 71% que os cursos escolhidos correspondiam à sua primeira opção. No entanto, o estudo de Almeida et al. (2005) refere-se a várias áreas de ensino, o que pode condicionar as respostas.

Na questão dos fatores que mais pesaram na escolha do curso de Serviço Social e estabelecimento de ensino, os/as participantes responderam: a proximidade geográfica, a qualidade de ensino/curso e a média de entrada acessível, como fatores principais. No estudo de Almeida et al. (2005), a qualidade do curso sobrepõe-se com 81% das respostas, logo seguido da proximidade

geográfica com 80%. O valor que mais se destaca será a média de entrada acessível, onde se verificou que a percentagem é mais elevada em relação aos 46% no estudo de Almeida et al. (2005).

O estudo de Almeida et al. (2005) sublinhou que os fatores relacionados com, estar com amigos/as ou colegas, sair de casa ou a vida académica e extra-curricular, foram os menos considerados para a escolha do curso/estabelecimento de ensino (p.e., apenas 4% apresentaram como motivo, sair de casa), o que se relaciona positivamente com os dados analisados nesta investigação.

Num estudo realizado por Pinto e Costa (2009), onde foram questionados 104 estudantes da licenciatura em Serviço Social, podemos concluir que, à semelhança da nossa investigação, a motivação para integrar o curso seria o gosto para executar uma profissão que apoie o outro, com 52% das respostas. O desfasamento das respostas encontra-se na questão da empregabilidade, onde nesta investigação obtivemos uma percentagem de 72%, enquanto, no estudo de Pinto e Costa (2009), apenas 3%. Este facto pode estar ligado às questões estruturais do desemprego em que se vivia em 2008/2009, com a crise económica relacionada com a Troika.

Na análise da satisfação com o curso, a maioria dos/as participantes do estudo revelaram que estavam satisfeitos/as com a escolha do curso (88%) e que mantêm os motivos de escolha em frequentar a licenciatura em Serviço Social (81%). Esta análise é consistente com as conclusões do estudo de Buscacio e Soares (2017), que menciona que a maior parte dos/as estudantes universitários/as entrevistados/as sabe, com bastante clareza, o que quer em relação ao seu futuro profissional. E que, para além disso, revela a satisfação das próprias expectativas quanto ao curso escolhido, que é clara em relação às possibilidades de desenvolvimento de carreira (Buscacio & Soares, 2017). Estes resultados relacionam-se positivamente com as respostas obtidas nesta investigação, onde 72% dos/as inquiridos referiram que o estabelecimento de ensino tem contribuído positivamente para o processo de formação.

O acesso ao mercado de trabalho em Serviço Social foi caracterizado pelos/as estudantes inquiridos/as como precário (66%). No estudo de Pinto e Costa (2009), os/as respondentes afirmaram que havia precariedade no mercado de trabalho (68%) e que o acesso ao mercado de trabalho seria difícil ou muito difícil (67%). Quanto à possibilidade de progressão de carreira, outra informação considerada importante analisar, no estudo de Pinto e Costa (2009), 49% dos/as respondentes assumiram que seria boa ou muito boa a expectativa de carreira,

nesta investigação, 81% dos/as participantes concordam ou concordam totalmente com a possibilidade de progressão de carreira em Serviço Social.

Na questão, se o mercado de trabalho estará cada vez mais focalizado no lucro e a intervenção social passa para segundo plano, não houve um consenso nas respostas. No estudo de Pinto e Costa (2009), a maioria dos inquiridos concorda com a ideia de que no mercado predomina a procura do lucro (72%) e que as atividades de apoio social são secundarizadas face a este imperativo.

À semelhança do estudo de Pinto e Costa (2009), verificou-se que ter boas notas não é sinónimo de empregabilidade (75%), mas que, igualmente com uma percentagem significativa (82%), os/as participantes consideraram que ser capaz, i.e., adquirir competências, poderá ser sinónimo de ser bem-sucedido profissionalmente. Identifica-se, portanto, uma perspetiva dominante que sugere um entendimento coerente com uma visão individualizada da integração profissional, cabendo ao “sujeito demonstrar as capacidades certas de envolvimento e empenho que lhe “abrirão as portas do mundo laboral”. É preciso ser-se capaz” (Pinto & Costa, 2009, p. 170). O que pode levantar questões relacionadas com o mérito e/ou merecimento no acesso à empregabilidade no Serviço Social.

Os/as estudantes que participaram neste estudo consideraram, com elevadas percentagens, que a profissionalização em Serviço Social é cada vez mais necessária, que o Serviço Social é uma das profissões mais úteis socialmente e que é uma profissão gratificante. No estudo de Pinto e Costa (2009), as respostas confluem no mesmo sentido, 98% dos/as participantes consideraram o Serviço Social cada vez mais necessário e gratificante. No entanto, à semelhança dos resultados obtidos os/as inquiridos/as consideraram que o Serviço Social é uma profissão pouco prestigiada (62%).

Conclusões

As dimensões analisadas no presente trabalho permitem-nos destacar como principais conclusões, no que respeita à motivação para a escolha do curso, esta, está intimamente relacionada com a localização geográfica tanto da universidade como do local onde vive o estudante. Assim sendo, esta escolha implica uma proximidade entre o local de residência e a universidade. Ainda na dimensão motivação para a escolha do curso são evidenciadas pelos inquiridos/as a qualidade do ensino da universidade selecionada, a acessibilidade na média de acesso ao curso, como meio facilitador no mesmo, e o gosto pela profissão.

Quanto à satisfação com o curso, uma percentagem elevada mantém níveis de satisfação, assim como, a confirmação das expectativas iniciais que possuíam sobre o curso de Serviço Social.

No que concerne às expectativas sobre a carreira e profissão, os estudantes apresentam um claro conhecimento sobre a realidade laboral do Serviço Social que aponta no sentido da precaridade laboral já explanada em diversos momentos da investigação. Paralelamente, os estudantes inquiridos/as consideram que o mérito escolar (refletido nas avaliações) não se traduz em empregabilidade. No entanto, a aprendizagem de competências representa, na percepção dos mesmos, ser um marco importante para a futura profissionalização.

Entre as limitações, destaca-se o número reduzido de participantes e a circunscrição da amostra a um estabelecimento de ensino superior. A profundidade do estudo quantitativo sugere-nos, como limitação a salientar, uma vez que não aprofunda a compreensão dos fenómenos em estudo. Sugerimos-me, como estudos a desenvolver, o alargamento a outras universidades públicas/privadas que lecionam o curso de Serviço Social e a compreensão dos fenómenos de forma qualitativa.

Referências Bibliográficas

Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., & Machado, J. (2005). Percursos e expectativas de estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In Medeiros, T., & Peixoto, E. (Org.). *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior*. Universidade dos Açores.

Branco, F. (2009). A profissão de assistente social em Portugal. *Locus Soci@l* (3), 61-89. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10160>

Buscacio, R., & Soares, A. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* 18(1), 69-79. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>

Coutinho, C. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação-da conceção à realização*. Lusociência

Giurgiu, L., Marica, M. (2013). Professional Values in Social Work Students and Mid-career Practitioners: A Comparative Study. *5th International Conference EDU-WORLD 2012 –Education Facing Contemporary World Issues*. <http://doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.130>

Liedgren, P., Elvhage, G. (2015). Social Work of the Future: Motives and Expectations among Social Work Students in Sweden. <https://doi:10.11114/ijsss.v3i6.1139>

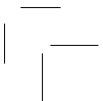
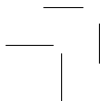
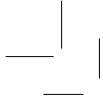
Marques, A. (2019). Na Fronteira do Mercado de Emprego: Jovens, Trabalho e Cidadania. *Trabalho, Educação E Saúde* 18(1). <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol0024>

Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. Un proceso dinámico. *La Cuestión Universitaria* 7, 23-31.

Monteiro, A., Gonçalves, C., & Santos, P. (2019). *Jovens do ensino superior para o mercado de trabalho* 23, 49-52. <https://hdl.handle.net/10216/121863>

Pinto, C., & Costa, D. (2009). A integração individualizada: desfasamento entre representações e expectativas de integração no mercado do trabalho social. *Intervenção Social*, 35, 154-172. <https://doi.org/10.34628/5q64-1458>

Soares, A., & Almeida, L. (2007). Questionário de Envolvimento Académico. In Simões, M., Machado, C., Gonçalves, M., & Almeida, L. (Coord.). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* 3, 149-167. Quarteto. <http://hdl.handle.net/1822/12111>



Racismo, violência e juventude: uma análise da chacina do Jacarezinho

Giovanna Camacho Weiss Mouta
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Malú Ribeiro Vale
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Matheus Moreira Soares
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo:

A juventude é uma parcela da população mais suscetível à mortalidade em decorrência da violência. Quando damos foco para a violência que atinge as crianças e os adolescentes na atualidade, identificamos que, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 91,8% das vítimas são homens, sendo o pico aos 21 anos de idade. Com efeito, 55,3% dos homicídios de homens acontecem no período da juventude, entre 15 e 29 anos (IPEA, 2020). A partir da compreensão do contexto histórico brasileiro, pode-se observar as marcas do racismo, que têm contribuído cotidianamente para a permanência das ocorrências de violência nos dias de hoje, atingindo de forma mortal os corpos negros. Ficou evidente que o racismo é parte central da construção da sociedade brasileira e que estrutura as relações sociais, possuindo uma conexão direta com a violência estrutural que perpassa cotidianamente os jovens não brancos na realidade do país. Situação essa que tende a um agravamento ainda maior em decorrência de um quadro de avanço da extrema direita, marcado pelo retrocesso em diversos setores e que tem sido vivenciado no mundo e em especial no Brasil. Em síntese, podemos afirmar que a população negra com-

põe a maioria da população brasileira (IBGE, 2019), mas apesar disso, são a minoria na vivência do acesso às oportunidades. A juventude não branca continua sendo uma das principais vítimas da violência social no Brasil. A relação de gênero, raça e classe atravessam a identidade dos indivíduos, as retirando do acesso a direitos fundamentais. Enquanto existir a persistência dos altos índices de desigualdades raciais, a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais justa e coesa está comprometida.

Introdução

Considerando a formação social brasileira e seu reflexo em relação aos jovens negros em geral, somos levados a analisar a população negra como uma atriz social fundamental nessa conformação histórica. De acordo com Moura (2020), o período de escravidão brasileira se divide em duas fases: uma mais intensa de 1500 a 1850, chamada de escravismo pleno; e outra conhecida como escravismo tardio, que surgiu com a proibição do tráfico internacional, com a Lei Eusébio de Queiroz, quando o modo de produção escravista se adaptou à modernização estrangeira. Em outras palavras, a classe senhorial – que dizimou, sequestrou, expropriou e violentou povos originários indígenas e africanos – adotou, nesse período, características capitalistas para sofisticar a exploração no Brasil, mantendo, ao mesmo tempo, seus privilégios. Dessa forma, podemos identificar o surgimento do embrião do capitalismo dependente que vivenciamos hoje.

Durante essa conjuntura mencionada, podemos identificar a população negra especificamente em um dos lados da correlação de forças do sistema escravista. Os negros africanos e seus descendentes escravizados continham em si o potencial de rebeldia e organização (MOURA, 2020), mas ainda assim, representavam um conflito dual com os senhores brancos, sendo tratados como mercadoria por eles. Ao longo do processo abolicionista, muitos escravizados negros tornaram-se trabalhadores livres. Essa transição do escravismo tardio para o capitalismo dependente fez com que os escravizados deixassem de ser mercadoria dos senhores para, de maneira abstrata, venderem sua força de trabalho, conforme descrito pela teoria marxiana.

Nesse sentido, podemos afirmar que houve avanços significativos nas condições sociais da época, principalmente na economia, devido à implementação de novas tecnologias. Contudo, a liberdade "concedida" aos trabalhadores livres, em sua maioria negros, não era real. A elite, composta pelos antigos senhores e pelo Estado, não garantiu à população negra condições dignas de

existência, como acesso à moradia e ao trabalho, para além dos espaços que já ocupavam. Pelo contrário, elaboraram condições, tanto formais quanto informais, para controlar o ser negro e suas manifestações sociais, o que perpetuou a situação desfavorável da população negra na sociedade brasileira.

A partir disso, buscamos refletir sobre como esse período estrutura a condição abstrata e concreta do povo negro na atualidade. Para tal, apresentaremos uma análise de dados recentes que evidenciam o impacto contínuo da estrutura racista. Faz-se necessário compreender que a raça desempenha um papel fundamental na estruturação das relações de poder no modo de produção capitalista e que, mesmo com todo o progresso moderno, a elite continua a alimentar uma estrutura arcaica que não foi superada.

Breve contextualização do racismo estrutural no Brasil

A chegada do sistema capitalista ao Brasil ocorreu por meio do modelo colonial, que empregava pessoas africanas escravizadas como mão de obra, visando aumentar a produtividade. Após a abolição da escravidão em 1888, com a promulgação da Lei Áurea, as pessoas negras libertadas não receberam nenhuma forma de reparação pelos séculos de opressão que sofreram. Além disso, não contaram com apoio governamental para se integrar de maneira saudável na sociedade pós-abolição. Em vez disso, enfrentaram desafios significativos para sua sobrevivência.

Com base em sua própria resiliência e na comunidade que haviam construído durante o período da escravidão, os negros recém-libertados passaram a competir no mercado de trabalho livre, muitas vezes em condições extremamente desiguais em relação aos imigrantes europeus que chegaram ao Brasil. Enquanto alguns destes imigrantes eram considerados mão de obra qualificada, os negros libertos frequentemente não possuíam a mesma qualificação, o que agravava ainda mais sua desvantagem.

A transição da economia colonial/escravagista para o capitalismo resultou em três realidades estruturais: (a) a concentração da riqueza, prestígio e poder nas frações de classe que desempenham um papel estratégico como núcleo dominante da influência externa; (b) a coexistência de estruturas econômicas, socioculturais e políticas externas em diferentes períodos históricos, mas que são interdependentes e igualmente cruciais para a integração e expansão da economia como um todo; e (c) a exclusão de uma parcela substancial da população nacional da ordem econômica e sociopolítica estabelecida, como

um requisito estrutural e dinâmico para a estabilidade e o crescimento do sistema capitalista como um todo, conforme apontado por Lima (2017, p. 357).

As relações sociais no Brasil foram moldadas a partir de uma sociedade escravocrata, resultando na existência de profundas disparidades entre pessoas negras e brancas nos aspectos políticos, econômicos e sociais. Essas discrepâncias, embora não reconhecidas por toda a população até recentemente, foram agora oficialmente reconhecidas pelo Estado. A sociedade brasileira foi estabelecida sob a premissa da subjugação de um grupo em benefício de outro, e, como resultado, o racismo contra pessoas negras tornou-se institucionalizado, enraizando-se na própria estrutura social do país. Florestan Fernandes argumentou que uma característica do capitalismo dependente é a "heteronomia racial associada à heteronomia econômica, política e social" (Lima, 2017, p. 358), indicando a falta de vontade de romper com esse sistema de dominação, o que perpetua o distanciamento social e o isolamento sociocultural entre negros e brancos, servindo aos interesses e privilégios da classe dominante brasileira.

Os efeitos do racismo estrutural no cotidiano brasileiro podem ser considerados implícitos, visto que existem leis e normas contra a discriminação racial, mas ela continua presente em todas as esferas da vida social para as pessoas negras. O processo de formação da sociedade, como analisado por Florestan Fernandes e destacado por Lima, continua a ser relevante nos dias de hoje. Pessoas negras ainda têm acesso limitado aos direitos básicos garantidos a todos os cidadãos, muitas vezes vivenciando a fome, o desemprego, subempregos ou trabalhos informais, e frequentemente carecem das condições mínimas de saúde e educação para buscarem um futuro melhor.

Para discutir a questão do encarceramento em um contexto de capitalismo dependente, Lemos (2018) examina a estrutura social brasileira, que impõe padrões de consumo e se baseia na distribuição desigual de renda e salários, enquanto o país permanece subordinado às nações hegemônicas. Esse tipo de capitalismo dependente permitiu a expansão e reprodução da burguesia europeia, uma vez que o Brasil estava subjugado a ela através do pacto colonial e vinculado à expansão da manufatura.

Após a abolição da escravatura, as pessoas negras foram colocadas em uma posição desfavorável, visto que eram a força de trabalho excedente em comparação com os imigrantes europeus, que eram considerados mais qualificados para contribuir com o modelo de reprodução do capital, seguindo os padrões europeus. Isso impulsionou a acumulação de capital e estabeleceu uma ordem social altamente competitiva. Como resultado, as pessoas negras foram frequentemente culpadas por sua própria situação, o que levou à criminalização

por parte do Estado e à implementação de medidas policiais repressivas, considerando-os uma ameaça à propriedade e à segurança da "população" devido à falta de empregos formais ou posições de subemprego e desemprego. No período pós-abolição, ocorreu também uma espécie de purificação dos espaços urbanos por meio de ações de higienização social, com o intuito de afastar a população negra, já considerada indesejável, para áreas periféricas, estabelecendo a ideologia da segregação social.

Nesse contexto, os ex-escravizados buscaram meios de sobrevivência, uma vez que o mercado de trabalho formal lhes era negado. Assim, muitos encontraram refúgio na criminalidade, envolvendo-se em atividades como assaltos e roubos para garantir sua subsistência. Esse cenário levou à criminalização e ao encarceramento em massa das pessoas negras, e "encontra sua forma mais plena no contexto do capitalismo dependente, acompanhado pelo autoritarismo policial e pelo lento avanço dos direitos humanos. A concentração de renda, prestígio social e poder nas mãos dos brancos também prevalece" (Lemos, 2018, p. 47).

De acordo com Saraiva (2023), o autor Abdias do Nascimento analisa essas relações a partir do conceito de genocídio, que se caracteriza por uma política de morte enraizada nas relações sociais. Inicialmente, essa política era direcionada à população indígena e, posteriormente, voltou-se para a população negra. No entanto, todo esse processo é encoberto pela falácia da democracia racial, uma narrativa mitológica criada para explicar a formação da Nação brasileira sob a aparência de passividade e harmonia.

A autora traz o exemplo do racismo institucional e do preconceito direcionado às mulheres negras presente no discurso do então governador Sérgio Cabral, em 2007, no qual ele defendeu o aborto em circunstâncias específicas. Ele afirmou: "Sou favorável ao direito da mulher de interromper uma gravidez indesejada. Sou cristão, católico, mas que visão é essa? Esses atrasos são muito graves. Não vejo a classe política discutir isso. Fico muito aflito. Tem tudo a ver com violência. Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana, é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal. Estado não dá conta" (G1, 2007). A Rocinha, de acordo com o IBGE/PNAS 2005, é um dos territórios do Rio de Janeiro com uma alta concentração de nordestinos e negros. Portanto, se a Rocinha é o alvo, uma política de morte é direcionada à população negra. Fica evidente que os filhos do ventre negro não são bem-vindos e, muitas vezes, são vistos como uma ameaça desde a concepção.

Dados sobre a violência na contemporaneidade

A análise do contexto histórico brasileiro revela a presença marcante do racismo, uma força que continua a alimentar a ocorrência diária de violência, especialmente direcionada aos corpos negros. Fica evidente que o racismo desempenha um papel central na construção da sociedade brasileira, permeando as relações sociais e mantendo uma conexão intrínseca com a violência sistêmica que afeta regularmente os jovens não brancos em nosso país. Essa situação tende a se agravar ainda mais em meio ao avanço do extremismo de direita, que tem provocado retrocessos em diversos setores, uma tendência observada globalmente, mas que se destaca particularmente no contexto brasileiro.

A juventude constitui um grupo especialmente vulnerável à mortalidade resultante da violência. Ao direcionarmos nosso foco para a violência que afeta crianças e adolescentes nos dias de hoje, observamos que, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020), a grande maioria das vítimas (91,8%) é composta por homens, com o pico de ocorrência de homicídios ocorrendo aos 21 anos de idade. Notavelmente, 55,3% dos homicídios envolvendo homens ocorrem durante a juventude, compreendida entre 15 e 29 anos.

Segundo o IPEA, entre os homens vítimas de homicídio, 74% são pretos ou pardos, 74,3% têm até sete anos de educação formal, 80,4% são solteiros e 77,1% dos homicídios foram cometidos com o uso de armas de fogo, seguidas de instrumentos cortantes e objetos contundentes, respectivamente. Em relação às mulheres, que representam 8,2% das vítimas de violência, 43,3% dos homicídios ocorrem na faixa etária da juventude, entre 15 e 29 anos, e 64,4% dessas mulheres são negras. Além disso, 66,2% possuem até sete anos de escolaridade, 71% são solteiras e 53,7% dos homicídios são cometidos com o uso de armas de fogo.

A pesquisa também destaca que, quando se trata do local onde ocorrem essas tragédias, 69,4% dos incidentes envolvendo homens ocorrem nas ruas, enquanto 45,1% dos casos envolvendo mulheres ocorrem em residências. Notavelmente, o percentual de mulheres vítimas de violência doméstica é 2,7 vezes maior do que o dos homens nessa situação. Além disso, em relação ao calendário dos óbitos, a incidência de homicídios é mais elevada nos finais de semana, tanto para homens quanto para mulheres (IPEA, 2020).

Esses dados inquestionavelmente demonstram que a violência no Brasil tem uma dimensão racial, resultando na morte de jovens negros em proporções muito maiores do que jovens brancos. Essa discrepância alarmante des-

taca a urgente necessidade de medidas eficazes para combater o racismo estrutural e a violência que atinge desproporcionalmente os membros mais jovens e racialmente marginalizados de nossa sociedade.

Para Cerqueira e Coelho (2017, p. 30), três canais poderiam explicar o viés de letalidade a favor dos negros, sendo eles:

Os dois primeiros canais ocorrem de forma indireta via políticas e práticas educacionais; e ainda pela discriminação racial no mercado de trabalho. Por outro lado, a perpetuação de estereótipos sobre o papel do negro na sociedade muitas vezes o associa a indivíduos perigosos ou criminosos. Trata-se de um processo de reificação, em que o indivíduo pela sua cor de pele termina sendo percebido como desprovido de sua identidade e subjetividade individual e termina sendo confundido como “algo”, com características intrínsecas ditas pelos estereótipos de “perigoso” e “ameaçador”. Em última instância é um processo de desumanização que faz aumentar a probabilidade de vitimização destes indivíduos.

Em suma, a maioria da população brasileira é composta por negros (IBGE, 2019), mas, paradoxalmente, eles são minoritários quando se trata de acesso a oportunidades. A juventude não branca ainda enfrenta altos níveis de violência social no Brasil. A intersecção entre gênero, raça e classe continua a moldar a identidade dos indivíduos, privando-os de seus direitos fundamentais. Enquanto as significativas disparidades raciais persistirem, a progressão democrática do país e a construção de uma sociedade mais justa e unida permanecerão ameaçadas.

As Chacinas no Estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre o racismo institucional

Nos últimos anos, o estado do Rio de Janeiro tem sido palco de uma série preocupante de chacinas em áreas urbanas, muitas delas caracterizadas por execuções durante operações policiais. Estas ações policiais frequentemente demonstram uma tendência de uso excessivo e desproporcional da força, especialmente nas favelas, suscitando questionamentos e críticas de defensores dos direitos humanos. Grande parte dessas operações visa reprimir o tráfico de drogas, resultando em um elevado número de mortes anualmente. Além disso, diversos outros fatores contribuem para a persistência da violência urbana no Jacarezinho, tais como o planejamento urbano precário, a evolução das práticas da polícia civil e os conflitos entre milicianos e traficantes.

Um dos episódios mais trágicos na história do Rio de Janeiro ocorreu em 1993, quando a favela de Vigário Geral, localizada na Zona Norte da cidade, testemunhou uma chacina que vitimou 21 moradores. Outra chacina notória aconteceu em 2005, na baixada fluminense, resultando em 29 mortes, sendo 17 delas em Nova Iguaçu e 12 em Queimados. Em 2007, uma operação policial no Complexo do Alemão causou a morte de 19 pessoas, com pelo menos onze delas não tendo qualquer envolvimento com o tráfico de drogas.

Em 6 de maio de 2021, a operação policial “*Exceptis*” ficou conhecida como a chacina da Favela do Jacarezinho. De acordo com a BBC Notícias, essa operação, considerada a mais letal no Rio de Janeiro, foi conduzida pela Polícia Civil após denúncias de recrutamento de crianças e adolescentes por traficantes locais. A ação envolveu um grande contingente policial, carros blindados e helicópteros, resultando na morte de 27 civis. A justificativa oficial era o cumprimento de 21 mandados de prisão relacionados ao tráfico de drogas, no entanto, relatos de moradores apontaram que muitos se renderam, mas mesmo assim foram executados, e alguns não tinham qualquer envolvimento com o tráfico. Relatórios médicos revelaram que as vítimas foram alvejadas por tiros no rosto, abdômen e costas, mesmo não apresentando qualquer resistência às investidas policiais. Notavelmente, todos os 27 mortos eram negros e mortos sem resistência e sem mandados de prisão contra eles, conforme publicado pela Folha de São Paulo em 13 de maio de 2021.

Vale ressaltar que, durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) tomou uma medida importante ao suspender as operações policiais em favelas. A decisão, datada de 5 de junho de 2020, estipulou que tais operações só poderiam ocorrer em “hipóteses absolutamente excepcionais”. Essa ação representou um passo significativo na tentativa de conter a violência policial desenfreada em comunidades vulneráveis, especialmente em um momento em que a sociedade enfrentava desafios adicionais relacionados à pandemia.

Organizações e órgãos internacionais de direitos humanos têm denunciado essa alarmante situação. A representação dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) enfatizou que o uso da força letal pelas autoridades deve ser considerado o último recurso que é empregado somente quando há uma ameaça iminente à vida ou um perigo grave. A Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) também tem criticado as operações policiais realizadas em comunidades carentes do estado, enfatizando que não há pena de morte no Brasil e que a polícia não pode combater o crime cometendo crimes contra a humanidade.

Esses eventos trágicos, como a chacina do Jacarezinho e outras similares, destacam a urgente necessidade de revisão das táticas e estratégias de segurança pública no Rio de Janeiro. A recorrência de operações policiais que resultam em mortes indiscriminadas, frequentemente de jovens negros e moradores de áreas de baixa renda, é um reflexo de problemas mais profundos relacionados ao sistema de justiça criminal, à desigualdade social e ao racismo estrutural. Nesse contexto, é imperativo que as autoridades competentes e a sociedade civil se engajem em um diálogo construtivo para buscar soluções que promovam a segurança pública sem comprometer os direitos humanos. Isso inclui a revisão das políticas de segurança, o treinamento adequado das forças de segurança, o fortalecimento das instituições de justiça e o investimento em programas sociais que abordem as causas subjacentes da criminalidade, como a falta de oportunidades econômicas e educacionais em comunidades marginalizadas.

“A desigualdade racial é muito clara. É fruto de um racismo histórico no país, que se reflete em São Paulo. A maior parte de crianças e adolescentes que estão fora da escola, são negros. Homicídio não é uma forma única de violência, é o ponto final de um conjunto de violações de direitos da criança e do adolescente” afirma a chefe do escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em São Paulo, Adriana Alvarenga (CORRÁ, 2021)

Já em 2022, o atual governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro, fez uma declaração à imprensa em relação ao 1 ano completo da Chacina do Jacarezinho, onde afirmou que,

“Cada policial que eu perco, eu perco duas vezes. Por isso que aquele memorial lá, nós tombamos ele. O nome do André [o policial] não merece estar no meio de 27 vagabundos. O único herói que merecia um memorial é o André com seu filho, da idade do meu, que chora até hoje”. (Rodrigues & Tortella, 2022)

Esses eventos e posicionamentos dos líderes estatais, evidenciam de forma contundente como o racismo institucional persiste, resultando em mortes e violência direcionadas à população negra e de baixa renda. O legado do escravismo tardio ainda permeia a sociedade atual, perpetuando a violência e a segregação contra os jovens negros. A falta de políticas públicas eficazes para combater as desigualdades raciais e promover a igualdade contribui para a manutenção de uma sociedade hierarquizada com base na cor da pele, gênero e classe social.

Considerações finais

No presente artigo podemos considerar que o racismo estrutural, imbricado na sociedade como um produto da branquitude, respalda até os dias de hoje uma herança colonial, chamado mito da democracia racial. Onde as relações entre dominador e dominado estão previamente postas e estão explicitamente evidentes, assemelhando-se à relação entre colonizador e colonizado. Chega-se a um ponto da história em que ser negro se torna ontológico, uma vez que de todas as experiências que o indivíduo tenha ou passe na vida, apenas a do ser negro permanece, fazendo com que o mito da democracia racial se reproduza de geração em geração. A violência policial é uma questão particularmente crítica que reflete o racismo estrutural no Brasil. Muitas operações policiais, frequentemente voltadas para a repressão ao tráfico de drogas, resultam em mortes indiscriminadas, com uma proporção alarmante de vítimas negras e de baixa renda. Violência essa que é refletida na atualidade, a exemplo da Chacina no Jacarezinho.

O Brasil enfrenta desafios significativos na luta contra o racismo estrutural, que persiste como um obstáculo para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária. A história do país, marcada pela exploração e pela escravidão, deixou cicatrizes profundas que continuam a impactar a vida de milhões de brasileiros negros. No entanto, a conscientização crescente sobre essas questões e os esforços de indivíduos, organizações da sociedade civil e governos para enfrentar o racismo são passos importantes na direção certa. Com base nos dados apresentados no decorrer do presente trabalho, sabemos que o perfil da população que reside em comunidades e favelas é majoritariamente negra. A violência que eles sofrem nada mais é que um reflexo da sociedade, onde o preto estudante na verdade é um traficante, onde um guarda-chuva se torna um fuzil nas mãos de um homem negro. Afinal, a bala perdida é sempre achada em um corpo negro.

O legado desse processo é evidente nas profundas desigualdades sociais e econômicas que persistem no Brasil até os dias de hoje. A falta de medidas efetivas de reparação histórica e a ausência de políticas governamentais adequadas contribuíram para perpetuar o fosso entre grupos raciais, tornando urgente a necessidade de se abordar o racismo sistêmico e promover a igualdade de oportunidades para a população negra. A superação do racismo requer um compromisso contínuo e ação coletiva para construir um Brasil onde todos, independentemente de sua origem étnica, possam desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades. É uma jornada que demanda esforço e dedicação, mas é uma

causa justa que merece todo o nosso empenho. O futuro do Brasil depende da nossa capacidade de confrontar e superar o racismo estrutural, construindo uma nação mais inclusiva e igualitária para todos os seus cidadãos.

Referências bibliográficas

BARBON, Júlia. NOGUEIRA, Italo. (2021). Polícia faz operação mais letal da história do RJ, com ao menos 25 mortos. Folha de São Paulo. Consultado a 15 de junho de 2023. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/05/policia-faz-operacao-mais-letal-da-historia-do-rj-com-ao-menos-25-mortos.shtml>

BBC. Jacarezinho: o que se sabe sobre a operação policial que deixou 28 mortos no Rio. BBC NEWS, São Paulo. Consultado a 14 de junho de 2023. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57015948>

BETIM, Felipe (2021). “Cano estourado, porta com 40 buracos de tiro, poça de sangue no chão. É desolador ver isso no seu espaço”. El País. Consultado a 15 de junho de 2023. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-07/chacina-do-jacarezinho-cano-estourado-porta-com-40-buracos-de-tiro-poca-de-sangue-no-chao-e-desolador-ver-isso-no-seu-espaco.html>

CERQUEIRA, D.; COELHO, D. S. C. Democracia Racial e Homicídios de Jovens Negros na Cidade Partida. Brasília, IPEA, 2017. Consultado a 14 de junho de 2023. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1588-td2267.pdf>

CORRÁ, D. (2021). Violência: Jovens negros morrem mais do que não negros, indica relatório. CNN Brasil. Consultado a 14 de junho de 2023. <https://www.cnn-brasil.com.br/nacional/violencia-jovens-negros-morrem-mais-do-que-nao-negros-indica-relatorio/>

Haidar, D. Gimenez, E. Fernandes, F. Peixoto, G. Coelho, H. (2021). Operação no Jacarezinho deixa 25 mortos, provoca intenso tiroteio e tem fuga de bandidos. G1. Consultado a 15 de junho de 2023. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/06/tiroteio-deixa-feridos-no-jacarezinho.ghtml>

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019. Consultado a 14 de junho de 2023. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sobre>

IPEA. Atlas da Violência 2020. Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Consultado a 14 de junho de 2023. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>

LE MOS, C. S. (2018). A prisão no capitalismo dependente: encarceramento massivo de negros no Brasil. Dissertação de mestrado em Política Social. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

LIMA, K. R. S., (2017). Desafios éticos e políticos da luta de classes e o mito da democracia racial em Florestan Fernandes. *Revista Katálysis*, 20(3), 353-362.

RODRIGUES, C. TORTELLA, T. (2022). Governador do Rio chama vítimas de chacina do Jacarezinho de “vagabundos”. CNN BRASIL. Consultado a 16 de junho de 2023. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governador-do-rio-chama-vitimas-de-chacina-do-jacarezinho-de-vagabundos/>

SARAIWA, Vanessa Cristina dos Santos. (2023) Entrega Legal à adoção: direito de crianças ou punição de mulheres negras?

Mediação familiar e escolar modelos de intervenção complementares na resolução de conflitos?

Adriana Neves, Isssp e Clissis
Maria Sidalina Almeida, Isssp e Clissis
Ana Filipa Cacheira, Assistente Social
Maria Inês Abreu, Assistente Social

Resumo

O artigo procura explicar a importância da mediação, tanto familiar como escolar, na resolução de conflitos para garantir o Superior Interesse da Criança. O interesse superior da criança é um princípio fundamental que orienta todas as decisões e ações que afetam as crianças. As sociedades são dinâmicas e encontram-se em constante mudança, o que implica alterações a diversos níveis como é o caso das dinâmicas familiares e escolares. A família enquanto instância de socialização fundamental, cada vez mais cedo surge acompanhada pela escola que assume um importante papel no processo de socialização e de desenvolvimento da criança, podendo ou não haver congruência entre aquilo que a família e a escola transmitem em relação às visões do mundo e, em específico, no que respeita às regras de conduta que a criança deve seguir para a vida social. Quando a criança manifesta comportamentos disruptivos ou opostos àqueles que são considerados o padrão habitual, é imprescindível que se tente identificar e perceber as causas desses comportamentos e, para que a intervenção seja bem-sucedida, o envolvimento de diversas estruturas como família, escola e os múltiplos agentes sociais. Por isso, ao recorrer à mediação como um meio alternativo de resolução de conflitos, para que se considere as mediações familiar e escolar como meios complementares para

intervir na situação que envolve a criança. A escolha da mediação manifesta-se como uma opção ajustada, uma vez que as soluções e decisões tomadas são fruto do trabalho dos próprios intervenientes, e não de terceiros. Deste modo, as crianças são capacitadas para que se tornem protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento e mudança. Por isso, este procedimento, que permite o envolvimento e compromisso da criança ao longo de todas as suas fases, revela-se como uma forma de intervenção inovadora face à das instâncias judiciais. Tratando-se de um modelo de intervenção que elege uma estratégia e método adequados do ponto de vista dos princípios que os orientam para a intervir a níveis familiar e escolar, analisamos, neste artigo, as suas características, as suas potencialidades e os seus limites.

Palavras Chave: Crianças, mediação, família, escola, intervenção

1. Introdução:

Os Conflitos são inevitáveis na vida familiar e escolar, podendo ter efeitos duradouros e irreversíveis nas crianças envolvidas. O superior interesse da criança, princípio amplamente reconhecido na legislação internacional e nacional, requer que as necessidades e o bem-estar das crianças sejam priorizados. Quando as crianças e jovens apresentam comportamentos disruptivos ou opostos àqueles que são considerados o padrão habitual, gerando conflitos, é necessário e crucial que se procure identificar quais as causas desses comportamentos, uma vez que não será possível atenuar e extinguir os efeitos dos mesmos sem perceber o que os originou.

Neste contexto, a mediação emerge como uma abordagem que visa a resolução de conflitos de forma colaborativa, salvaguardando os interesses da criança. Devido a ser um meio alternativo de resolução de conflitos extrajudicial, retira-se o “peso” que o recurso aos tribunais acarreta, sendo, deste modo, uma possibilidade mais adequada e equilibrada à envolvência de menores.

Este artigo explora assim, a relevância da mediação tanto no âmbito familiar quanto escolar para resolver e mitigar conflitos de maneira que atenda ao superior interesse da criança. A mediação emerge, desta forma, como uma perspectiva eficaz para lidar com conflitos, promovendo a comunicação, compreensão mútua e cooperação entre todas as partes envolvidas.

A par da mediação, é fundamental analisar a intervenção com crianças e jovens tendo em conta uma abordagem sistémica, isto é, atentar não apenas na criança, mas também nas diferentes esferas nas quais o seu quotidiano ocorre,

uma vez que o sucesso da intervenção depende do envolvimento de estruturas como a família, escola e outros agentes sociais, na resolução dos conflitos existentes. É neste âmbito que se torna imprescindível abordar tanto a mediação familiar como a mediação escolar e por fim a correlação de ambas.

Ressalva-se que o exercício de funções enquanto mediador exige formação específica, todavia, a premissa de investimento na formação contínua que se coloca à prática dos assistentes sociais, promove a procura de conhecimento, por parte destes profissionais, na área da mediação.

Tendo por base, reflexões e análises de literatura, examinamos no decorrer do artigo de que forma a mediação contribui para a minimização do impacto negativo dos conflitos nas crianças e como pode ser aplicada de maneira efetiva em diferentes contextos.

2. Mediação Familiar e a Mediação Escolar

A mediação, independentemente da área específica, surge como um meio de resolução de conflitos. Os conflitos, podem ser entendidos tendo por base diferentes perspetivas, mas, de um modo consensual, manifestam-se como o efeito de posições opostas face a uma determinada questão, relativamente à qual as partes envolvidas não conseguem chegar a um entendimento aceitável para ambas. Apesar de existir uma tendência natural para considerar os conflitos como um acontecimento negativo, reconhecemos o papel do conflito como algo necessário e potenciador de mudança social. Como referem Munné & Mac-Cragh (2006) e Torremorell (2008) a mediação é uma “cultura de mudança social que promove a compreensividade entre os diferentes participantes no processo de mediação, defende a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e fomenta a livre tomada de decisões e o estabelecimento de compromissos que contribuam para a coesão social e que promovam a participação democrática.”

No que concerne a enfrentar conflitos existem diferentes modelos que podem ser adotados, nomeadamente, a gestão de conflitos, a resolução de conflitos ou a transformação de conflitos. No caso da mediação, esta abordagem assenta no modelo de transformação, procurando criar as condições necessárias para o desenvolvimento de relações cooperativas, e não apenas identificar as causas do conflito e quais as mudanças necessárias para a sua resolução.

Tendencialmente, julga-se que a mediação familiar é um meio para se resolver questões relacionadas com divórcios ou disputas conjugais, mas são várias as questões que podem ser trabalhadas no âmbito da mediação familiar,

nomeadamente, situações de rutura conjugal, regulação de responsabilidades parentais, aceitação da orientação sexual dos filhos, mudanças no seio familiar, velhice e incapacidade, entre muitas outras questões, que afetam a dinâmica familiar e geram conflito entre os membros.

Perante uma situação em que não existe entendimento, as partes em conflito podem recorrer ao auxílio de um mediador. Este profissional “é um terceiro imparcial, não estando na defesa de qualquer mediado e, isento ou neutro, não interferindo no conteúdo que pertence apenas aos mediados. Nesse sentido, não julga, não opina, não presta aconselhamento jurídico, nem decide. O poder de decisão cabe exclusivamente aos mediados” (Castello-Branco, 2018, p. 22).

O mediador deverá respeitar e seguir determinados princípios, nomeadamente, princípios da voluntariedade, confidencialidade, igualdade e imparcialidade, independência, competência e responsabilidade e executoriedade, consagrados na Lei da Mediação (arts. 3º a 9º) e adotar uma postura profissional de acordo com o Código Europeu de Conduta para Mediadores. Estas regras permitem salvaguardar todas as partes envolvidas num processo de mediação, sendo certo que a mediação só terá êxito se todos estes princípios forem tidos em conta.

O mediador não tem como função apresentar soluções para o conflito trazido pelos mediados. Essas soluções deverão ser alcançadas pelos mesmos, através de um trabalho colaborativo, com a presença do mediador no processo enquanto facilitador de comunicação. A principal vantagem do recurso à mediação, para as partes, é que o acordo final resulta do caminho realizado pelos mesmos, tendo sido construído por eles e, conseqüentemente, expressando a vontade de ambos. Deste modo, a probabilidade de sucesso da sua implementação será superior, contrariamente ao que sucederia caso as decisões tivessem sido tomadas por terceiros. Ao serem envolvidas em todo o processo de mediação, as partes têm a garantia de que as suas vozes e preocupações foram ouvidas e tidas em consideração.

Este modo de trabalho proporciona um espaço seguro para expressar preocupações, identificar pontos de conflito e encontrar soluções mutuamente aceitáveis, através do qual os pais podem trabalhar juntos para criar acordos que promovam o bem-estar dos filhos, minimizando o impacto emocional da separação ou disputas conjugais, colocando os filhos e os seus interesses no centro da questão.

No ambiente escolar, conflitos entre alunos e professores podem afetar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A mediação escolar oferece

uma maneira estruturada de lidar com tais conflitos, permitindo que os alunos expressem as suas preocupações e trabalhem juntos para encontrar soluções.

É importante ressaltar que falar em sucesso educativo, implica olhar o processo educativo segundo uma abordagem sistêmica, em que o aluno, a escola, a família e a comunidade devem ser vistos como sistemas abertos e em interação. No entanto, o sucesso de todos e de cada um, vai depender da comunicação e diálogo que se estabelecem entre si, de forma a ser possível o estabelecimento de uma rede de relações baseadas na cooperação, corresponsabilidade, no trabalho conjunto, refletido e participado.

Tendo por base, o estágio curricular realizado numa escola TEIP no decorrer da licenciatura em Serviço Social, é possível afirmar que muitos são os papéis que o assistente social assume numa escola, mas o que se destaca com maior evidência é sem dúvida o de mediador. Isto porque, a escola se depara diariamente com a existência de conflitos e problemas, quer entre os alunos quer entre alunos-professores e alunos-funcionários, sendo necessário encarar estes conflitos como algo que possa possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, no sentido de ganharem estratégias de resolução de problemas.

A mediação, no contexto escolar incentiva a práticas de inclusão e de promoção da cidadania pela construção de uma melhor vivência na comunidade escolar. Atinge-se por políticas Inclusivas. (O que temos de promover são políticas inclusivas e promotoras da equidade para termos as condições criadas para a promoção do sucesso escolar)

A mediação de conflitos é emergente na escola por ser lá onde estes acontecem, no entanto é, muitas vezes, confundida com a mediação judicial, que segue a lógica do ganhador – perdedor, pois competem entre si, mas a sua ideologia baseia-se no ganhar-ganhar, não quer culpar ninguém nem inocentar, apenas trabalhar com eles de modo a aprenderem a lidar com as adversidades e a proporcionar estratégias e ferramentas que os auxiliem na ausência de conflitos.

Desta forma, é possível constatar a importância de interligarmos a mediação familiar com a mediação escolar. Cada vez mais, a escola é um espaço onde o assistente social faz mediação escolar e mediação familiar. Cada vez mais, a escola tem de aprender a lidar com pais separados, pais que não mantêm relação entre ambos, com os conflitos das famílias que influenciam diretamente os comportamentos dos filhos. É urgente, a necessidade da implementação da mediação tanto escolar como familiar nos estabelecimentos de ensino para mitigar em parte a maioria dos conflitos que diariamente decorrem nas escolas. É preciso apostar cada vez mais, na prevenção dos problemas e/ou conflitos, apostando na interligação entre ambas as mediações para conseguirmos

ter uma relação aluno, família e escola mais verdadeira e com maior sucesso.

A mediação deve ir além da resolução de conflitos e estar focada na (re) criação dos laços sociais e de modelos de verdadeira comunicação baseados no diálogo, que integrem a diversidade e que fomentem a participação de todos os atores. Se a mediação pode ser curativa ou reparadora atuando nas situações de um conflito já instalado, também pode e deve ser preventiva e antecipadora e ter grande eficácia na (re)construção de laços sociais e da coesão social e na mudança social, através da capacitação e do empoderamento de crianças e jovens e pais/familiares. Aproximamo-nos de um entendimento da mediação escolar realizada em dois níveis de intervenção “a mediação de diferendos e a mediação de diferenças” (Guillaume-Hofnung, 2005). A mediação dos diferendos que procura prevenir, curar ou reparar conflitos já existentes entre atores da comunidade educativa, é um campo de atuação quando se medeiam conflitos classificados como indisciplina, violência ou bullying. Além de se resolver um conflito pretende-se alcançar objetivos educativos, levando as pessoas a aprender outras formas de superar o conflito que não sejam o comportamento reativo ou impulsivo, o que exige que se promova a mediação entre as partes para que colaborem na resolução de problemas, reflitam sobre a situação e percebam que além do seu ponto há outros pontos de vista.

3. Intervenção Social e Mediação: práticas colaborativas

“Cada vez mais, a criação de contextos de colaboração e interconexão (Coletti & Linares, 1997) entre redes secundárias é uma necessidade sentida e levada à prática por parte dos interventores sociais para melhor responder às problemáticas que assim o exigem” (Guadalupe, 2016, p. 111). Com a evolução e constante mutação das sociedades, observaram-se alterações ao nível dos problemas que as populações enfrentam, nomeadamente, no que respeita à intervenção com crianças, jovens e famílias, tornando-se imprescindível o recurso ao trabalho em rede e à abordagem sistémica, no que concerne à intervenção social.

Neste contexto, é natural que o assistente social assumira a posição de parte integrante de equipas multi, inter e transdisciplinares, de modo a possibilitar uma intervenção mais completa e abrangente, com recurso a profissionais de diferentes áreas, adequada às várias necessidades identificadas. É neste âmbito que identificamos a intervenção social e a mediação como possíveis práticas colaborativas.

“As teorias sistêmicas relacionais contribuíram para reforçar e confirmar a ótica do Serviço Social que coloca a pessoa no centro da ação, tendo em consideração o seu contexto, pelo que as relações com o ambiente familiar, com as instituições e com o sistema de recursos se tornam objeto de estudo, tanto para compreender a situação de dificuldade, como para modificar as causas que a determinem” (Campanini, 2015, p. 1). Neste sentido, quando é necessário proceder à intervenção social com crianças e jovens, é fulcral que se considerem as diferentes esferas e contextos relacionais envolvidos, principalmente, a família e a escola, consideradas como principais agentes de socialização. Embora o menor seja o centro da intervenção, devendo ser sempre salvaguardados os seus interesses, o assistente social deve procurar, através do trabalho em rede e de diferentes abordagens, envolver a família na resolução dos problemas.

A mediação, como tem vindo a ser explanado, é uma abordagem eficaz para resolver conflitos, oferecendo um espaço onde as partes podem trabalhar juntas para encontrar soluções. O assistente social desempenha um papel fundamental neste processo, auxiliando na criação de um ambiente propício para o diálogo e a negociação seja na mediação familiar seja na mediação escolar, ou até mesmo na interligação entre ambas. O assistente social através da sua capacidade de manter a neutralidade e incentivar a participação ativa de todas as partes contribui para a criação de acordos duradouros, nomeadamente através da:

1. Comunicação: O assistente social atua como um vínculo de comunicação entre os membros da família e/ou entre os discentes em conflito, criando um ambiente seguro e propício para a expressão de sentimentos e preocupações.
2. Defesa dos direitos das crianças: O assistente social deve garantir que os direitos da criança sejam respeitados, efetivados e protegidos durante todo o processo de mediação, assegurando que suas necessidades sejam salvaguardadas.
3. Identificação de Soluções: O assistente social pode auxiliar na identificação de soluções que sejam mutuamente benéficas para todos os envolvidos, especialmente para a criança.
4. Empatia e Compreensão: Ao demonstrar empatia e compreensão pelas perspetivas de ambas as partes, o assistente social promove a construção de confiança, colaboração e da relação.

A presença do assistente social na mediação familiar e na mediação escolar tem um impacto muito significativo nas crianças/jovens e nas famílias com as quais tem oportunidade de trabalhar. Ao garantir que suas vozes sejam ouvidas e consideradas, o assistente social ajuda a minimizar a ansiedade que as crianças podem experimentar durante conflitos familiares ou escolares contribuindo, assim para um ambiente mais estável e seguro para o seu crescimento. O assistente social frequentemente colabora com outros profissionais, como psicólogos e advogados, para abordar uma ampla gama de questões familiares e escolares. Essa colaboração multidisciplinar aumenta a eficácia da mediação e garante uma abordagem para atender às necessidades da criança.

4. Implementação e Desafios

O papel do assistente social como mediador é complexo e desafiador. Ao enfrentar obstáculos inerentes à natureza do trabalho, estes profissionais devem desenvolver capacidades para garantir que a mediação seja bem-sucedida. Assim sendo, podem surgir desafios na implementação da mediação como a Resistência à Mediação, a Complexidade dos Conflitos ou a Falta de Cooperação. Nestes termos deve o assistente social criar estratégias para Construção de Confiança, a Adaptação à Diversidade e a colaboração com outros profissionais, como psicólogos, advogados ou terapeutas, que pode enriquecer a abordagem da mediação e enfrentar desafios complexos.

Assim sendo, embora a mediação seja altamente benéfica, a sua implementação enfrenta desafios. A falta de conhecimento sobre os seus benefícios, resistência das partes envolvidas e questões de poder podem dificultar a adoção da mediação. Além disso, é crucial garantir que os mediadores sejam formados adequadamente para lidar com questões sensíveis envolvendo crianças.

5. Conclusão

A mediação familiar e escolar desempenha um papel fundamental na promoção do superior interesse da criança ao abordar conflitos de maneira construtiva e ao fornecer um espaço para diálogo, negociação e cooperação. A mediação contribui para o desenvolvimento saudável das crianças, minimizando os efeitos negativos dos conflitos nas suas vidas. Para garantir a sua eficácia, é essencial investir na consciencialização, educação e formação para todas as partes envolvidas no processo de mediação.

O assistente social desempenha um papel vital na mediação familiar e escolar, contribuindo para a resolução construtiva de conflitos através de suas habilidades de comunicação, empatia e conhecimento das dinâmicas sociais. A sua presença facilita a promoção de um ambiente de entendimento e harmonia entre as partes envolvidas.

O papel do assistente social como mediador é repleto de desafios, mas essas dificuldades podem ser superadas com competências apropriadas e estratégias eficazes. Ao reconhecer os obstáculos comuns e desenvolver abordagens, o assistente social pode promover a resolução construtiva de conflitos, garantindo que a mediação seja uma ferramenta eficaz para alcançar acordos mutuamente satisfatórios.

É notório que os estabelecimentos de educação são entidades privilegiadas na prevenção primária e o lugar onde precocemente se deteta indicadores de perigo e risco, o acompanhamento de alunos e conseqüentemente, das suas famílias é uma parte fundamental do trabalho do assistente social que deve ser cada vez mais apostado nas escolas, uma vez que o profissional encontra no estabelecimento de ensino, uma condição institucional privilegiada que lhe permite fazer uma intervenção mais próxima das famílias, mitigando com uma maior brevidade possíveis conflitos

6. Referências e bibliografia

A. M. C., Silva; M. de L., Carvalho & M., Aparício, M. *Formação, profissionalização e identidade dos mediadores sociais*. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* Braga: CECS. p. 93-104, 2016

A., Oliveira & C., Galego. *A Mediação Sociocultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIDI, 2005

Campanini, A., *Capítulo I: Intervenção com Famílias numa Ótica sistémica*. Em M. I. Carvalho, *Serviço Social com famílias* (pp. 1-24). Lisboa: PACTOR., 2015

Castelo-Branco, M. J. (2018). *Mediação Familiar – Guia prático para principiantes*. Lisboa: Chiado Books, 2018

Cruz, R. M.. *Mediação Familiar – Limites Materiais dos Acordos e Seu Controlo pelas Autoridades*. Coimbra Editora, 2011

Cunha, P., & Monteiro, A. P. . *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: PACTOR, 2018

E., Lemaire. & J., Poitras. *La construction des rapports sociaux comme l'un des objectifs des dispositifs de mediation*. *Esprit Critique*, 6, pp. 17-29, 2004

Guadalupe, S. . *Intervenção em Rede – Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social* (2ª ed.). Coimbra: IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBR, 2016

H. N. Almeida. *Building the conception of social and community mediation. Results of exploratory research under the European Project ABSCM* http://issuu.com/hna23/docs/building_the_conception_of_social, 2013

H. N. Almeida. *Mediação social e escolar profissional, in Almeida, J.; Sousa, P Serviço social na escola. Contributos para o campo profissional*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2018

I. Freire, *Mediação em Educação em Portugal*. In J. A. Correia & A. M. Silva (Orgs.), *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores* (pp. 59-70). Porto: Edições Afrontamento, 2010

Monteiro, A. P., & cunha, P. *Gestão de Conflitos na Família*. Lisboa: PACTOR, 2019

Pedroso, J.. A construção de uma justiça de proximidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(60), 2001

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente e o Desafio do Trabalho Interdisciplinar e Intersetorial em Tempos de Pandemia

Valéria Cristina da Costa – *UNESP FRANCA*

Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni – *UNESP FRANCA*

Resumo

A proposta deste trabalho é analisar a Lei 13.431/2017, que tem como finalidade levar conhecimento sobre o sistema de garantia de direitos da criança e adolescente vítimas ou testemunhas de violência, bem como a prevenção e coibir de todas as formas de violência, em todos os tempos – mesmo em período de isolamento social devido a pandemia que acomete a sociedade. A violência contra a criança é uma grave violação dos seus direitos fundamentais definidos por lei na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990). A rede de proteção social deve promover o atendimento integral, reconhecendo o processo de articulação permanente e coletiva, de ações e compreensões desempenhados pelos profissionais de várias áreas e políticas públicas, tendo como alcance e o objetivo comum a criança e adolescente como prioridade absoluta. Para atingir os objetivos faremos um resgate teórico, metodológico e legal quanto a temática e o mapeamento da rede de proteção social no atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência. podemos analisar que a intersectorialidade envolve conflitos e interesses, que não deveriam ser distintos, uma vez que toda política pública deve acontecer de acordo com o interesse coletivo da população, pois os conflitos são inerentes ao modo de produção capitalista e devem ser discutidos democraticamente.

Palavras-chave: criança e adolescente, rede de proteção, violência.

1. Introdução

A violência contra a criança e adolescente é uma grave violação dos direitos fundamentais definidos por lei no Brasil, na Constituição de 1988, em acordo com a convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e regulamentados no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990). O ECA no artigo 5º determina: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, sendo dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e adolescente.

E, no momento atual em que nos encontramos, em que a orientação é de isolamento social devido a pandemia do Covid-19 que se alastra em âmbito mundial, o convívio diário em casa indica que se potencializa a violência contra as crianças e os adolescentes, o que agrava são que seus agressores, nesse caso, são membros da própria família e assim, as notificações são menos realizadas e os casos não são identificados e os vitimizados permanecem com seus agressores(as). Portanto, esse é um grande desafio, que envolve uma perspectiva intersetorial entre a saúde, assistência social, educação, segurança pública, dentre outros para que possamos, apesar de tempos ainda mais difíceis possamos levar informação e meios de atendimento a esses casos na sociedade local.

O enfrentamento das questões de violência representa um desafio colocado às instituições governamentais e não governamentais, pois implica em mudanças culturais, políticas, econômicas e das relações sociais no processo de defesa da vida e da cidadania.

Ações políticas e sociais voltadas para a garantia dos direitos individuais e coletivos à vida com qualidade devem ser baseadas em estratégias públicas que enfatizem medidas intersetoriais e o fortalecimento da ação comunitária. Assim, a rede de proteção social deve promover o atendimento integral, reconhecendo o processo de articulação permanente e coletiva, de ações e compreensões desempenhados pelos profissionais de várias áreas: psicologia, serviço social, direito, educadores, médicos, enfermeiras, dentre outros, envolvendo as políticas públicas de: saúde, educação, assistência social etc., tendo como alcance e o objetivo comum a criança e adolescente como prioridade absoluta. A proteção não pode e nem deve ser de apenas uma política setorial, deve ser por meio da interlocução setorial e interdisciplinar, considerando os aspectos históricos e especificidade de cada local.

A rede de proteção social, pode ser compreendida sob o conjunto de sujeitos, órgãos governamentais e da sociedade civil no atendimento às crianças e

adolescentes, representando de forma articulada a proteção integral frente aos episódios em que crianças, adolescentes e suas famílias passam por experiências inconcebíveis de violência.

2. O sistema de garantia de direitos da criança e adolescente e a política de proteção integral

A história da proteção à criança e adolescente é muito recente em âmbito mundial, podemos destacar a Organização das Nações Unidas que elegeu uma comissão especial de Direitos Humanos no ano de 1979 e no ano 1989, que apresentou um texto definitivo da Convenção Internacional do Direitos das Crianças, porém, somente em 1990 a Convenção passou a vigorar e podemos dizer que é a gênese das legislações de garantia de direitos e proteção às crianças.

No Brasil, a Constituição de 1988 foi uma grande conquista nessa perspectiva e acompanhou as normativas internacionais dos Direitos das Crianças. No artigo 227 anunciou a instalação da Premissa de Proteção Integral e estabeleceu o conjunto de direitos e as responsabilidades:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 172).

Esse artigo da Constituição foi regulamentado em 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que inclui a responsabilidade da comunidade em seu texto e, em seu artigo 13, parágrafo 2º, destaca o Sistema de Garantia de Direitos conferindo à criança e ao adolescente a máxima prioridade:

Os serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada, os serviços de assistência social em seu componente especializado, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e, se necessário, acompanhamento domiciliar (BRASIL, 1990, p. 4).

Destacamos que os dois livros que se divide o ECA, o primeiro estabelece os direitos fundamentais: vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte e ao lazer, profissionalização e proteção ao trabalho e o dever como papel de todos prevenir a ameaça ou violação de direitos das crianças e adolescentes (ECA, 1990). O segundo livro dispõe sobre as diretrizes da Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, desde as entidades que atendem, a fiscalização de quem trabalha com esse público, especifica sobre as medidas de proteção em caso de exposição a situação de risco, medidas nos casos de adolescentes cometerem atos infracionais, sobre as atribuições do Sistema de Justiça e as punições os violadores deste Lei.

Portanto, o ECA trata o Sistema de Garantia de Direitos como a forma da exigibilidade dos direitos das crianças e adolescentes sejam assegurados, por meio da operacionalização de diversos atores e instituições estejam arquitetadamente estruturados para a efetividade da política de atendimento da promoção da proteção integral.

Vale destacar que o aprimoramento dos dispositivos legais vem se constituindo ao longo dos anos, o documento mais recente é a Lei nº 13.431, de 04 de abril de 2017, que visa dar resposta aos ordenamentos norteadores citados anteriormente e a coibir a violência contra crianças e adolescentes.

Essa nova Lei introduziu uma nova tipificação de violência – a Violência Institucional, que até então não estava inclusa nos textos legais, que consiste na ausência da proteção social pelos órgãos e agentes ou mesmo o atendimento inadequado conforme previsto nas normas correlatas, uma forma de violência praticada aos já então vítimas de violência.

Na Lei nº 13.431/2017 em seu artigo 4º a violência está tipificada em: física, psicológica categorizada em condutas discriminatórias, de depreciação e desrespeito à criança e adolescente, alienação parental e/ou exposição às condutas violentas seja de forma direta ou indireta, violência sexual seja por abuso, exploração e tráfico de pessoas e traz a nova tipificação de violência tratando a violência institucional como forma de revitimização praticada pela rede pública ou conveniada e ainda:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, a criança e o adolescente serão ouvidos sobre a situação de violência por meio de escuta especializada e depoimento especial.

§ 2º Os órgãos de saúde, assistência social, educação, segurança pública e justiça adotarão os procedimentos necessários por ocasião da revelação espontânea da violência.

§ 3º Na hipótese de revelação espontânea da violência, a criança e o adolescente serão chamados a confirmar os fatos na forma especificada no § 1º deste artigo, salvo em caso de intervenções de saúde (BRASIL, 2017).

Essa legislação inova ao impor cautela na atuação e atendimento adequado, em que deve superar o trabalho improvisado, amador e equivocados da gestão pública, a fim de que seja evitado qualquer dano à criança e adolescente vítimas de qualquer uma das formas de violência elencadas no atendimento realizado e seja evitado mais uma outra forma de violência – a institucional, introduzida a partir dessa legislação.

No caso da ocorrência da violência institucional, ao ser identificada, se faz necessário à sua notificação, conforme ressalta Digiácomo (2018):

[...] os casos de “violência institucional” devem ser comunicados ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, pois o ocorrido pode representar uma falha “sistêmica” (e não meramente pontual) que precisa ser corrigida, sob pena de causar outras vítimas. A partir do que for apurado (tanto na esfera administrativa quanto judicial), normas podem ser editadas e recomendações expedidas, seja pelo próprio CMDCA, seja pelo órgão gestor da política de atendimento à criança e ao adolescente local (DIGIÁ-COMO, 2018, p. 21).

A criação dos fluxos e protocolos, requer capacitação técnica e uma rede de atendimento fortalecida e conectada por processo dinâmico e sistematizado.

A luz dessa discussão, a constituição da rede de atendimento deve responder variáveis, quanto a responsabilidade de quem irá fazer cada ação, o que deve ser realizado, quais são as orientações técnicas de como deve ser feito, quem compõe a rede e quais são as bases que fundamentam o fluxo de atendimento e protocolo a ser seguido. Como nos elucidava a respeito, Portugal (2007):

De uma forma operacional, a análise a partir das redes sociais pode sintetizar-se em algumas questões muito simples: Quem? O que? Como? – Quem faz parte das redes? Quais os conteúdos dos fluxos das redes? Quais as normas que regulam a sua ação? (PORTUGAL, 2007, p. 42).

No contexto teórico, a rede de proteção social, pode ser representada como o conjunto de sistemas de pessoas, órgãos governamentais e da sociedade civil significativas no atendimento às crianças e adolescentes. As redes representam o suporte no atendimento durante os episódios em que crianças, adolescentes e

suas famílias passam por experiências difíceis. Compõem a rede de proteção às vítimas e suas famílias diversos órgãos, tais como Conselhos de Direito, Conselho Tutelar, promotoria pública e juizado da infância e adolescência, bem como as demais instituições que prestam atendimento, a exemplo de escolas, unidades de saúde, unidades de acolhimento, entre outras.

Porém, faz-se necessário ressaltar que para estar estruturada e organizada deve dispor de condições de trabalho, espaços físicos, materiais, equipes interdisciplinares e interinstitucionais. Perpassando todo processo, desde a notificação – identificação da violência, diagnóstico – quanto a natureza da violência, intervenção – de forma planejada nas diversas áreas de atuação, considerando os riscos e gravidade, formação – prevendo a qualidade do atendimento, pesquisa – mensurar informações para subsidiar o planejamento das ações, prevenção – no combate ao aumento da violência.

A implantação ou ausência de políticas públicas influenciam a vida de toda a sociedade e a sua definição está envolvida de uma grande complexidade, conforme justifica Souza (2006):

[...] não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja Política Pública [...] Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existem diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, 2006, p. 24).

Ao discutir políticas públicas na atualidade, um dos desafios apresentados se dá na perspectiva da articulação da rede de proteção em defesa das crianças e adolescentes vítimas de violência. Partimos do pressuposto de que o enfrentamento das questões de violência representa um desafio colocado às instituições governamentais e não governamentais, pois implica em mudanças culturais, políticas, econômicas e das relações sociais no processo de defesa da vida e da cidadania.

A palavra rede origina-se do latim *retis* e significa teia (HOUAISS, 2001), ou seja, um entrelaçamento de fios que formam uma espécie de tecido de malha aberto, que ganhou novos significados, entre eles a relação de pessoas e organizações que mantêm contato entre si com um objetivo comum. O conceito de rede aparece como ponto crucial na compreensão das transformações de grande impacto e nas mudanças nos setores político, econômico e social.

Em sociologia, Castells (1998, p. 19) destaca que rede é: “um conjunto de nós conectados, e cada nó, um ponto onde a curva se intercepta. Por definição, uma rede não tem centro, e ainda que alguns nós possam ser mais importantes que outros todos dependem dos demais na medida em que estão na rede”.

O trabalho em rede, portanto, possibilita a participação de cada grupo representativo, seja público, privado ou da sociedade civil organizada, no que tange as mais diversas formas de articulação das relações sociais, o que não descaracteriza os objetivos institucional de cada instância, porém pressupõe um novo paradigma, mais participativo e mobilizador entre a rede de atendimento, contrapondo-se a um modelo verticalizado, a um modelo horizontal dessas relações.

A discussão sobre interdisciplinaridade tem como uma das referências a pesquisadora Ivani Fazenda, concentrando sua pesquisa em argumentar o conceito como uma atitude, na forma de relacionar e lidar com o conhecimento. Para Fazenda (2008):

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada (FAZENDA, 2008, p.22).

A interdisciplinaridade para Pereira (2014, p. 36), “sugere, pois, a relação de reciprocidade entre saberes distintos, com suas contradições específicas e inerentes, tendo em vista à recomposição da unidade segmentada de conhecimento, que, na realidade, não é compartimentalizada”.

No que tange a proteção à criança e ao adolescente, Digiácomo (2018b) defende que “o atendimento à criança e ao adolescente, reclama uma abordagem intersetorial e interdisciplinar” e completa:

É preciso ficar claro que a solução dos problemas afetos à área infanto-juvenil é de responsabilidade de todos, que assim devem unir esforços, trocar ideias e experiências, estabelecer rotinas de atendimento e encaminhamento e desenvolver estratégias voltadas à prevenção e ao atendimento especializado de crianças e adolescentes (DIGIÁCOMO, 2018b, p. 1).

A rede de proteção, estabelecida por fundamento jurídico, pressupõe um Estado Democrático de Direito, que possibilita um trabalho transparente, participativo e sobretudo democrático. No documento: Tecendo Redes, produzido pela Rede Marista de Solidariedade e o Ministério Público do Paraná (2014, p. 44-45) observando os seguintes objetivos:

- busca de novas articulações entre os atores sociais, diante de questões relacionadas à economia, à educação, à política, ao serviço social, à saúde e à justiça em torno do mesmo problema e da construção coletiva de soluções;
- organização e consolidação de novas estruturas organizacionais, por meio de parcerias e alianças. Sistema de acordos diplomáticos construído entre os atores sociais;
- modo de organizar processos de trabalho e atendimento com base em novos sistemas horizontais, espaço de trabalho integrado e interdisciplinar em que as diversas organizações possam participar de maneira flexível, sem perder suas identidades e formas particulares de ação;
- busca de ambientes de cooperação, ricos em informações, com transparência generalizada e cultura de solidariedade (PARANÁ, 2014, p.44-45).

A interdisciplinaridade, portanto, é mais do que aproximação de saberes, mas a construção de metodologia de trabalho por uma agenda única: a proteção integral, em que cada área de conhecimento envolvido no processo contribua para alicerçar institucionalmente a rede em defesa da criança e adolescente com qualidade, competência e resolutividade. Conforme nos deslinda Raynaut (2014, p.13), “a prática interdisciplinar não se decreta. Ela não se estabelece espontaneamente pela mera aproximação de disciplinas diferentes. Ela se constrói metodicamente”.

Assim, os diversos profissionais em suas especialidades e conhecimentos tais como: assistentes sociais, psicólogos, juristas, dentre outros, deverão colaborar na rede de proteção de forma que construam um trabalho em conjunto, com capacidade de se compreenderem e a reconhecer no outro informações e explicações além de sua própria disciplina, diluindo fronteiras entre as áreas de conhecimento. Podemos complementar a ideia de rede com o discurso de Morin (2007) a respeito:

Atuar em rede é vencer todos esses obstáculos em vista de maior capacidade de acolhimento e compreensão do outro. Isso passa pela aceitação de nós mesmos como seres “falíveis, frágeis, insuficientes e carentes” de “mútua compreensão” (MORIN, 2007, p. 101).

O debate sobre intersetorialidade e interdisciplinaridade vem ganhando espaços nas discussões da gestão de políticas públicas no Brasil. A Constituição Federal de 1988 introduz em seu texto indicações sobre a intersetorialidade e diretriz interdisciplinares.

A compreensão sobre intersetorialidade está vinculada a discussão interdisciplinar, daí a necessidade de buscarmos explicações sobre os principais estudos vinculados ao tema. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade emerge da consciência da carência no campo do conhecimento, devido o aumento exacerbado das especializações:

O saber chegou a um tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lamentável estado de carência. Tudo nos leva a crer que o saber em migalhas seja o produto de uma inteligência esfacelada. Nesse domínio, até parece que a razão tenha perdido a razão, desequilibrando a própria personalidade humana em seu conjunto (JAPIASSU, 1976, p. 30-31).

Impondo-se, desta forma, conceitos de intervenções departamentalizadas, que restringe os atendimentos por setores e especialização do conhecimento de forma exacerbada. Nesse sentido, Paz e Taboada (2010) destaca:

A atuação intersetorial requer o esforço de planejamento e diálogo de diferentes áreas, não se baseia em decisões pessoais, mas sim profissionais, institucionais e políticas. Para isso é necessário investir em mecanismos que favoreçam a articulação, comunicação e relacionamentos e mudar a cultura organizacional, no sentido de estabelecer novas bases de relacionamento entre órgãos e agentes públicos, possibilitando a adesão dos profissionais envolvidos para o trabalho cooperativo e compartilhado (PAZ; TABOADA, 2010, p. 38).

Assim, a rede de proteção social deve promover o atendimento integral, reconhecendo o processo de articulação permanente e coletiva, de ações e compreensões desempenhados pelos profissionais de várias áreas.

A proteção social não pode e nem deve estar ligada a uma única política setorial, deve ser por meio da interlocução setorial e interdisciplinar, considerando os aspectos históricos e as especificidades de cada local.

Destarte, Sposati (2004, p. 15) arrazoia: “articulação de saberes, experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando ao desenvolvimento social e ao enfrentamento da exclusão social”.

A articulação da rede de proteção tem como objetivo minimizar o quanto possível, os danos à saúde, desenvolvimento físico e psicológico causados pela violência sofrida pela criança e adolescente. Nesse aspecto, para que a rede se concretize, se faz necessário a articulação entre as políticas públicas e os diversos saberes. Nesse sentido Potyara Pereira (2014) sustenta o entendimento de que:

Além do princípio ou paradigma norteador, a intersetorialidade tem sido considerada como: uma nova lógica de gestão, que transcende um único setor da política social; e/ou uma estratégia política de articulação entre “setores” sociais diversos e especializados. Além disso, relacionada à sua condição estratégica, a intersetorialidade é entendida como: instrumento de otimização de saberes; competências e relações sinérgicas, em prol de um objetivo comum; e prática social compartilhada, que requer pesquisa, planejamento e avaliação para a realização de ações conjuntas (PEREIRA, 2014, p. 23).

A análise que fazemos das fundamentações da autora é que a intersetorialidade não se trata apenas de ações pontuais, lineares e fragmentadas, mas que o diálogo entre as áreas esteja presente em todo processo de trabalho da rede, desde a motivação até a avaliação, pois o reconhecimento de direitos, pressupõe o fortalecimento do diálogo intersetorial entre as políticas públicas.

Porém, a desregulamentação econômicas e sociais, provocam o acirramento das desigualdades sociais, assume-se, então, a relevância de políticas públicas voltadas à proteção social às crianças e adolescentes. E, as expressões da questão social neste mundo globalizado precisam ser compreendidas na sua integralidade e suas multifaces.

O que na pandemia, no Brasil, defrontamos com esse grande desafio, políticas públicas ainda mais desarticuladas e um governo ultraneoliberal que contrapôs tudo que estamos indicando como prioridade ao atendimento integral e as desigualdades da sociedade ficaram ainda mais evidentes.

O diálogo interdisciplinar e intersetorial deve dar respostas capazes de impactar a vidas das crianças e adolescentes de forma positiva, ultrapassando o campo normativo e efetivamente fazendo parte da prática interventiva das políticas públicas.

Deste modo, a intersetorialidade é condição relevante para que possa promover a proteção integral, satisfazendo-se a garantia de direitos pois, enquanto

política pública a articulação intersetorial pressupõe o comprometimento com a criança e adolescente, que tem prioridade absoluta sobre os demais, ou seja, o objetivo das políticas setoriais, deve ser comum a todas

Desta forma, podemos analisar que a intersetorialidade envolve conflitos e interesses, que não deveriam ser distintos, uma vez que toda política pública deve acontecer de acordo com o interesse coletivo da população, pois os conflitos são inerentes ao modo de produção capitalista e devem ser discutidos democraticamente. Conforme argumenta Pereira (2014, p. 37), “não é uma estratégia técnica, administrativa ou simplesmente de boa prática gerencial. Pelo contrário, é um processo eminentemente político e, portanto, vivo e conflituoso.

3. Considerações Finais

A fim de combater a revitimização da violência contra criança e adolescente, a Lei 13.431/2017 ao prever a situação de violência que a criança e o adolescente sofreram ser descrita por meio da escuta especializada e depoimento especial, ou seja, a rede deve estar amplamente preparada para atender adequadamente, sem indução, juízo de valor, sem interferir no relato, evitando-se assim – a violência institucional.

Assim, os procedimentos a serem adotados para o atendimento são chamados de protocolos e fluxos, de proteção a criança e o adolescente, a família, ao denunciante, garantindo serviços apropriados e com resolubilidade às demandas apresentadas, os municípios portanto, precisam passar por um reordenamento para revisão ou implantação dos protocolos e fluxos.

Mesmo nesse período de isolamento social, os canais de denúncia e atendimento se mantêm, pois tratam-se de serviços essenciais, tais como: Conselho Tutelar, NUCRIA, polícia civil, CREAS e o próprio disque denúncia (Dique 100).

Quanto a composição da rede ela não é estanque, engessada, depende da realidade local e as necessidades apresentadas. O importante é que seja mapeada a rede, a definição dos sujeitos e suas responsabilidades, estabelecer a abrangência do território e conter representantes das principais áreas que possam garantir a proteção integral: assistência social, saúde, educação, CMDCA, Conselho Tutelar, Sistema de Justiça.

A planificação do fluxo de atendimento não se trata de um mero desenho e que as partes cumpram seus papéis, mas é uma construção coletiva, exequível e articulada de cada instituição, órgão e ator, com clareza quanto seus objetivos e meta.

Podemos analisar que a referida Lei, ao impor os protocolos e fluxos implantados em todos os municípios, está determinando, portanto, que o trabalho interdisciplinar e intersetorial abranja o sistema de garantia de direitos de forma ampla, que as ações sejam articuladas e a interlocução da rede no acesso ao atendimento efetivo e não revitimização das crianças e adolescentes já fragilizadas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 de ago. de 2018.

BRASIL. **Lei 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 de jun. 2018.

BRASIL. **Lei 13.431**, de 4 de abril de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm>. Acesso em: 15 de out. de 2018.

CASTELLS, Manuel. **Hacia el estado red?** Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información. Texto apresentado no Seminário “Sociedade e Reforma do Estado”, Brasília, 1998.

DIGIÁCOMO. Murilo José. Paraná. **A rede de proteção à criança e ao adolescente e a necessidade de ir “além da medida”**. Curitiba, 2018a. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1570.html>>. Acesso em: 30 de out. de 2018.

DIGIÁCOMO. Murilo José. Paraná. **Diretrizes para a Política Destinada ao Atendimento de Crianças e Adolescentes**. Curitiba, 2018b. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=308>>. Acesso em: 30 de out. de 2018.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO. Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação** – Revista do Centro de Educação e Letras. Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p.41-62, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. **Orientações para implementação de redes**. OLIVEIRA, T. A. de (Org.). Curitiba: Secretaria do Estado da Criança e da Juventude, 2010.

PARANÁ. **Tecendo redes**: fortalecimento das redes de proteção à infância e à adolescência no Paraná / Rede Marista de Solidariedade, Ministério Público do Paraná. Curitiba: Editora Champagnat, 2014.

PAZ, Rosângela Dias Oliveira e TABOADA, K. J. Política Nacional de Habitação, Intersetorialidade e Integração de Políticas Públicas. In: Curso a Distância: **Trabalho Social em Programas e Projetos de Habitação de Interesse Social**. Brasília: 2010.

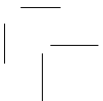
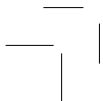
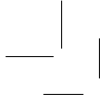
PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, Giselle Lavinias; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; SOUZA, Rosimary Gonçalves de (org.) **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

PORTUGAL. Sílvia. **Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica**. Oficina do CES n. 271, 2007. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/271/271.pdf>>. Acesso em: 13 de abril 2022.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para a interdisciplinaridade. In: GAUTHIER, Alvaro Ostumi (et al.) (org.). **Interdisciplinaridade: teoria e prática**. Florianópolis: UFSC/UCG, 2014, p. 169-189. Ministério das Cidades, 2010.

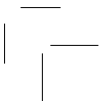
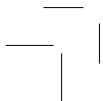
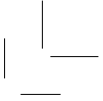
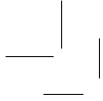
SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão na literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. 2006.

SPOSATI, A. Especificidade e intersectorialidade na política de assistência social. **Serviço Social & Sociedade**, ano XXV, n. 77, São Paulo, 2004.



TEMA V

SOCIOLOGIA / SOCIOLOGY



A voz (desenhada) das crianças sobre as questões da igualdade de género

Daniela Silva Saraiva¹, Alcides A. Monteiro²

Afilições:
Universidade da Beira Interior,
danielafilipassaraiva@gmail.com
Universidade da Beira Interior e CIES – Iscte,
amonteir@ubi.pt

Resumo:

A igualdade de género integra-se nos dias de hoje enquanto um dos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Compreendendo que as crianças e jovens de hoje se constituirão as pessoas adultas de amanhã, a promoção da igualdade de género no âmbito das instituições educativas é um objetivo estratégico, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para o debate de valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem sobre as relações sociais. Foi esse, precisamente um dos objetivos centrais do projeto "menin@s – igualdade e não violência", cujos resultados agora se apresentam. A intervenção socioeducativa teve lugar em 84 turmas de 1º. Ciclo de Ensino Básico, tendo como metodologia o recurso a dinâmicas de educação não formal sobre as temáticas atinentes à igualdade de género. No decurso da mesma, recorreu-se ao desenho infantil como instrumento de análise das mudanças. Foi realizada uma análise estatística e de conteúdo (n=270) dos desenhos realizados pelas crianças em dois momentos: pré e pós-intervenção. Alguns dos indicadores (nomeadamente: roupas, cores e atividades associadas a papéis de género) revelaram significância estatística nas alterações no mundo simbólico

das crianças nas questões de género. Ou seja, verificou-se que a proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção era maior que a proporção de estereótipos de género na amostragem pós-intervenção. Para além de providenciar evidências de que, ao longo do tempo, houve alterações no mundo simbólico das crianças no que concerne às temáticas atinentes às questões de género, o exercício avaliativo deixou ainda pistas relevantes sobre o uso desta técnica como ferramenta de análise do mundo simbólico da criança no que respeita às construções sociais de género. Apesar deste ser um instrumento que ainda carece de maior robustez por parte de investigações científicas, o desenho revelou-se uma técnica expressiva, envolvente, versátil, flexível, acessível, fácil e económica. Além de habilitar uma avaliação participante e participativa, conferindo uma voz ativa às crianças beneficiárias.

Palavras-chave: crianças; aprendizagem; igualdade de género; avaliação; desenho.

1. Introdução

A igualdade de género, integra-se nos dias de hoje, enquanto um dos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sendo que os ODS representam os progressos e esforços conjuntos de governos e cidadãos do mundo, a Agenda 2030 apresenta uma visão comum para a Humanidade. A integração da igualdade de género nos ODS preconiza a mobilização dos meios de implementação – dos recursos financeiros às tecnologias de desenvolvimento e transferência de capacitação – que permitem criar um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

Compreendendo que as crianças e jovens de hoje se constituirão as pessoas adultas de amanhã, a promoção da igualdade de género no âmbito das instituições educativas é um objetivo estratégico, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para o debate de valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem sobre as relações sociais. Foi esse, precisamente um dos objetivos centrais do projeto "menin@s – igualdade e não violência", cujos resultados agora se apresentam.

Com base nesta premissa, a presente investigação pretendeu, numa abordagem exploratória, com o desenho infantil como instrumento, compreender as mudanças no mundo simbólico das crianças nas questões de género tendo em conta a intervenção socioeducativa no âmbito do projeto "menin@s – igualdade e não violência".

A análise baseou-se nos conteúdos contidos nos desenhos realizados pelas crianças em dois momentos, num momento prévio à realização da intervenção socioeducativa e num momento subsequente à referida intervenção. Por fim, recorrendo à análise de conteúdo e à análise estatística constatamos que alguns dos indicadores revelaram significância estatística nas alterações no mundo simbólico das crianças nas questões de género.

Os resultados obtidos através de uma pesquisa exploratória aferiram que a proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é maior à proporção de estereótipos de género na amostragem pós-intervenção. Demonstrando assim, a pertinência de uma intervenção socioeducativa precoce na educação de cidadãos do século XXI. Considera-se ainda, que o recurso ao desenho infantil no processo de aferição de mudanças poderá habilitar a realização de uma avaliação participante e participativa e confere uma voz (desenhada) ativa às crianças beneficiárias dos projetos.

2. A pertinência da vertente socioeducativa dos projetos na área da igualdade de género e não violência em crianças

A escola, como meio privilegiado de socialização, permite perceber como se constrói a identidade de género e como são adquiridas as particularidades de cada género (Neto et. al., 1999; Dias, 2008). Durante o desenvolvimento da criança, através do processo de socialização, esta recebe a influência dos seus estereótipos modelo. Nomeadamente, a divisão do trabalho doméstico entre os progenitores é um fator crucial na quantidade de trabalho doméstico desempenhado pela criança do mesmo sexo, uma vez que as crianças generalizam as aprendizagens de género efetuadas no núcleo familiar para outros contextos sociais (Cunningham, 2001).

Os estereótipos de género começam também a construir-se no mundo simbólico das crianças através da segregação de brinquedos e brincadeiras que, conseqüentemente, determinam comportamentos pessoais e sociais. Vieira (2006, p. 26) advoga que as “situações lúdicas, no âmbito das quais é proporcionada à criança a possibilidade de lidar com determinados brinquedos, representam oportunidades indiscutivelmente importantes para o ensaio de comportamentos relevantes para o desenvolvimento do género”.

Um aspeto observável inerente à segregação dos brinquedos com base no género é a tipologia dos brinquedos. Os brinquedos dirigidos tipicamente às meninas – bonecas, maquilhagem, loiça e eletrodomésticos – fomentam menos criatividade que os brinquedos dirigidos aos meninos – legos, construções, bolas

(Cardona et. al., 2011, p.10). Esta diferenciação fomenta a ocorrência de efeitos a longo prazo para as crianças no que concerne à resolução de problemas, autoconfiança e aptidão para enfrentar desafios.

As crianças, entre os três e os oito anos, já identificam os estereótipos associados a mulheres e homens, sendo que entre os cinco e os oito anos é quando as crianças passam pelo período mais sexista (Cardona et. al., 2011). Com o progresso do desenvolvimento cognitivo, no estágio operatório completo de Piaget, as crianças começam a “encarar de forma flexível a diversidade de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir em diferentes situações” (Cardona, 2011, p.31).

Desta forma consubstancia-se a pertinência de uma intervenção socioeducativa na área de igualdade de gênero e de não violência tendo as crianças como público-alvo. A promoção da igualdade de gênero no âmbito das instituições educativas é um objetivo estratégico, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para o debate de valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem sobre as relações sociais. Os Planos Nacionais para a Igualdade de Gênero incluem nas suas medidas a integração desta dimensão na organização e funcionamento escolar.

3. Gênero e o desenho infantil

Numa perspectiva histórica, Marino (1957) apresenta a sua investigação sobre questões do gênero expressas no desenho infantil, registando a existência de temas recorrentes. No primeiro tema, “nacionalismo”, as representações gráficas das crianças apresentam uma inspiração no culto cívico. No segundo tema, “futebol”, constitui-se sobretudo por desenhos de meninos. Por sua vez, o tema da “alma feminina”, é constituído maioritariamente por desenhos de meninas e onde são representados o ambiente doméstico, costura, flores e animais. Podemos observar uma significância cultural nas representações das crianças.

Nesta sequência, Bellotti (1975) procurou compreender como as crianças percebem e representam as influências sociais culturais, aferindo com a sua investigação uma clara distinção entre os sexos. Sendo que os desenhos das meninas têm “o sabor da crônica fiel dos dias dessas meninas, reguladas pelos costumes familiares, codificados por sua vez pelos hábitos do grupo social em que vivem” (1975, p. 148). Por outro lado, os desenhos dos meninos registam predominância de temas que se relacionam a policiais, ladrões e operários, e raramente representam a família.

Importa ainda referir que Gobbi (1999, 2014), através da sua investigação constatou que os desenhos infantis demonstraram uma “transição nas relações mantidas entre homens e mulheres, na conceção que têm das mesmas, na própria construção dos géneros e das relações entre eles e as crianças” (Gobbi, 1999, p. 152).

Por sua vez, Sardá-Vieira et. al. (2021) analisaram as nuances relativas à identidade moral e expressão de género e sexualidades através dos desenhos produzidos por jovens estudantes. procuraram identificar as características que reforçam ou distorcem as convenções de género nos desenhos realizados. Verificaram que os desenhos produzidos pelas jovens do sexo feminino reforçavam o interesse pela figura humana, pela feminilidade no uso de acessórios, roupas, cores e estilos de vestir. Por sua vez, os desenhos apresentados pelos jovens do sexo masculino destacam o “significado genérico da figura humana, representada por desenhos com menor variação tonal, como se reproduzissem de maneira mais impessoal o carácter do herói, do guerreiro e da corporalidade ideal, sem expressar no desenho particularidades” (Sardá-Vieira et. al., 2021, p. 285). Os autores puderam compreender ainda novas configurações de corporalidades e comportamentos através dos desenhos onde as conquistas feministas e contrassexuais foram assimiladas pelos jovens. Nomeadamente, estes reflexos evidenciam-se no significado da corporalidade da figura feminina, nas roupas e nas atividades laborais (Sardá-Vieira et. al., 2021, p. 287).

Os autores supracitados confirmam assim, a perceção visível da influência do meio cultural face aos papéis de género nas representações gráficas das crianças.

4. Projeto “menin@s – igualdade e não violência”

O projeto “menin@s – igualdade e não violência” objetiva uma prevenção primária da violência contra as mulheres e da violência doméstica junto da comunidade educativa do pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. O projeto contempla ações dirigidas a toda a comunidade educativa dos Agrupamentos de Escolas envolvidos, tendo em conta as necessidades específicas de cada um dos públicos-alvo.

O projeto contou com a duração de trinta e seis meses e com uma rede colaborativa de entidades envolvidas no projeto. No primeiro ano letivo de arranque do projeto (2020/2021) contou com a participação voluntária de quarenta e sete turmas do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, perfazendo um total de 710 crianças envolvidas. Tendo visto este número duplicar

no segundo ano de implementação do projeto (2021/2022), com a participação de 84 turmas e um total de 1548 crianças envolvidas.

O presente artigo foca-se nas atividades dirigidas às crianças de pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Nomeadamente, nas sessões de sensibilização sobre as temáticas atinentes às questões de género com base em dinâmicas de educação não formal e orientadas para a existência de uma colaboração efetiva e ativa por parte das crianças entre os 3 e os 10 anos de idade.

A intervenção do projeto foi realizada em contexto educativo e durante o período letivo. Ao longo do projeto foram realizadas um total de oito sessões com cada turma participante, que incidiram sobre os temas: a) identidade e expressão de género; b) papéis do género e conciliação da vida profissional, familiar e pessoal; c) segregação profissional. De forma a avaliar os resultados da intervenção socioeducativa, foram recolhidos desenhos infantis feitos pelas crianças participantes em dois diferentes momentos: pré-intervenção e pós-intervenção.

5. Metodologia

No que concerne à metodologia, o presente artigo consiste num estudo de caso, tratando-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem mista. O procedimento de recolha de dados foi através do desenho infantil e as técnicas de tratamento de dados foram a análise de conteúdo e a análise estatística dos resultados da métrica que serviu de base para a análise dos conteúdos expressos nos desenhos infantis.

A escolha pelo desenho infantil deve-se ao facto deste recurso ser um instrumento metodológico que habilita uma participação efetiva às crianças no processo de avaliação (Mitchell, 2006; Menezes et. al, 2008; Literat, 2013; Santos, 2013; Franquesa-Soler et. al, 2017).

As produções gráficas das crianças obedeceram a um formato pré-estabelecido: a representação de um super-herói e/ou uma super-heroína. Esta opção metodológica permitiu às crianças, de forma livre, representar graficamente uma ou mais figuras humanas e conseqüentemente, compreender se existem estereótipos nas representações gráficas relativas ao género da personagem desenhada. Tendo em conta as fases do desenho infantil segundo Luquet (1969), foram apenas considerados para análise os desenhos das crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

Nesta sequência, com base nos conteúdos expressos nos desenhos realizados pelas crianças, foram definidos indicadores de análise para aferir se exis-

tem diferenças nos conteúdos dos desenhos no momento de pré-intervenção em comparação com o momento de pós-intervenção, tendo sido definidas 3 categorias de análise: 1) identidade e expressão de género; 2) papéis do género e conciliação da vida profissional, familiar e pessoal; 3) segregação profissional. Na Categoria 1 foram analisados 85 desenhos: 25 com duas figuras – uma do sexo feminino e uma do sexo masculino; 30 com a representação de uma figura do sexo feminino e 30 com a representação de uma figura do sexo masculino; para cada uma das categorias 2 e 3 foram selecionados 25 desenhos que correspondessem aos indicadores definidos. Totalizando assim, um total de 135 desenhos num primeiro momento e 135 desenhos num segundo momentos, perfazendo um total de 270 desenhos analisados.

Posto isto, o estudo pretendeu testar as seguintes hipóteses:

Hipótese Nula (H0): Proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é igual à proporção de estereótipos de género na amostragem pós intervenção.

Hipótese Alternativa (H1): Proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é maior à proporção de estereótipos de género na amostragem pós intervenção.

6. Análise

Na análise de conteúdo, foram contruídas tabelas de registo dos conteúdos expressos nos desenhos analisados. A análise incidiu nas três categorias supra-mencionadas. No entanto, de forma a dar mais robustez análise, na primeira categoria foram analisados três grupos de amostra sobre a temática identidade e expressão de género. Na segunda categoria foram analisados os conteúdos dos desenhos que representavam atividades (cozinhar, pescar, pentear, fazer exercício físico, arrumar a casa, manutenção da casa, etc.). E por fim, na última categoria foram analisados os conteúdos dos desenhos que representassem profissões.

As tabelas de análise de conteúdo objetivavam registar a presença/ausência de estereotípias nas representações elaboradas pelas crianças. Na categoria 1 considerámos estereotípias nas representações das roupas, das cores e do cabelo (nomeadamente, a representação do sexo feminino com o uso de vestidos e saias e a representação do sexo masculino com calças. Na categoria 2 considerámos que as atividades atribuídas às figuras representam estereótipos quando é associado à figura do sexo feminino tarefas domésticas e tarefas de cuidado e à figura masculina tarefas de manutenção, desportivas e/ou de lazer.

Na categoria 3 considerámos a segregação profissional em função do género na representação de profissões tipicamente desempenhadas por homens como engenharia, desporto, construção e de proteção pública e na representação de profissões frequentemente desempenhadas por mulheres em áreas humanas e de cuidado.

Posteriormente à análise de conteúdo, com base no número de casos da amostragem em que se verificou a representação de estereótipos nos diferentes indicadores, foram criadas tabelas de contingência bivariadas contendo o valor absoluto de casos registado na amostra nos dois momentos de recolha de dados: pré-intervenção e pós-intervenção vs variáveis de estereótipos de género no vestuário, nas cores, no cabelo, no desempenho de atividades e de profissões. Para se proceder à análise estatística recorreu-se ao teste exato de Fisher, para calcular o valor de significância perante os diferentes indicadores analisados nos dois momentos de recolha de dados representados nas tabelas seguintes. Todo o tratamento estatístico dos dados foi realizado no Graphpad Prism V9.

Categoria 1 – Identidade/Expressão de género e Estereótipos de género.

Tabela 1 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 1 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Roupa	Com estereótipos	9 (36%)	7 (30,43%)	0,765
	Sem estereótipos	16 (64%)	16 (69,57%)	
Cores	Com estereótipos	16 (72,73%)	6 (27,27%)	0,060**
	Sem estereótipos	6 (27,27%)	16 (72,73%)	
Cabelo	Com estereótipos	23 (92%)	21 (84%)	0,667
	Sem estereótipos	2 (8%)	4 (16%)	

Podemos observar nos dados apresentados que o indicador com significância estatística se refere à representação ou não de estereótipos relacionado com as cores. Não tendo sido atribuído no segundo momento a cor azul às figuras masculinas e o cor-de-rosa às figuras femininas, ao contrário da maioria apresentada no primeiro momento (64%). Regista-se positivamente esta alteração no mundo simbólico das crianças. Não obstante, os restantes indicadores não apresentam significância estatística, não tendo sido muito expressivas as alterações que concernem à representação do vestuário e do cabelo. Acredita-se que

estes resultados refletem a necessidade da criança distinguir o sexo das figuras através de algum traço.



Figura 1– Desenho 1.1.6 (pré) e desenho 2.1.14 (pós) do grupo de amostra 1.

Tabela 2 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 2 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Roupa	Com estereótipos	16 (53,33%)	7 (23,33%)	0,033*
	Sem estereótipos	14 (46,67%)	23 (76,67%)	
Cores	Com estereótipos	20 (66,67%)	9 (30%)	0,009**
	Sem estereótipos	10 (33,33%)	21 (70%)	
Cabelo	Com estereótipos	27 (93,10%)	30 (100%)	0,237
	Sem estereótipos	2 (6,90%)	0 (0%)	

Conforme os dados apresentados observa-se uma significância estatística no que concerne aos indicadores referentes ao vestuário e às cores. O presente grupo de amostra que consiste nas representações de figuras do sexo feminino revela mudanças significativas nas representações do segundo momento de recolha dos dados. Regista-se uma maior representação das figuras do sexo feminino com calças e com a cor azul, ao invés das representações iniciais que maioritariamente representavam a figura feminina com vestido e/ou saia e com cor-de-rosa. Podemos assim aferir, que a representação da figura feminina no mundo simbólico das crianças registou alterações com a intervenção realizada. Importa, no entanto, referir que a representação do cabelo das figuras não só não sofreu alterações, como registou um maior número de desenhos que representaram a normatividade de um cabelo longo na figura feminina.



Figura 2 – Desenho 1.1.7 (pré) e desenho 2.1.23 (pós) do grupo de amostra 2

Tabela 3 – Tabela de Contingência relativamente ao Grupo de Amostra 3 da Categoria 1 e os dois momentos de recolha de dados

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Roupa	Com estereótipos	30 (100%)	27 (90%)	0,237
	Sem estereótipos	0 (0%)	3 (10%)	
Cores	Com estereótipos	17 (56,67%)	17 (56,67%)	1
	Sem estereótipos	13 (43,33%)	13 (43,33%)	
Cabelo	Com estereótipos	30 (100%)	25 (83,33%)	0,052
	Sem estereótipos	0 (0%)	5 (16,67%)	

No que concerne ao grupo de amostra de representações de figuras do sexo masculino não se registam relações estatisticamente significativas em nenhum dos indicadores. Apesar destes dados, importa salientar que no segundo momento foram representadas figuras do sexo masculino com vestidos e/ou saias em três desenhos. Importa também referir que se regista uma ligeira alteração nas representações do cabelo nas figuras do sexo masculino em cinco desenhos da amostra, sendo este o grupo de amostra que revela a maior alteração no presente indicador.



Figura 2 – Desenho 1.1.3 (pré) e desenho 2.1.20 (pós) do grupo de amostra 3.

Sumariamente, na categoria 1, com recuso ao Teste Exato de Fisher, foi possível concluir que existem relações estatisticamente significativas nas representações de figuras do sexo masculino e figuras do sexo feminino no indicador relativo às cores associadas ao género ($p=0,060$, Tabela 1). Não se verificou diferenças estatisticamente significativas nos outros indicadores. Relativamente às representações do sexo feminino verificou-se diferenças estatisticamente significativas nos indicadores relativamente ao vestuário e cores ($p=0,033$ e $p=0,009$ respetivamente, Tabela 2). Nas representações do sexo masculino não se verificaram alterações estatisticamente relevantes (Tabela 3).

Categoria 2 – Papéis de género e conciliação da vida profissional, familiar e pessoal.

Tabela 4 – Tabela de Contingência relativamente à Categoria 2 e os dois momentos de recolha de dados

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Atividades	Com estereótipos	23 (92%)	2 (8%)	<0,0001 ****
	Sem estereótipos	2 (8%)	23 (92%)	

Recorrendo à Tabela de Contingência referente aos estereótipos associados ao desempenho das atividades verificou-se existir significância estatística na amostragem pré-intervenção e pós-intervenção ($p < 0,0001$, Tabela 4).

Na presente categoria relativa aos papéis de género e conciliação profissional, familiar e pessoal, observa-se uma significativa alteração no mundo simbólico das crianças. Esta alteração observa-se através de um momento inicial

onde as figuras do sexo feminino foram representadas, maioritariamente, a realizar tarefas de cuidado (cozinhar, pentear, arrumar a casa, etc.) enquanto as figuras masculinas foram representadas, maioritariamente, a realizar tarefas desportivas e de manutenção (prática de exercício físico, cortar a relva, pesca, etc). Esta tendência teve uma mudança significativa na pós-intervenção, com a representação das figuras masculinas a realizar tarefas de cuidado (cozinhar, lavar a roupa, passar a ferro, etc) e as figuras femininas a realizar mais tarefas de desporto (jogar basquetebol, futebol, andar de skate, etc.) e de manutenção (colocar um quadro na parede, arranjar o carro, etc.).

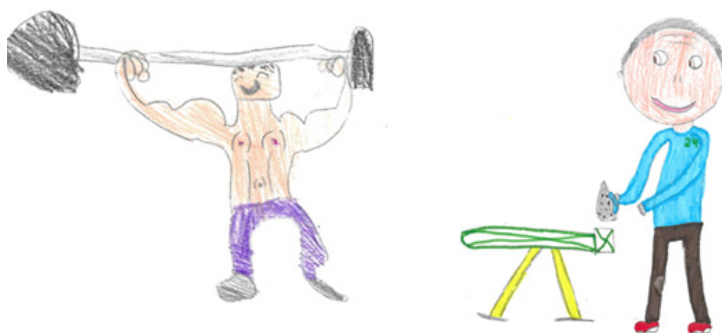


Figura 2 – Desenho 1.2.20 (pré) e desenho 2.2.25 (pós).

Categoria 3 – Segregação profissional em função do género

Tabela 5 – Tabela de Contingência relativamente à Categoria 3 e os dois momentos de recolha de dados

		Pré-intervenção	Pós-intervenção	Valor de p
Profissões	Com estereótipos	17 (80,95%)	16 (61,54%)	0,205
	Sem estereótipos	4 (19,05%)	10 (38,46%)	

No que concerne à estereotipia associada às profissões verificou-se que não existia significância estatística nos grupos pré e pós-intervenção (Tabela 5). Contudo, na presente amostra observam-se algumas alterações que acreditamos ser importante realçar, uma vez que os desenhos recolhidos pós-intervenção

contrastam com a clara segregação profissional observada nos desenhos do primeiro momento. Sendo que no momento pós-intervenção observamos profissões de segurança pública, construção e de desporto exercidas por mulheres – que declara um claro contraste da realidade laboral portuguesa. Apesar deste registo, na amostra não existem relações estatisticamente significativas, uma vez que a profissão mais representada nas figuras do sexo feminino continuou a ser a profissão de docente, uma profissão associada às funções de cuidar.



Figura 2 – Desenho 1.3.6 (pré) e desenho 2.3.18 (pós).

7. Resultados

Perante a análise de conteúdo e a análise estatística realizada possuímos agora informação suficiente para testar as hipóteses formuladas, confrontando-as simultaneamente com os dados recolhidos e a revisão de literatura apresentada.

No concerne especificamente às questões de género expressas em desenhos salientamos Sardá-Vieira et. al. (2021, p.285), que procuraram identificar as características que reforçam ou distorcem as convenções de género nos desenhos realizados por crianças e jovens e observaram que “a reprodução das convenções de géneros binários, entre imagens que expressam o masculino ou o feminino, são predominantes através das corporalidades e dos acessórios de roupas e objetos, que enfatizam determinadas características no contraste do que identifica homem e mulher”.

Na presente investigação também foram observadas diferenças em vários indicadores onde se verificaram alterações estatisticamente significativas na representação – ou não – de estereótipos de género, através da análise dos conteúdos expressos nos desenhos. Estas diferenças corroboram que ao longo do tempo foi possível aferir, através dos desenhos das crianças, alterações no seu mundo simbólico no que concerne às temáticas atinentes às questões de género. Nomeadamente, com recurso ao Teste Exato de Fisher verificámos que existem relações estatisticamente significativas em quatro dos indicadores analisados. Nomeadamente, na categoria 1 foi possível concluir que existem relações estatisticamente significativas nas representações de figuras do sexo masculino e figuras do sexo feminino no indicador relativo às cores associadas ao género ($p=0,060$, Tabela 1). Relativamente às representações do sexo feminino verificou-se diferenças estatisticamente significativas nos indicadores relativamente ao vestuário e cores ($p=0,033$ e $p=0,009$ respetivamente, Tabela 2), bem como na categoria 2 relativa aos papéis de género ($p < 0,0001$, Tabela 4).

Estes dados permitiram-nos corroborar que a hipótese alterativa por nós apresentada se verifica, uma vez que a proporção de estereótipos de género na amostragem pré-intervenção é maior à proporção de estereótipos de género na amostragem pós-intervenção.

8. Discussão e conclusões

A presente investigação edificou-se no princípio de que o desenho infantil é um instrumento que permite à criança projetar o seu universo simbólico (Araújo & Lacerda, 2008; Menezes, et al. 2008), ou seja, permite à criança exteriorizar o modo como se vê e, concomitantemente, como encara o seu papel no seio social e familiar. Como afirma Gobbi (1999, p.144) a criança é uma “informante privilegiada e seus desenhos são registos do social por elas vivido e construído”. Podemos afirmar que ao longo do processo de investigação foi-nos possível confirmar esta premissa.

Importa sobretudo salientar os dados obtidos na categoria de análise 2 relativa aos Papéis de género e conciliação da vida profissional, familiar e pessoal. Sabendo que durante o desenvolvimento da criança, através do processo de socialização, esta recebe a influência dos seus estereótipos modelos e generalizam as aprendizagens de género efetuadas no núcleo familiar, para outros contextos sociais (Cunningham, 2001). Pudemos observar nos resultados obtidos na presente investigação, no âmbito dos estereótipos associados ao desempenho

das atividades, a existência de uma significância estatística na amostragem pré-intervenção e pós-intervenção ($p < 0,0001$, Tabela 4).

Com base nestes resultados observámos que efetivamente nesta idade as crianças já identificam os estereótipos associados a mulheres e homens. Verificámos também a flexibilidade advogada por Cardona (2011), uma vez que com a realização de oito sessões de sensibilização específicas nestas temáticas se registaram alterações no seu mundo simbólico.

Importa também refletir à luz dos resultados obtidos a importância da construção de sociedades igualitárias, inclusivas e justas, enaltecendo a pertinência de estratégias nacionais e internacionais de promoção dos Direitos das Mulheres, Igualdade de Género e Não-Discriminação. A sua pertinência ganha importância quando a intervenção tem como público-alvo as crianças, como é o caso do presente estudo de caso. Isto deve-se a vários motivos: i) ao facto das crianças no progresso do seu desenvolvimento cognitivo encararem “de forma flexível a diversidade de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir em diferentes situações” (Cardona, 2011, p.31); ii) promoção da igualdade de género num espaço privilegiado para o debate de valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem sobre as relações sociais; iii) a consciência de que serão as crianças os verdadeiros agentes de mudança do futuro, conferindo-lhes as competências para a construção de um caminho mais justo, igualitário e inclusivo.

9. Referências Bibliográficas

Araújo, C. e Lacerda, C. (2008). Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13 (2) 186-12.

Bellotti, E. G. (1975). *Educar para a Submissão*. São Paulo: Editora Vozes.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labour in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63, 1, 111-122.

Dias, A. A. (2008). A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. *ZENAIDE, Maria N. et al. Direitos Humanos: capacitação de educadores*, 2, 157-162.

Franquesa-Soler, M., & Serio-Silva, J. C. (2017). Through the eyes of children: Drawings as an evaluation tool for children's understanding about endangered Mexican primates. *American Journal of Primatology*, 79 (12).

Gobbi, M. A. (1999). Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. *Pró-posições*, 10(1), 139-156.

Gobbi, M. A. (2014). Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. *Studi sulla formazione*, 151-164

Gobbi, M. A. (2014). Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. *Studi sulla formazione*, 151-164

Literat, I. (2013). "A Pencil for Your Thoughts": Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 84-98

Luquet, G. H. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Editora Civilização.

Marino, D. (1957). *O Desenho da Criança*. São Paulo: Editora do Brasil.

Menezes, M.; Moré, C.; Cruz, R. (2008). O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. *Avaliação Psicológica*. 7 (2) 189-198.

Menezes, M.; Moré, C.; Cruz, R. (2008). O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. *Avaliação Psicológica*. 7 (2) 189-198.

Mitchell, L. (2006). Child-centred? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60-73.

Neto, A., Cid, M., Pomar, C.; Peças, A.; Chaleta, E., & Folque, A. (1999). *Esterótipos de gênero*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Santos, S. (2013). Estudo caso – A Interpretação do desenho infantil. *Educareducer*. Ano XV – 1 - II Série. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sardá-Vieira, M., Bess, M. L., & Lopes, V. F. (2021). Identidade Moral e Expressão de Gênero em Desenhos Artísticos de Estudantes Do Ensino Médio. *Diversidade e Educação*, 9(2), 266-292.

Vieira, C. (2006). *Educação Familiar, Estratégias para a Promoção da Igualdade de Gênero*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

O Instituto de Apoio à Criança e a Defesa dos Direitos da Criança

O foi fundado em 1983 por um grupo de pessoas de diferentes áreas profissionais – médicos, magistrados, professores, psicólogos, técnicos de serviço social, educadores – levantando um projeto novo de esperança de um mundo melhor, com o objetivo fundamental de defender e promover os Direitos da Criança em toda a sua globalidade. Estava subjacente a filosofia do Dr. João dos Santos que, no seu livro “Utopia de um Instituto da Criança”, fala da política da infância, como uma obra de toda a comunidade, num trabalho coordenado de várias instituições. Existe principalmente para as crianças excluídas, as maltratadas, as vítimas de abuso sexual, as mal-amadas, cuja vulnerabilidade é superior e precisam de mais atenção e acompanhamento, designadamente com vista à sua recuperação psicológica. Tem por visão que todas as Crianças tenham os seus Direitos garantidos e como missão contribuir para o desenvolvimento integral da Criança na defesa e promoção dos seus Direitos. Norteia a sua ação pela ética, transparência, competência, rigor, compromisso e respeito pelos Direitos da Criança.

A Criança é encarada na sua globalidade como sujeito de direitos nas diferentes áreas, designadamente na saúde, educação, justiça, segurança social ou nos seus tempos livres. No cumprimento dos seus Estatutos, desenvolve múltiplas atividades e programas visando, para além de dar voz à Criança e obter novas respostas para os problemas da infância, defender os seus direitos perante a família, as instituições e a comunidade. Realiza programas de informação e sensibilização, apoia e colabora em experiências inovadoras e investigações que visem o desenvolvimento global das crianças e jovens e a sua interação com o meio envolvente. Promove estudos, seminários, colóquios, ações de formação e outras iniciativas que permitem o debate e a reflexão sobre os problemas da infância na sociedade atual.

Com o nosso impulso, pela primeira vez falou-se pública e pluridisciplinarmente de problemas gravíssimos que atingem as nossas crianças como por exemplo a criança maltratada e vítima de abuso sexual, assim como a divulgação de experiências de intervenção comunitária e as várias formas de acolhimento às crianças em idade pré-escolar.

Através dos seus Setores Intervenientes, o IAC, em parceria com o Estado e com outras instituições congéneres, nacionais e internacionais, procura obter novas respostas sociais para os problemas da infância. Está diariamente atento à igualdade de oportunidades e à correção dos desequilíbrios e, nesse sentido, aposta fortemente numa área de prevenção. O trabalho em rede, a nível nacional e internacional, a formação contínua, a partilha de boas práticas e o debate permanente sobre os problemas da infância na sociedade atual em associação com metodologias inovadoras procuram dar resposta a nível local e nacional a uma multiplicidade de situações e desafios cada vez mais exigentes numa sociedade em constante mutação e cada vez mais complexa.

Todo o trabalho que o IAC desenvolve só tem sido possível, consolidado e aperfeiçoado porque os decisores políticos e a sociedade em geral reconhecem o papel qualificado e a energia social que a intervenção realizada tem tido na proteção da criança e na plena realização dos seus direitos.

Não é demais lembrar a Convenção sobre os Direitos da Criança, que preconiza uma nova perspetiva da criança, conferindo-lhe um estatuto de mais dignidade, valorizando o direito à educação, à privacidade e à liberdade de expressão, na qual se consagram também direitos sociais, económicos e culturais. Convenção ratificada por Portugal em 1990, sete anos depois da fundação do IAC.

A nossa Constituição da República proclama o dever da Sociedade e do Estado em relação ao desenvolvimento integral da criança (artº 69º). E é um dever deste Instituto, cumprindo os seus estatutos, dar um contributo para a mudança de legislação relacionada com a defesa dos Direitos da Criança. O que consideramos ter feito e continuaremos a fazer.

O IAC tem um papel pró-ativo, dando voz aos interesses da Criança, capacitando e promovendo o aumento da informação, conhecimento e compreensão sobre a Criança enquanto sujeito de Direitos. Assim:

- Trabalha na formação de técnicos, famílias e jovens no âmbito dos direitos da Criança com vista à prevenção em sentido lato.
- Desenvolve, aprofunda e reforça conhecimentos que permitem melhorar a eficácia dos conteúdos em formação.
- Orienta estágios académicos e profissionais.

- Presta apoio técnico a solicitações de diferentes instituições e/ou técnicos em múltiplas vertentes nomeadamente conceção, formação, orientação, assessoria, boas práticas, etc., contribuindo para a criação de projetos integrados melhorando a eficácia da intervenção.
- Desenvolve e coopera com diferentes entidades em diversos estudos e/ou trabalhos de investigação subordinados a temáticas diretamente relacionadas com a Criança.
- Estabelece relações com associações congéneres e trabalha em parceria com diferentes instituições na procura de olhares multifacetados sobre a Criança.

Desde a sua fundação tem desenvolvido projetos/serviços inovadores, entre os quais destacamos:

- o dinamismo do Projeto de Trabalho de Rua em Família para Crescer, único projeto inovador aprovado para Portugal em 1989 ao abrigo do Programa de Luta Contra a Pobreza da Comunidade Europeia, e que atualmente desenvolve projetos de intervenção comunitária em comunidades de elevada vulnerabilidade social, tendo como enfoque a aposta na área da Educação através da implementação de uma Escola de 2ª Oportunidade, projeto através do qual pretende promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a aquisição de conhecimentos na área escolar e profissional de jovens entre os 14 e 18 anos em situação de abandono ou insucesso escolar, tendo em vista a construção de um percurso de vida saudável e a sua inclusão socioprofissional.
- a linha SOS – Criança que não existia em Portugal e através da qual desde 1988 muitas Crianças têm sido salvas. Desde 2001, o IAC integra a Federação Europeia para as Crianças Desaparecidas e Exploradas Sexualmente, operando desde 2004, a Linha de Apoio SOS Criança Desaparecida, tendo em 2008 ter-lhe sido atribuído o nº europeu 116 000 para as crianças desaparecidas e o nº europeu 116 111 para as situações de risco.
Atualmente tem também a Linha SOS Família – Adoção 800 210 555, um Serviço gratuito de esclarecimentos e aconselhamento especializado para crianças adotadas e famílias adotivas.
- Também a Atividade Lúdica com mais de 700 espaços lúdicos criados pelo IAC e a Humanização dos Serviços de Atendimento à

Criança em Pediatria, têm tido o maior dinamismo por todo o país, através do qual por exemplo se tem procurado ajudar a criar um ambiente de mais conforto e calor humano para as nossas Crianças e Jovens e suas Famílias. De salientar, neste aspeto a edição da Carta da Criança Hospitalizada e a Carta da Criança nos Cuidados de Saúde Primários, divulgadas por todos os Hospitais Pediátricos e Centros de Saúde.

O nosso principal objetivo é empoderar os profissionais de saúde, famílias e as próprias crianças de forma a garantir os seus cuidados de forma holística, integrada em que a Criança é o principal ator, assim como promover contextos clínicos mais humanizados de forma que as Crianças se sintam mais confortáveis e seguras e assim melhorar-se os níveis de saúde e de bem-estar.

- O Serviço Jurídico destaca-se pelo atendimento e encaminhamento jurídico de casos concretos e a divulgação da legislação relativa à criança, como é exemplo a publicação do Guia dos Direitos da Criança, compilação de toda a legislação existente sobre a Criança.

Com o objetivo de concertar e tornar mais eficaz a atuação destes Serviços foi criado o Espaço Luz Verde à Criança – um Consultório Social multifuncional, onde os técnicos fazem atendimento psicológico, social e jurídico de situações de risco diagnosticadas.

Em Coimbra, o IAC promove, coordena e dinamiza, a nível nacional, em articulação estreita com a área da Cooperação Nacional e Internacional, a Rede Construir Juntos. Uma rede informal que tem como finalidade potenciar as sinergias das ações no combate à pobreza e exclusão social. Atualmente congrega cerca de 100 Instituições com responsabilidade em matéria de infância e juventude, que em parceria potenciam o Direito à Participação, envolvendo e dinamizando ações com as crianças e jovens locais através de projetos que promovem o exercício da cidadania (Rede Juvenil Crescer Juntos).

O IAC – Pólo de Coimbra desenvolve ainda, ações na área da Mediação Escolar, dinamizando e prestando apoio técnico aos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, bem como na área da formação, promovendo Ações de (In) Formação/Sensibilização.

A complementar o trabalho desenvolvido pelos diferentes Serviços Intervenientes, foram criadas Áreas de Intervenção distintas – Conhecimento e Formação, Cooperação Nacional e Internacional e Marketing, Comunica-

ção e Projetos – cujas funções são a de assessorar a Direção na definição de estratégias de representação e de divulgação do trabalho desenvolvido pelos diferentes Serviços intervenientes, potenciando o saber, divulgando a ação e desenvolvendo relações de parceria com entidades congéneres com o objetivo de adequar medidas e políticas que visem a proteção e melhores condições de bem estar de todas as Crianças.

Mais especificamente, no âmbito da área do Conhecimento e Formação” tem-se desenvolvido estudos de carácter científico, e dado apoio a estudos desenvolvidos pelos diferentes setores do IAC, que permitem desenvolver ações e estratégias de intervenção e que constituem uma fonte de conhecimento fiável e válida. Recolhe, produz, gere e disponibiliza informação e conhecimento necessários e relevantes no âmbito da intervenção do Instituto. Define programas e iniciativas de formação (externa e interna) para os seus colaboradores.

A área do Marketing, Comunicação e Projetos planeia a estratégia de marketing, comunicação e projetos do IAC, na sua relação com os média, na dinamização das redes sociais, na criação de materiais de comunicação para diferentes fins e no planeamento de eventos, assim como implementa e supervisiona a estratégia de angariação de fundos, nas suas várias vertentes, consideradas necessárias para a sustentabilidade da instituição.

A área da Cooperação Nacional e Internacional potencia o trabalho em parceria, ao nível nacional e internacional, contribuindo para a adequação das políticas integradas nas áreas da infância e juventude, tendo em vista o desenvolvimento, manutenção e operacionalização da rede de parceiros alinhados com a missão do IAC.

A Defesa e Promoção dos Direitos da Criança são sempre o nosso grande objetivo e prioridade e atento às novas realidades do nosso tempo, o IAC apresentou há alguns anos, na Assembleia da República um documento sobre o Superior Interesse da Criança, no sentido de que se faça uma reflexão profunda sobre esta área, pedindo o reconhecimento pela lei do papel dos afetos na vida das crianças (não apenas como princípio, mas como verdadeiro direito), quando estão em conflito diferentes interesses, como por exemplo o caso dos pais biológicos e os afetivos ou divórcio ou separação dos pais. Contribuindo desta forma, para a alteração da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, através da revisão de 2015.

Mas também podemos referir as ações relativas à figura de “crime continuado” (dado que consideramos que a prática reiterada de maus-tratos ou de abusos sexuais, é um atentado à dignidade humana e à consideração devida à

vítima, particularmente à criança vítima), recompensadas com a alteração do art.º 30.º do Código Penal.

Desde a sua fundação que o IAC tem pugnado por uma participação mais ativa das crianças e jovens, que se traduz na concretização do direito à palavra e à expressão da sua vontade e à sua participação nos processos que lhe digam respeito, sendo o Direito de Audição e o Direito à Liberdade de Expressão uma das constantes reivindicações do Instituto.

As crianças têm menos hipóteses de fazer ouvir a sua voz e de defender os seus interesses, têm que ser olhadas como cidadãos de hoje. O Direito de Participação é um direito que tem que ser defendido junto da comunidade, é um exercício que elas têm que ir fazendo, sendo uma preocupação do Instituto que vai tentando integrar este propósito nas suas atividades.

Ao longo dos anos temos desenvolvido diversos projetos no âmbito da Rede Juvenil Crescer Juntos que se traduzem numa experiência riquíssima de partilha e aprendizagem mútua que se pretende perpetuar. A título de exemplo, o Projeto Jovens VIP através do qual, a partilha de boas práticas entre os jovens agentes de mudança, bem como dos materiais criados, foram essenciais para o impacto do projeto e para a criação do produto final – uma Mala Pedagógica, a que denominaram Mala Vivacidade, Inovação e Participação (Mala VIP), como meio de disseminação e de continuidade no combate às desigualdades e à promoção do exercício pleno da cidadania.

Pretende-se que estas crianças e jovens desenvolvam as competências necessárias para o pleno exercício da cidadania e para o direito à participação, desenvolvendo atividades com os mais novos, contribuindo de forma empreendedora para o bem-estar de crianças em situação de vulnerabilidade social numa perspetiva local.

Um outro exemplo, o projeto “*Justice Youthopia*” através do qual se pretende que os direitos da criança sejam mais respeitados e implementados no sistema de justiça; a criança seja melhor apoiada em processos judiciais; os profissionais judiciais e outros estejam mais conscientes das dificuldades que a criança enfrenta quando contacta o sistema de justiça, e de como pode ser melhorado o seu direito à participação.

De mãos dadas com outras instituições, dividindo e comungando saberes, damos assim voz às pessoas que trabalham no terreno, fomentamos redes informais e projetos inovadores, num profundo sentido de responsabilidade e consciência cívica.

Com a meta de contribuirmos para a construção de um futuro menos doloroso para as nossas crianças, o IAC, hoje, continua a caminhada, e quer

fazer mais e melhor, quer chegar cada vez mais longe procurando estimular, apoiar e divulgar o trabalho de todos aqueles que se preocupam com a procura de novas respostas para os problemas da infância em Portugal.

Como reconhecimento público da ação desenvolvida pelo IAC, que desde a sua fundação tem pautado a sua atividade na promoção dos Direitos da Criança, desenvolvendo projetos inovadores nos princípios e na metodologia, no combate à violência, à pobreza e à discriminação, sendo hoje uma referência na sociedade portuguesa e a nível internacional, a Ordem dos Advogados atribuiu ao IAC o Prémio dos Direitos Humanos Ângelo d'Almeida Ribeiro, em 2005. Ainda a nível nacional, o IAC recebeu o Prémio Direitos Humanos 2014, atribuído pela Assembleia da República, a Medalha de Serviços Distintos, do Ministério da Saúde e a Medalha de Honra da Segurança Social, em 2015. Recentemente, o trabalho desenvolvido pelo IAC para a promoção dos valores culturais e da cidadania de Portugal foi reconhecido pela Sociedade Portuguesa de Autores com a atribuição do Prémio Pró-Autor, em maio de 2016.

Com saber técnico e afetos continuaremos a implementar a utopia de servir a CRIANÇA.





ISSN 2184-8580 | Distribuição Gratuita

A Criança e os seus Direitos



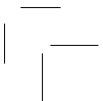
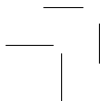
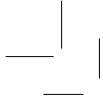
Instituto de Apoio à Criança

05 • EDIÇÃO SEMESTRAL

Novembro 2022 a Abril 2023



“A CRIANÇA E A VIOLÊNCIA SEXUAL”





Outras Obras desta Coleção:

- AA. VV. (2023), *Alguns ensaios de quê? - Em homenagem a Ana Luísa Amaral*, Carviçais.
- AA.VV. (2017), *Democracia, Promessas, Utopias e (Des)ilusões: Dilemas e Disputas nas Arenas Públicas*, Carviçais.
- AA.VV. (2017), *I Congresso Ibero-Americano de Intervenção Social – Cidadania e Direitos Humanos*, Carviçais.
- AA.VV. (2018), *II Congresso Ibero-Americano de Intervenção Social – Direitos Sociais e Exclusão*, Carviçais.
- AA.VV. (2019), *A Governação à Lupa das Operações Críticas: Os Limites do (In)Suportável e do (In)Tolerável das Políticas e das Ações Públicas*, Carviçais.
- AA.VV. (2019), *III Congresso Ibero-Americano de Intervenção Social – Direitos Humanos e Mediação*, Carviçais.
- AA.VV. (2020) *(Ar)risca em mundos imprevisíveis e incertos: a crise, formas de (des)legitimação e modos de representação e de mobilização*, Carviçais.
- AA.VV. (2021), *IV Congresso Ibero-Americano de Intervenção Social – Multiculturalidade, migrações e Direitos Humanos*, Carviçais.
- AA.VV. (2021), *Os Dilemas da participação*, Carviçais.
- AA.VV. (2021), *V Congresso Ibero-Americano de Intervenção Social – Multiculturalidade, migrações e Direitos Humanos*, Carviçais.
- COELHO, João M. Aguiar (2020), *O Interacionismo Simbólico – O Símbolo como instrumento de mediação psicossocial*, Carviçais.
- GÓIS, João Pedro (2020), *Identidade e resistência da Língua Portuguesa em Timor-Leste*, Carviçais.
- LOPES, Francisco José (2021), *D. José Joaquim de Azevedo e Moura- Alfandeguense e Arcebispo de Braga*, Carviçais.
- MARTINS, Manuel Gonçalves (2012), *Êxitos, Fracassos e Exigências em Produções Científicas Realizadas*, Porto.
- MARTINS, Manuel Gonçalves (2013), *Portugal e a Sociedade Internacional – Reflexões*, Porto.
- NEVES, Adriana Gomes (2023), *Protecção jurídica do menor em risco: realidade ou utopia*, Carviçais.

NUNES, António Jorge, (2022) *Congressos Transmontanos (1920 -2020) - Unir o tempo do passado, do presente e do futuro*, Carviçais.

NUNES, António Jorge, (2023) *Ferrovias em Trás-os-Montes - Memórias do Passado, Luta do Presente*, Carviçais.

NUNES, Berta (2018), *O Saber Médico do Povo*, Carviçais.

QUINTANILHA A. (2017), *A Universidade Livre de Coimbra – Discurso Pronunciado na sua Sessão Inaugural*, Carviçais.

VALLINA, Jaime Izquierdo (2019), *A Conservação Cultural da Natureza*, Trad. de Francisco Alves, Carviçais.