

Maria do Socorro Borges da Silva  
Emerson de Souza Farias

Educação e Direitos Humanos  
de **Crianças** e  
**Adolescentes**



## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

### Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe  
José Albio Moreira Sales  
José Gerardo Vasconcelos

### CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

#### Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil  
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil  
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil  
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil.  
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.  
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil  
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.  
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

#### Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal.  
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América.  
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal.  
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América.  
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha.  
Nancy Louise Lesko, Columbia University, New York, Estados Unidos da América.  
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México.  
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França.  
Susana Gavilanes Bravo, Universidade Tecnológica Metropolitana, Chile.  
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo.

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

**REITORA *PRO TEMPORE*** – Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

#### EDITORA DA UECE

**COORDENAÇÃO EDITORIAL** – Erasmo Miessa Ruiz

#### CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatathy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso  
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco José Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá  
José Ferreira Nunes • Liduína Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima  
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne  
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

#### CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro (UFPE) • Eliane P. Zamith Brito (FGV) • Homero Santiago (USP)  
Ieda Maria Alves (USP) • Manuel Domingos Neto (UFF) • Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)  
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR) • Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)  
Romeu Gomes (FIOCRUZ) • Túlio Batista Franco (UFF)

Maria do Socorro Borges da Silva  
Emerson de Souza Farias

Educação e Direitos Humanos  
de **Crianças** e  
**Adolescentes**



1ª EDIÇÃO  
FORTALEZA | CE  
2020

## EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

© 2020 *Copyright by* Maria do Socorro Borges da Silva  
e Emerson de Souza Farias

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

### TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br/eduece](http://www.uece.br/eduece) – E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



### Coordenação Editorial

*Erasmu Miessa Ruiz*

### Projeto Gráfico e Capa

*Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
[carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com)

### Revisão Vernacular e Normalização

*Maria da Conceição de Souza Santos*

### Desenho da Capa

*Sofia de Yeshuah Borges Farias*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Federal do Piauí – Biblioteca Setorial do Centro de  
Ciências da Educação Serviço de Processamento Técnico

---

S586e Silva, Maria do Socorro Borges da  
Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes  
/ Maria do Socorro Borges da Silva; Emerson de Souza  
Farias. - Fortaleza: EdUECE, 2020.

110 p. : il.; color (*E-book*).

Isbn: 978-65-86445-29-9

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Crianças e Adolescentes. I. Silva, Maria do Socorro Borges da. II. Farias, Emerson de Souza. III. Título.

CDD: 370

---

*“... O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou...  
Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!”*

(MANOEL DE BARROS)



À nossa filha SOFIA DE YESHUAH.

A todos as/os educadoras/es, pesquisadoras/es,  
militantes e mães/pais que vivem a causa das crianças,  
dos adolescentes em condições de violação  
de seus direitos humanos.



# SOBRE OS AUTORES



## **MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA**

Doutora e mestra em Educação, especialista em História Política Contemporânea e licenciada em História. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa "Educação, Gênero e Cidadania" (NEPEGECE) e Observatório de Juventudes e Violência na Escola (OBJUVE). Coordenadora do Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos (LECedh/UFPI).  
E-mail: [msocorrobs@ufpi.edu.br](mailto:msocorrobs@ufpi.edu.br)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1502-1341>



## **EMERSON DE SOUZA FARIAS**

Doutorando em Políticas Públicas e Mestre em Educação pela UFPI. Historiador e Bacharel em Direito. Advogado, militante em Direitos Humanos na Linha Infância, Adolescência, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Direito à Educação.  
E-mail: [emersonglobal@yahoo.com.br](mailto:emersonglobal@yahoo.com.br)



# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

**Educação em Direitos Humanos: recortes e enquadramentos em perspectivas decoloniais | 13**

Marta Gama

**INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS | 21**

**CRIANÇA E ADOLESCENTE: DA SUJEIÇÃO À INVENÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS | 25**

**DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: 30 ANOS DE ECA E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS | 48**

**EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA NOS TEMPOS ATUAIS | 62**

**REFERÊNCIAS | 80**

## POSFÁCIO

**Educar em Direitos Humanos, porque os *lírrios* não nascem das leis | 89**

Masilene Rocha Viana



# PREFÁCIO

## **MARTA GAMA**

Advogada. Doutora e mestra em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Centro Universitário Social da Bahia (UNISBA). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Políticas e Epistemes da Cidadania (GPPEC/CNPq).

## Educação em Direitos Humanos: recortes e enquadramentos em perspectivas decoloniais



modernidade tomou para si os ideais iluministas de progresso, de autonomia, de libertação de todas as formas de opressão que afligiam o homem; firmou a ideia de que o esclarecimento se realiza pelo desenvolvimento da razão. Tratava-se, então, de superar a menoridade, de afastar todas as barreiras que impediam o homem de pensar por si mesmo, e, enfim, alcançar a maioridade. Esse projeto, assim, pretendia a autoemancipação da humanidade e se daria por meio de um conjunto de ideais – o racionalismo, o individualismo e o universalismo – e de valores – a igualdade e a liberdade. Contudo, esse ideal emancipatório esconde um lado cruel e sombrio, a colonialidade, que lhe é constitutiva e se caracteriza por uma estrutura de dominação/exploração fundada em mecanismos de controle das subjetividades, do conhecimento, dos meios de produção e dos mecanismos de poder, assentados na imposição da classificação racial/étnica da população global, da qual se depreende a hierarquia entre grupos superiores e inferiores.

É desse contexto moderno e colonial que, frequentemente, infere-se, exaustivamente, o conteúdo dos direi-

tos humanos, como legatário das revoluções burguesas do século XVIII, que, apesar de experiências localizadas política e geograficamente, estabelecem-se sob o manto do universalismo epistêmico e da neutralidade, sendo então exportadas para o resto do mundo. Logo, nessa compreensão sobre os Direitos Humanos, são recortadas apenas as experiências europeias e estadunidenses, resultando em encobrimento histórico e em invisibilidade das lutas e das concepções humanistas em outras partes do mundo.

Lado outro, a captura do conteúdo político dos direitos humanos pelo viés exclusivamente jurídico, via de regra, emprestando-lhe feição mais formal do que performática, tem como efeito a sua naturalização, encobrindo ou desencorajando os processos de luta e de reconstrução contínua do seu conteúdo. Os direitos humanos são, então, percebidos como algo estático ou “já dado desde sempre”, algo desprovido de historicidade.

Assim, falar em Direitos Humanos, falar em Educação em Direitos Humanos, em uma perspectiva crítica que desvele todas essas camadas, não é tarefa das mais fáceis, requer do autor cuidado, rigor, refinada percepção sócio-histórica para que possa enfrentar o seu objeto, superando os simulacros da unidimensionalidade histórica, de forma a expandir a sua concepção para além do recorte moderno das doutrinas tradicionais.

O direito da criança e do adolescente, como conteúdo que se insere nos Direitos Humanos, não é diferente. Frequentemente confinado nos limites da dogmática jurídica, esse campo de conhecimento é identificado com a produção jurídica estatal sobre a criança e o adolescente, negando o seu caráter complexo e interdisciplinar. De

outro modo, as perspectivas educacionais confinam o seu objeto na expectativa de salvação, negando aos sujeitos a possibilidade de falar por si próprio, de construir a sua existência singular. Enfim, olhando para o percurso histórico da criança e da juventude, não faltam distorções, que, na tentativa de proteger, resultam em violências.

Maria do Socorro Borges da Silva, tomada pelo desafio de fazer uma leitura a contrapelo, no primeiro capítulo, intitulado “Criança e adolescente: da sujeição à invenção dos sujeitos de direitos”, propõe-se a pensar os Direitos Humanos de crianças e adolescentes para além da lógica desproblematizante e acrítica do discurso jurídico e da lógica salvacionista da educação. Assim é que, produzindo diversos enquadramentos e recortes, enfrenta, uma a uma, as diversas dimensões do seu objeto sem se deixar capturar por nenhuma delas.

Com esse intuito e munida de refinada compreensão sobre as forças históricas que vão forjando paulatinamente as categorias infância e juventude, como lapsos temporais e existências que antecedem a idade madura, ao tempo em que elaboram estigmas e rótulos, possibilidades e rupturas, Socorro Borges desvela os paradoxos, as reduções e as opacidades que povoam esse campo. Então, lança o seu olhar para o contexto político e social de onde emergiu, no cenário nacional, o conjunto de normas que propõe tratamento especial para essas categorias por ocasião da Constituição Federal, de 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e sublinha o protagonismo dos movimentos sociais, em especial dos movimentos de crianças e adolescentes, reafirmando a perspectiva decolonial que adota. Contudo, não se deixa capturar pelo canto da sereia

normativista, pois afirma os limites dos enunciados da lei frente à crueza da realidade.

Firme no seu propósito, problematiza as narrativas que são produzidas sobre infância e juventude e que nomeiam os seus corpos “[...] sempre na condição de uma vida infame, seja pela incapacidade de falar por si próprio, seja pelo modo como se fabricam os seus corpos, inclusive na educação, oscilando entre uma visão salvacionista e misericordiosa de proteção ao qual seu destino foi traçado, à condição de categoria problemática das políticas públicas quando dizem a priorizar”. A autora denuncia as violências que se atualizam, pois, “[...] embora o sentimento de infância seja substituído pelo direito à infância, não acabou com a antiga violência contra as crianças, inventamos novas formas de abandono e de exploração infantil, das quais são exemplares o confinamento e o isolamento diante da televisão”.

Assim é que a autora realiza um percurso forte, contundente, que toca, afeta e desafia a pensar os Direitos Humanos de crianças e adolescentes desde a perspectiva decolonial, de valorização dos saberes e das vivências daqueles a quem pretendemos proteger.

Por seu turno, Emerson de Souza Farias, contribuindo com a apresentação desse cenário, no capítulo intitulado “Direito da criança e adolescente: 30 anos de ECA e os desafios educacionais”, oferece-nos um cuidadoso resgate dos movimentos históricos que forjaram o direito da criança e do adolescente no Brasil, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente. Atento aos desafios para a sua concretização, o autor não se descuida de que, como garantia individual e coletiva, o direito da criança e do ado-

lescente “[...] não pode ser percebido como algo dado, estático, posto na letra fria da lei. Ao contrário disso, deve ser visto como uma construção social, fruto do constante movimento e transformação da sociedade, construções históricas delineadas em conformidade com as necessidades da convivência em sociedade”, consolidando os princípios do ECA como essenciais às crianças e adolescentes, como os da prioridade absoluta, a prevenção, a participação popular e o atendimento integral.

Frente ao panorama distópico contemporâneo, que fabrica e inventa corpos sujeitados pelo mercado, pela ciência, pela mídia, Socorro Borges, no capítulo intitulado “Educar em direitos humanos crianças e adolescentes: uma prática necessária nos tempos atuais”, questiona: “E, nessa vida, qual é o modelo de Direitos Humanos que a democracia de mercado nos oferece e nos impõe?”; e denuncia as práticas que colonizam a vida, mas também calculam a morte, a necropolítica – a “[...] fenômenos que assistimos a toda hora, como tem sido o destino das crianças e adolescentes pobres das periferias do Brasil, principalmente, a população negra, para nos fazer entender que as formas excludentes, abissais e de morte da vida atravessa os problemas étnicos raciais, as classes, os gêneros e tantos outros lugares banidos propositalmente pela ciência”.

Ciente de que o arcabouço legal e teórico dos direitos humanos resvala sempre na cultura, nas práticas, nas formas de ser e de viver que pressupõem preconceitos, sensibilidades que resistem, invalidam a sua efetividade, Socorro Borges reconhece um lugar especial para a educação em Direitos Humanos. Mas, a par da falácia salvacionista que recai sobre a educação, problematiza o seu

papel como reprodutora das violências de raça, de gêneros, de classe que resultam em violações; problematiza a educação como instrumento de controle e docilização dos corpos, que, mais do que emancipar, em verdade, castra, pois, “Essa atual configuração de sociedade exige pensar sobre a questão da criança e adolescência como uma prática educativas para além de políticas de controle sobre a vida, a biopolítica, que acontece sob o discurso da inclusão dos diferentes”.

Então, expõe a pergunta fundamental: “Como criar outro modo de educar em direitos humanos?” Para Socorro Borges, importa pensar o educar em direitos humanos “[...] como corpo coletivo humano; como prática de resistência, uma cultura alternativa às formas instituídas da biopolítica, porque é um poder que se constitui pelo atravessamento do saber das pessoas, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade”. Nesse sentido, a educação para os direitos humanos é um fazer, uma prática, fundada nos saberes locais e ancestrais, na experiência que dispõe significados para a existência de cada um, e possibilitam a invenção de uma vida autêntica.

E sublinha a autora: “É sob essas perspectivas que desejo pensar a educação em direitos humanos, como processo de criação/invenção de uma cultura política de resistência enraizada no cotidiano por meio de maneiras de fazer (táticas), em que o sujeito se apropria da própria ordem ou do funcionamento do sistema para subvertê-lo”.

E, para educar nessa perspectiva,

[...] não basta oferecer uma formação sistêmica dos fundamentos jurídicos, educacionais, fi-

losóficos, metodológicos para os defensores e os militantes dessa causa, a fim de instruí-los. Isso porque Educar em Direitos Humanos passa pela cultura, e cada cultura tem suas singularidades, suas particularidades, desafiando-nos à construção cultural desse ensinar a partir de cada realidade, de modo a ter sua força potencializadora na relação com os sujeitos de direitos – neste caso, com crianças e adolescentes –, nos lugares interculturais, como a escola, que, na sua relação de interdependência com outras instituições, funciona como uma microfísica, uma rede de conexão de saberes e poderes.

Assim, a autora nos confronta com as diversas linhas que atravessam o território dos direitos humanos da criança e do adolescente e nos desafia a pensá-los para além da possibilidade dogmática, unidimensional e universal da modernidade colonial, como

Um entrelugar para exercitar a hospitalidade, o respeito, a gentileza, o despojamento, o encontro, o abraço, a vida! E deixar pelo caminho as certezas, as defesas, os apegos que a nossa visão míope nos impõe, superada apenas quando nos deslocamos de nós mesmos, do nosso lugar de origem para encontrar no outro o que somente em nós nunca basta. Como local do entrelugar, a educação em direitos humanos, constitui um interstício, um espaço comunitário e de agenciamentos para composições de novos modos de existência.

O que torna esta obra essencial ao debate sobre os direitos humanos da criança e do adolescente!

## INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS

**E**m 2020, comemoramos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, e, simultaneamente, vivenciamos tempos difíceis provocados pela pandemia do novo coronavírus e de formas necropolíticas (MBEMBE, 2018) de governabilidade, cujo cálculo de vida já não é apenas quem vai viver, mas quem vai morrer. Diante disso, pensamos que esta questão visceral está ligada à infância e à adolescência, pois, como pessoas humanas, continuam atravessadas por formas de vida sitiadas. Isso nos instiga a buscar novos modos de educar, cuidar, proteger, enfim, defender e assegurar aquilo que o Estatuto já prevê como resultado de muita luta.

Nesse instante, que nos vemos sufocados pelos excessos de tarefas, principalmente das aulas remotas que, diariamente, temos que dar conta e atender às necessidades dos filhos e/ou educandos, desafia-nos afirmar a valiosa contribuição das garantias constitucionais, sobretudo as resguardadas pela nossa Constituição Federal de 1988, que estabelece a família, o Estado e a educação como os responsáveis pela tutela de crianças e adolescentes, desafiando-nos a criarmos novas perspectivas de educar para

além da mera vida, da vida nua<sup>1</sup>, como expressa Agamben (2012), mas a vida, de fato, com dignidade.

Embora sejam muitos os problemas que nos acontecem, prendemo-nos à finalidade de contribuir para a análise da relação entre educação, Direitos Humanos, infância e adolescência, usando como dispositivo o ECA para a leitura a partir de fundamentos científicos, históricos e legais que possam nos basilar na vivência cotidiana e potencializar experiências de educar em Direitos Humanos, principalmente para as práticas educativas.

Portanto, neste livro, retomamos algumas discussões feitas na parte do estado da arte dos estudos doutorais de Silva (2017) e do mestrado de Farias (2018), nos quais tentamos construir as categorias centrais de análise dos nossos estudos específicos, fazendo um revezamento entre teoria e prática, ao trazermos alguns vestígios de memórias de práticas educativas na trajetória do educar em Direitos Humanos.

Assim, esta obra segue composição estrutural objetiva, dividida em três partes: na primeira, com os estudos de Silva (2017), é feita uma discussão em torno das categorias crianças e adolescentes e como essas palavras são inventadas na relação saber-poder (FOUCAULT, 2014), buscando fazer uma arqueogenealogia em contexto brasileiro e uma crítica à epistemologia eurocêntrica que se constituiu a base de concepção de posituação de direitos e de educação, excluindo a categoria crianças e adoles-

<sup>1</sup> A vida nua corresponde ao que Agamben (2012) chama de *Homo sacer*. No direito romano, representa aquele sujeito cuja pena é não poder ser morto, pois não podia ser tocado, embora condenado à total exclusão social e banido do convívio social. Nessas condições, vivia uma mera vida, uma vida nua.

centes como sujeitos de direitos específicos. Assim, como vidas nuas (AGAMBEN, 2012), vidas infames (FOUCAULT, 2003), também foram vistos como “classe perigosa”, “menor”, como ressaltam Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), Corazza (2004), Miranda (2006), Larrosa (1998, 2016), dentro de numa perspectiva descolonizadora dos direitos humanos, como como Baldi (2004, 2014), Panikkar (2004) e Santos (2010), dentre outros que reforçam esse viés, como Mbembe (2018).

A segunda parte, assentada nos apontamentos de Farias (2018), faz uma análise dos princípios do ECA, destacando os desafios educacionais para o nosso tempo. Fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, no ECA, e nas leituras de Miranda (2006); Dezem, Aguirre e Fuller (2009); e Becher (2011), fazendo um breve recorte bibliográfico e documental de parte do que fundamentou o *corpus* dissertativo da pesquisa de mestrado, alinhada às leituras atuais das políticas públicas em processo de discussão no cenário brasileiro.

A sociedade contemporânea, em especial a realidade brasileira, tem sido marcada pelas violências, produzindo enormes efeitos sobre, com e entre crianças, adolescentes e jovens, reverberando como se “o problema” fosse a conquista de direitos por parte desses sujeitos e a “excessiva” proteção do Estado, desconsiderando o caráter histórico das lutas dos movimentos sociais em defesa da vida e das liberdades que essas garantias constitucionais expressam.

Assim, como uma espécie de miopia social, sustentam-se posições, perspectivas e proposições jurídicas e políticas que colocam em questão o direito adquirido e consolidado pelo ECA, ignorando o valor que carrega a

existência legal dessa Lei, embora seu alcance de efetividade ainda apresente desafios de construção, como o caráter educativo, histórico e axiológico como ganho em termos de política pública que atravessa a sociedade.

Desse modo, questões nos fazem pensar nesta produção e que se apresentam como emergentes: por que, após 30 anos, ainda é necessária a garantia da defesa e da efetividade dos princípios e dos direitos estabelecidos no ECA, principalmente nas atuais políticas públicas de educação? Quais são os princípios que regulamentam o ECA e como eles se fazem necessários para a sociedade brasileira? Qual a relevância da afirmação desses princípios diante dos desafios das políticas públicas contemporâneas? Diante disso, objetivamos analisar princípios e direitos assegurados pelo referido Estatuto, destacando sua relevância no contexto de violações dos Direitos Humanos, diante dos desafios da contemporaneidade na garantia da efetivação das atuais políticas públicas de educação.

Na terceira parte, com as reflexões de Silva (2017), traçamos algumas linhas do que seriam outros modos de educar, num viés mais descolonizador, inter e transcultural da educação em Direitos Humanos na atualidade.

Com esse texto, intencionamos provocar inquietações em torno das três décadas de vigência do ECA, no sentido de pensar em que avançamos ou retrocedemos em relação à responsabilidade da sociedade, do Estado, das famílias, para que as nossas crianças e os nossos adolescentes possam ter, no presente, uma vida digna e as condições de criar o futuro.

# CRIANÇA E ADOLESCENTE: DA SUJEIÇÃO À INVENÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS

*Mas a razão disso, não está em que se prefira a autoridade dos homens à exatidão de um olhar não-prevenido, mas em que a natureza, em si mesma, é um tecido ininterrupto de palavras e marcas, de narrativas e de caracteres, de discursos e formas.* (FOUCAULT, 1992, p. 56)

Com o tempo, percebi que o meu corpo historiador e educador poderia quebrar as palavras e as coisas (FOUCAULT, 1992) tidas como verdadeiras pelo saber normatizado historicamente, principalmente aquelas palavras que geram todos os tipos de violência. Assim, como o menino que aprendeu a usar as palavras para fazer peraltagens, como diz o poeta das infâncias, Manoel de Barros (2015), tento a cada dia:

[...] insuflar nova vida aos relatos que nos dizem o que era o passado, através do uso da imaginação, da nossa capacidade poética de retramar o que está tramado, redizer o que está dito, rever o que foi visto, para que estes relatos sirvam para demarcar a nossa diferença, nos sirvam para nos tramarmos, dizermos e vermos de uma outra forma. A História é experiência que se troca com o passado [...]. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2000, p. 122).

Vivo na fronteira epistemológica entre educação e direito. Mas não entendendo o direito como mais uma norma a ser seguida, acima dos saberes das pessoas, que se coloca como algo inquestionável e, muitas vezes, numa linguagem inalcançável. Pensando com Baldi (2004, 2014) e como Panikkar (2004), é preciso descolonizar o pensamento sobre direito e educação para uma perspectiva da diversidade e da pluralidade de saberes e de culturas em que, certamente, concepções de justiça não são homogêneas e as leis nem todas adaptáveis. É relevante que se diga que tanto o direito como a ciência/educação serviram para manter o paradigma cartesiano positivista, de feições frias e instrumentalizadas pelos interesses da modernidade capitalista, afirmando um modo violento e excludente de produzir conhecimento e de fazer “justiça” pelo dispositivo da lei (SANTOS, 2010), embora muito dessa história já tenha sido modificada.

Nesses tempos difíceis atuais, penso que o mais importante é afirmar a potência da conquista dos direitos, sobretudo, porque vivemos sobre a ameaça das formas autoritárias de poder e das perdas de garantias trabalhistas, pois entendo que o saber e sua circularidade já consistem numa prática educativa, já que o

Saber consiste, pois, em referir à linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo seu comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar. (FOUCAULT, 1992, p. 56).

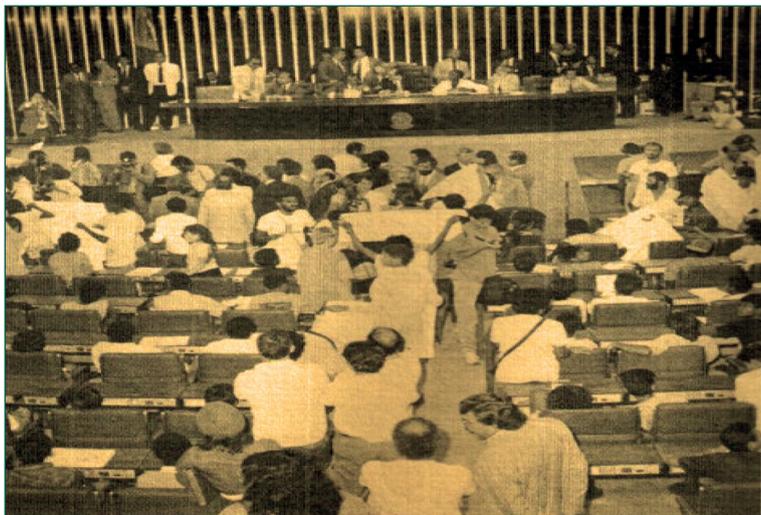
Por outro lado, não pretendo somente conceituar as coisas, mas saber como elas se constituíram nesses

sentidos, numa espécie de filosofia dos conceitos, fazendo uma articulação com o contexto brasileiro, a partir de Baldi (2004), Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), Corazza (2004), Miranda (2006), dentre outros, como Panikkar (2004) e Larrosa (1998, 2016), que embora não seja brasileiro, sua leitura contribui enormemente.

Embora este livro restrinja-se mais a uma discussão teórica, trabalho sempre com a perspectiva de que toda teoria é um revezamento entre uma prática e outra, e toda prática é um revezamento entre uma teoria e outra, portanto, impossível pensar qualquer coisa que não atravesse o campo das experiências. É fato afirmar que toda escolha por determinados estudos encontrou sempre algum lugar entre nossas experiências, sejam do passado ou do presente.

Basta fechar os olhos e lembrar de experiências que me tocam profundamente nessa andança como pesquisadora das questões de educação em Direitos Humanos. Uma delas foi a participação no Movimento de Meninos e Meninas de Rua, em Caxias-MA, a convite da companheira e membro do Centro de Direitos Humanos “Antônio Genésio”, Aldenora Concutelli. Esse Movimento, inclusive, foi determinante para a conquista do ECA. Aldenora participou desse processo em âmbito nacional e articulou, em Caxias, o que veio a determinar sua liderança na área da infância e da adolescência. Com a criação desse movimento, em 1985, falava-se em protagonismo juvenil, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos participativos, sujeitos de direitos.

**Fotografia 1** – Criação da Frente de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e da Comissão Nacional Criança Constituinte, em Brasília, 1986, do qual Aldenora Concutelli participou



**Fonte:** Arquivo pessoal de Aldenora Concutelli, 2013.

Desse modo, nessa caminhada, juntamente com outras pessoas, foi aumentando a minha sensibilidade em relação às questões da infância e da juventude, e uma trajetória pessoal foi me definindo como educadora, militante e pesquisadora dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Um marco importante de lembrar foi a minha participação no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado de 30/08 a 02/09/2006, em Brasília, onde foram socializadas as ações da entidade defensora em direitos humanos, Fundação Maurício Vanini, e, de modo especial, apresentado o Projeto Educação para os Direitos Humanos, por mim idealizado e coordenado,

na época, em Caxias-MA. Esse projeto foi aprovado pela Secretaria Especial de Educação em Direitos Humanos e pela UNESCO, conforme Edital SHS nº 09196/ 2006 e executado no ano seguinte.

Esse Congresso, em Brasília, foi um momento significativo, pois se constituiu num espaço de debate de políticas de promoção de direitos humanos, bem como de trocas de experiências nesse campo pelas diversas instituições representadas e pelos pesquisadores da América Latina. Na fotografia 3, estou abraçada com a grande referência em educação em Direitos Humanos, Vera Candau.

**Fotografia 2** – Participação no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos



**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Fotografia 3** – Participação no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos



**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Fotografia 4** – Participação no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Foi no cenário de lutas efervescentes dos movimentos sociais espalhados pelo solo brasileiro que a questão dos Direitos Humanos e do próprio ECA emergiram como fruto de um poder constituinte que atravessava a Constituição de 1998 e que clamava por garantias específicas, dentre elas, a relacionada à infância e à juventude. Essa Constituição, mesmo que, por um lado, resulte da conservação das instituições de poder autoritário, é, por outro lado, resultado da expressão da luta por direitos, pois

[...] a Constituição de 1988 incorpora em sua estrutura o modelo conceitual da chamada Constituição Dirigente, típico das opções constituintes da segunda metade do século XX na Europa, América-Latina e África, situadas em processos de transição orientadas para a superação política e social de regimes autoritários, com vistas à construção de sociedades democráticas orientadas para a efetivação dos Direitos Humanos. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 110).

Emanado das ruas e das lutas sociais, esse poder constituinte deu forças ao reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e do protagonismo juvenil. Por esse poder, entende-se:

[...] a acumulação das forças sociais que, diante de situações institucionalizadas de arbitrariedade política e negação de direitos – como o Absolutismo, o Colonialismo, o Totalitarismo, ou Neoliberalismo, por exemplo – emerge historicamente em processos de luta por liberdade e dignidade, forjando-se em sujeitos coletivos dotados da potência social e legitimidade políticas suficientemente capazes de romper a ordem de opressão, e instituir um novo

regime político onde o Direito se expresse como enunciação dos princípios de uma legítima organização social de liberdade. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 144)

Por muito tempo, a ideia de infância e de adolescência sequer existia, pois tais sujeitos estavam condenados ao anonimato, excluídos da história, da vida pública, excluídos pela ciência e pelo direito como instituições discursivas produtoras da verdade. Segundo Corazza (2004), a história da infância revela um silêncio histórico, ou seja, uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, não existia como objeto discursivo, como também não existia a criança em termos social e cultural. E, na história contemporânea, as práticas da infância são vistas como degradadas e perdidas. Assim, as leis, os manifestos, os estatutos, os pactos tendem para uma defesa do que foi negado às crianças, roubado, como foi o caso da privação do direito à educação escolar, uma condição para ser criança e para viver no mundo infantil, em razão da existência de uma realidade de trabalho infantil.

Mesmo na modernidade e no sistema contemporâneo, a exemplo da antiguidade, o projeto de morte da infância de “Herodes”<sup>1</sup> prevalece: matar as crianças para eliminar do mundo a novidade que poderia o ameaçar, pois, na contemporaneidade:

---

<sup>1</sup> Uma referência que Larrosa (1998) faz ao pensamento de Hannah Arendt (1989), quando se refere ao infanticídio que Herodes causou, quando soube da novidade do nascimento de Jesus. Com medo do novo, do inesperado, manda matar todas as crianças da mesma idade.

O novo rosto de Herodes tem certa amabilidade democrática e já não mostra uma organização política totalitária, um uso sistemático do terror ou certos aparatos metódicos de propaganda. Mas as crianças também são sacrificadas e esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são o Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade. Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma forma tão compulsiva que já se converteu em uma tradição, e, casualmente, em forma de conformismo, nós solicitamos constantemente o que é novidade, o original, o espontâneo, e o inovador: mas o preço de convertê-lo imediatamente em mercadoria através de sua adaptação às leis do mercado. Nosso totalitarismo não é o da destruição física de toda novidade possível e tampouco já é o de converter a novidade em um instrumento para a produção totalitária de um mundo ideal. Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado Futuro. (LARROSA, 1998, p. 78).

A infância continua sendo entendida como um estágio da vida que leva a outras etapas, e mesmo sob a nova condição de criança como sujeito de direito, o modo como operam o direito e a educação sobre ela ainda é como sujeito menor, incapaz, tutelado, alguém que não sabe. Sempre na condição de uma vida infame, seja pela “incapacidade” de falar por si próprio, seja pelo modo como se fabricam os seus corpos, inclusive na educação, oscilando entre uma visão salvacionista e misericordiosa de proteção ao qual o seu destino foi traçado, à condição de categoria “problemática” das políticas públicas quando dizem a priorizar.

Foi criada uma espécie de verdade positiva da infância, fruto de uma razão tecnocientífica dominante.

Essa verdade positiva não é outra coisa que a maneira como os nossos saberes determinam o que são as coisas que convertem em seu objeto de conhecimento. Deste ponto de vista, a verdade infância é o modo através do qual nossos saberes a dizem, e, portanto, a própria infância fica reduzida ao que nossos saberes podem objetivar e abarcar e ao que nossas práticas podem submeter; dominar e produzir. A verdade positiva mostra assim sua dependência desse processo de fabricação que consiste em passar do possível ao real mediante a intervenção calculada em um processo. (LARROSA, 1998, p. 82).

De qualquer forma, ainda reside na história da criança, ora vista como anjo, ora vista como delinquente, “[...] sempre a mesma incapacidade de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado, de escutar e fazer ouvir a linguagem que vem do outro lugar ou de baixo: sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou do que ele faz dizer” (FOUCAULT, 2003, p. 208) quando se trata de resolver as situações de violação dos Direitos Humanos a que é submetida. Assim, um desafio é que:

Essas vidas, por que não ir escutá-las lá onde, por elas próprias, elas falam? Mas, em primeiro lugar, do que elas foram em sua violência ou em sua desgraça singular, nos restaria qualquer coisa se elas não tivessem, em um dado momento, cruzado com o poder e provocado suas forças? Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força da relação com

o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. (FOUCAULT, 2003, p. 208).

Das Rodas dos Enjeitados – mecanismo utilizado para abandonar (expor) recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade, em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, era construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia; foi uma herança adotada de Portugal, e o primeiro registro de uma Casa de Enjeitados no Brasil é o da capital baiana, Salvador, em 1726 – às Casas de Caridade e Recolhimento, por onde ingressavam nas estruturas panópticas atravessadas por mecanismo disciplinares, é feita uma história de controle da vida e da morte das crianças e dos adolescentes. A Roda e as Casas de Caridades Católicas eram a esperança de um destino diferente para os filhos de pais pobres, dos amores interrompidos e secretos que geraram filhos indesejados, das escravas com seus filhos, todos esses casos e outros, mesmo que as condições de sobrevivência nesses espaços fossem indignas, principalmente as condições higiênicas.

Assim, os corpos das crianças no Brasil foram marcados pelos castigos físicos severos, pela privação alimentar, por corretivos pedagógicos até que se igualasse ao adulto, e se tornasse o seu reflexo, o efeito de uma infância perdida. E o espancamento, uma tecnologia disciplinar para gerar a obediência. Das figuras de corpos infantis no século XVI e XVII, a “dormindo-morto” era cultuado ainda

sob uma imagem de pureza angelical. Muitas vezes, as causas das mortes eram por estrangulamentos, asfixias com almofadas, no forno, afogados, enterrados. Para garantir uma postura humana, imobilizava-se o corpo de um bebê de quatro meses de idade, para esquentar, evitar picadas de insetos. Um corpo afastado de seus pais, criados por amas até dois anos de idade. Um corpo obrigado a usar trajes parecidos com os das mulheres, com saia, golas de renda, num processo de efeminação por meio da moda do menino pequeno, talvez uma resposta em oposição à homossexualidade masculina da época, século XVII.

Comparado ao louco, a criança sofreu exclusão social, pois tanto ela como o insano são alegres e frágeis e acreditam num mundo irreal. Assim, construíram-se asilos e escolas, fundados para adestrar, docilizar seus corpos, pois, nessa modernidade, a criança perfeita é a criança bem-educada, a que habita, inserir-se e aceita a norma que regula a vida social.

Corazza (2004) adverte que, na atualidade, embora o sentimento de infância seja substituído pelo direito à infância, não acabou com a antiga violência contra as crianças, inventamos novas formas de abandono e de exploração infantil, das quais são exemplares o confinamento e o isolamento diante da televisão.

Em todas as épocas, o seu dilaceramento, seja nas classes baixas como na alta. No Brasil Colonial, as crianças indígenas e as negras escravas, consideradas sem alma e seres humanos incompletos, com o objetivo de vencer o paganismo, era necessário fazer as crianças abandonarem suas crenças, seus mitos, seus costumes, suas tradições. Abandonar até o seu espírito de família, de coletividade,

a relação com a natureza. No caso das crianças escravas negras, objetos de compra e venda, muitas vezes eram separadas dos pais antes do embarque e, na maioria dos casos, eram capturadas as famílias inteiras. Batizadas em rituais de brancos, recebiam nomes de santos. E até os oito anos, essas crianças transitavam entre a senzala e a casa grande, indo, a partir dessa idade, ser pajens, moleques de recado, cuidadores de cavalos, lavavam os pés dos donos e dos visitantes, serviam a mesa, espantavam mosquitos e balançavam a rede. As meninas faziam rendas, serviam de mucamas e babás e ajudavam na cozinha. A esses, a escola era proibida. Quando adolescentes, os escravos eram considerados uma mercadoria valiosa, serviam para a lavoura e a mineração, controlados pelos senhores nas senzalas. As meninas adolescentes negras serviam para o trabalho doméstico e para os serviços sexuais (MIRANDA, 2006).

Na classe de cima, o menino branco era considerado um pequeno adulto. Aos 13 anos, aprendia a ter autoridade sobre os escravos. Aos 15, esses filhos da elite começavam a carreira em Medicina ou Direito na Europa. E as meninas iam para os colégios de freiras aos sete anos, não para desenvolver a inteligência, mas para que se tornassem boas donas do lar.

No Império, mesmo nas cidades, os adolescentes aprendiam algum ofício para sustentar seus senhores. Na condição de negro, andar descalços era uma espécie de regra social que os distinguia dos demais. E mesmo os que nasciam livres, segundo a Lei do Ventre Livre, até os oito anos eram sustentados pelos senhores. Os de oito a 21 anos tinham que trabalhar para indenizar o dono. Somente aos 21 anos eram, de fato, livres.

Na República, com o crescimento urbano, apareceu o fenômeno da delinquência juvenil. Fazia parte desse cenário o desemprego, o desamparo, a prostituição, a vadiagem como mau comportamento social dita pela polícia. Da ideia de cordão sanitário, emergiram as “classes perigosas”, categoria atribuída às crianças, aos adolescentes e aos jovens da periferia. Nos cortiços das cidades, considerado gueto urbano, nasceram as favelas. No limiar do século XX, a educação como mecanismo de disciplina e de controle passou a ser o escape de salvação da criança.

Circulava uma ideologia de que os filhos da elite seriam tendencialmente virtuosos, enquanto os filhos dos pobres dos cortiços, das favelas, das classes perigosas, do batuque, do samba, da promiscuidade, tinham uma tendência natural para a vagabundagem, para o crime, para o alcoolismo. Assim, nasceu o Higienismo, uma teoria de que as crianças e os adolescentes já nascem com a tendência a reproduzir o comportamento dos pais. E que mesmo pobre, poderia ser digno, mesmo negro, poderia ter alma branca, opondo-se aos delinquentes.

A história da infância no Brasil, vemos que um dos estereótipos que a caracteriza é o do ser pobre. Ao serem classificados como pobres, entram na agenda das políticas públicas e da assistência social como “carentes”, como demonstram Rizzini e Pilotti (2009, p. 325), as crianças que representam esse “problema social”, a ser resolvido:

Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo e sabido; não contam com o patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada;

não apresentam moralidade ou gosto inequívocos, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante. Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, errados (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública. (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 325).

Sob esse discurso, foi fortemente disseminada uma noção de adolescência como uma fase transviada, que foge aos padrões sociais, transitória, que precisa ser enquadrada. Os higienistas eram médicos, juristas e políticos que assumiam um discurso modernizante no combate dos castigos corporais, das Rodas de Expostos e pela defesa de um Código de Menores, concretizado em 1927 e que durou até 1979. Fiscalizar os pais negligentes, criar centros de defesa da criança, expansão da escola pública e voltada à preparação para o trabalho, ao combate à mortalidade infantil nos guetos fruto das condições de vida, eram novas ideias progressistas que circulavam, mas que conservavam matriz discriminatória.

O Serviço de Assistência aos Menores (SAM), até 1937, assistia aos abandonados, internando-os nas “Cidades dos Meninos”, que eram fazendas agrícolas, com um modelo de disciplina militar para corrigir os “transviados” e os “desvalidos”, com castigos físicos, palmatórias, isolamento em celas de castigos. No caso das meninas, o destino era o trabalho infantil doméstico sem remuneração nos internatos, nos reformatórios ou nas colônias. Muitas eram exploradas sexualmente.

Em 1979, surgiu o segundo Código de Menores e foi revogado o Código de Menores Mello Mattos, incorporando a concepção assistencialista à população infanto-juvenil. E na década de 1980, com a mobilidade dos movimentos sociais, foi criado, em 1985, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, em que, pela primeira vez, falou-se em protagonismo juvenil e se reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos participativos. Em 1986, foi criada a Frente de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, articulada entre várias entidades de expressão na área da infância e da adolescência. Nesse mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional da Criança Constituinte, e realizado o 1º Encontro de Meninos e Meninas de Rua, em Brasília.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”, inova o modelo de gestão das políticas sociais ao criar os conselhos deliberativos e consultivos. Dessa Carta, resultaram os Artigos 204 e 227, servindo de alicerce para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirma ser dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das Crianças e dos Adolescentes. Com essa “primazia”, constituiu-se a doutrina da proteção integral, abolindo a noção de “Menor” e reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos de direito.

Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989, a questão da infância e a adolescência foi tratada em termos de Direitos Humanos, e foi ratificada por todos os países membros da ONU, com exceção dos Estados Unidos e da Somália. E, em 1990, foi promulgado o Estatuto

da Criança e do Adolescente, considerado um documento inovador de Direitos Humanos, construído a partir da ressonância de ideias e da participação dos diversos movimentos sociais envolvidos na causa da infância no Brasil, que se antecipou, inclusive, à Convenção Internacional. Segundo Miranda (2006), o ECA significou o abandono da visão repressiva e assistencialista e o ingresso na visão da inclusão e da prevenção, rompendo com a dogmática responsabilidade penal do código de menores. Estabeleceu o direito à vida, à saúde, à alimentação, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

A partir da legislação protetiva da Criança e do Adolescente, foram criados no Brasil Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares nas cidades brasileiras, Conselhos Municipais de Direitos para garantir, nas políticas públicas, os direitos assistenciais assegurados pela lei, e foram criadas instituições de guarda temporária, como abrigos, projetos de adoção, centros de proteção dos adolescentes ameaçados de morte, em situação de risco e vulnerabilidade social, além do enfrentamento de problemas como trabalho infantil e doméstico, uso da violência, abuso sexual, exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.

Em 1993, foi sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) definindo, no Brasil, que a assistência social é direito do cidadão e dever do Estado. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi definido e regularizado o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. E, em 2006, foi aprovado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Con-

vivência Familiar e Comunitária e do Sistema Nacional Socioeducativo (Sinase), documentos que objetivam buscar soluções para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Tudo isso chama atenção também para outro ponto: a necessidade de descolonizar o pensamento, o ensino e o conhecimento sobre Direitos Humanos. Eles se restringem aos saberes eurocêntricos, principalmente aos marcos históricos da Revolução Francesa e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, escapando-nos o conhecimento das lutas, das declarações e dos manifestos de outros povos, como os afro-ameríndios, de populações inteiras silenciadas, ocultadas, inexistentes para as nossas políticas públicas e para a educação. Enquanto a “era das revoluções” (1789-1848) é reconhecida, em solo europeu, como referência, a Revolução do Haiti (1804), a insurreição ocorrida na América e silenciada pelo seu poder de resistência ao colonialismo são esquecidas. A colonialidade é uma face da modernidade (BALDI, 2014) e continua operando de modo sutil, por isso, é preciso pensar em termos de uma “descolonização epistêmica” (GAUTHIER, 2012, p. 23).

O direito positivado assumiu a condição de fundamento, enquanto os processos de lutas sociais que produziram a positivação como resultado são retirados da história, construindo uma noção abstrata de Direitos Humanos, identificados apenas como princípios e normas jurídicas, o que significa que a ideia de justiça social se reduz aos termos restritos e aos limites do ordenamento jurídico, contribuindo excessivamente para a despolitização

dos Direitos Humanos e da perda do seu caráter histórico e prático. Essa descolonização epistemológica no processo do Educar em Direitos Humanos passa, necessariamente, pela compreensão de Direitos Humanos como processo histórico de lutas por direitos:

De não perder de vista que há despolitização dos Direitos Humanos se eles restam apenas justificados em procedimentos interpretados por técnicos e especialistas, eliminando-se, assim, a sua dimensão combativa, libertadora e de luta instituinte popular, própria dos movimentos sociais que exercitam poderes soberanos de luta por direitos em face de contextos de dominação, exploração e discriminação. Pois, desde essa dimensão instituinte e como processo de luta, os Direitos Humanos com sua dimensão política, sócio-histórica, processual, dinâmica, conflitiva, reversível e complexa constituem-se enquanto práticas que se desenvolvem cotidianamente, a todo o tempo e em todo lugar, e não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tampouco a um único momento histórico que lhes demarque a origem. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 29).

Entendendo o fundamento teórico dos Direitos Humanos como um domínio da ação humana, Escrivão Filho e Sousa Junior (2016) apresentam três categorias atravessam os Direitos Humanos: indivisibilidade, interdependência e integridade. A indivisibilidade diz respeito à noção de que os Direitos Humanos estão intimamente ligados ao cotidiano das relações sociais e que, no plano da realidade concreta, só possível perceber sua realização numa

perspectiva de conjunto, na vida das pessoas, na vida de crianças e de adolescentes, por exemplo. Não podem ser fragmentados em pedaços, de modo que a violação de um direito humano impacta como um efeito dominó nos diversos outros direitos, como, por exemplo, nas condições de trabalho dos professores, nas esferas do âmbito público e privado, como é a questão da vida doméstica e como nesse convívio ocorrem os modos de cuidados de si e dos outros e as formas de governabilidade da vida (FOUCAULT, 2014b).

Daí, vem a segunda categoria, a interdependência dos Direitos Humanos, todos ligados entre si na realidade social, em que um direito dá suporte ao outro como uma teia que se fortalece no encontro dos pontos em comum, o que significa que os direitos civis e políticos são interdependentes dos direitos econômicos, sociais e culturais. Assim, “[...] ao passo em que a realização de um direito abre a perspectiva para a efetivação de outros direitos a ele relacionados, a não de interdependência passa a se expressar também como uma verdadeira relação de potência entre direitos na realidade” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 42). Disso constitui a manifestação ontológica dos Direitos Humanos no plano de imanência, na vida das pessoas, na realidade, numa espécie de filosofia do chão, articulada à noção de integralidade dos Direitos Humanos, o que significa que devem ser socialmente exigidos, constitucionalmente reconhecidos e amplamente garantidos em sua totalidade, afirmando a dimensão deontológica dos Direitos Humanos, algo que deve ser observado e implementado pela práxis humana para construir a realidade. Um exemplo histórico, contextual, na América Latina e no

Brasil, é o que se denomina de Novo Constitucionalismo e Direito Achado na Rua<sup>2</sup>, tratando do modo como:

A noção de poder constituinte desde o novo constitucionalismo latino-americano dialoga epistemologicamente e está associado, no cotidiano social, com ao menos cinco importantes eixos do pensamento crítico latino-americano: i) a Ruptura Epistêmica Descolonial; ii) Filosofia da Libertação; iii) O Pluralismo Jurídico; iv) a Teoria Crítica dos Direitos Humanos; e v) o Direito Achado na Rua. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 145).

Então, não é suficiente uma sociedade que se limita à institucionalização dos direitos, por mais que eles expressem o poder das lutas por condições melhores de vida, pois se assim o fosse, bastaria todas as reformas, os estatutos, as leis e os projetos em via de regulamentação na sociedade brasileira. Bastaria, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para solucionar a problemática da infância e da juventude no que diz respeito à construção da cidadania desses sujeitos de direito. De fato, a realidade, que diariamente bate à nossa porta e nos invade a alma, denuncia que a questão da dignidade, da cidadania, da democracia no contexto brasileiro, enfim, da vida, precisa ser entendida como desafio educacional para além da constitucionalidade e da assecuridade dos direitos, a fim de chegarmos à sua efetivação, à produção e à apropriação do saber sobre os mecanismos de como efe-

<sup>2</sup> O Direito Achado na Rua é expressão de um modo de fazer aliado à Teoria Constitucional que percorre o caminho de retorno à sua função social, atribuindo o sentido político do Direito, através do reconhecimento teórico-conceitual da luta social como expressão cotidiana da soberania popular (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

tivá-los, considerando as diversidades, o local da cultura (BHABHA, 2003).

Assim, os Direitos Humanos precisam ser vistos como:

Uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso, precisam da ajuda de outra cultura, que por sua vez, enxergam através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana vista através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Se for o caso, deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o consequente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível, e acima de tudo, tornar as pessoas cientes de que existe, e deve existir, uma pluralidade de janelas? A última opção favoreceria um pluralismo saudável. (PANIKKAR, 2004, p. 210).

# **DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: 30 ANOS DE ECA E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS**

No Brasil, foi no final do século XIX e início do século XX começaram a surgir programas e instituições oficiais de assistência à criança e ao adolescente. Segundo Dezem, Aguirre e Fuller (2009, p. 11), “[...] a Lei 4.242, de 05.01.1921, autorizou o governo a organizar o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinqüente [...]”, abrindo a oportunidade para a criação dos juizados de menores. Segundo os autores, a primeira instituição governamental criada foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância.

Foi nesse período que teve início a distinção técnica entre “criança” e “menor”. A concepção de “criança” foi destinada para a “[...] população infanto-juvenil incorporada à sociedade convencional” (DEZEM; AGUIRRE; FULLER, 2009, p. 12). Por sua vez, a concepção de “menor” foi definida como termo a ser utilizado para se referir à “[...] população infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade social” (p. 12).

A tônica dada pela legislação para as crianças pobres, oriundas das chamadas “classes perigosas” (MIRANDA, 2006), era sempre no sentido de controle para as que se encontravam em situação de risco ou de vulnerabilidade social. Assim, em virtude da criação, no âmbito do Poder Judiciário, dos juizados de menores e do surgimento de várias leis que tratavam da situação desse grupo social, emergiu a necessidade de organização de toda a legisla-

ção sobre a criança e o adolescente em um único código. Dessa forma, em 1927, foi aprovado o Código de Menores (DEZEM; AGUIRRE; FULLER, 2009).

Durante o Governo de Getúlio Vargas, em 1941, foi criado o Serviço de Assistência Social ao Menor (SAM), órgão tipicamente repressivo, ligado ao Ministério da Justiça, “[...] cuja função era equivalente à atribuída ao sistema penitenciário comum, com uma única diferença: era voltada à população juvenil” (DEZEM; AGUIRRE; FULLER, 2009, p. 11).

Em âmbito internacional, um importante instrumento jurídico na defesa dos direitos das crianças foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro do ano de 1959, a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente. Tem-se, por meio dessa Declaração, a transformação do problema da criança em um desafio universal e a educação como um dos direitos indispensáveis a todos. Como reza o Princípio VI dessa Declaração:

*A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais [...]. Direito à educação gratuita e ao lazer infantil. (ONU, 1959).*

Com essa Declaração, tem-se o compromisso das nações com a proteção à criança, e a obrigação de oferecerem educação a todas, como princípios dos direitos humanos. Tal declaração corrobora as ações dos movimentos sociais no Brasil, como resultados dos anos de lutas pelo fim da política repressora contra as crianças e os adolescentes, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) foi extinto em 1964.

Em substituição, por meio da Lei 4.513/1964, foi estabelecida a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Lei que trouxe, pela primeira vez, orientações em caráter nacional sobre o tratamento a ser dispensado às crianças e aos adolescentes em situação de risco.

Por meio dessa lei, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), órgão normativo do Ministério da Justiça responsável pela elaboração das “diretrizes políticas e técnicas” a seus órgãos executivos em âmbito estadual, responsáveis pela prática de orientações para atendimento direto aos menores (BECHER, 2011).

Somente entre 1967 e 1972, 53 mil crianças teriam sido recolhidas e internadas, em todo o Brasil, nas FEBEMs, internatos de caráter assistencialista, nos quais os menores eram classificados em dois eixos básicos:

[...] a correção e a prevenção das causas do “desajustamento do menor”, aplicando um método terapêutico-pedagógico com a finalidade de sua reeducação e reintegração a sociedade, procurando corrigir sua “conduta anti-social”. Para os ideólogos da Fundação, o processo de marginalização social era visto como uma anomalia decorrente do desenvolvimento industrial e da modernização da sociedade: o “menor” era visto como “vítima” desse contexto por estar afastado de um modo “normal” de desenvolvimento. (BECHER, 2011, p. 10).

Becher (2011) afirma que muitos dos menores considerados de conduta antissocial eram apreendidos pelos militares nas ruas da cidade devido à situação de extrema pobreza a que estavam sujeitos. Também eram custodiados pelo Estado as crianças e os adolescentes considera-

dos em “desajustamentos ou abandonadas”, quando a família não possuía condições econômicas de criá-los ou se tratava de crianças órfãs, em ambos os casos, eram julgados pelo Juizado do Menor e, em seguida, encaminhados para esses internatos.

Essa situação perdurou até o final da década de 1980, devido à atuação dos movimentos sociais. Durante o processo de abertura democrática, foi elaborada uma nova concepção de criança e adolescente, exigindo que o Estado que os tratasse como sujeitos de direitos específicos e especiais, em que a proteção destes se constitui como questão fundamental.

Na época, segundo Santos (2011), ganharam destaque o trabalho desenvolvido pelo movimento social da Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, o trabalho desenvolvido pela Pastoral do Menor, pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Os movimentos sociais que compuseram as lutas pelo processo de redemocratização do país, no final da década de 1970 e início da década de 1980, foram, de fato, os grandes responsáveis pelos avanços nas declarações dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.

Segundo Santos (2013), foram os movimentos sociais os verdadeiros protagonistas pela elaboração do projeto de lei do ECA, assim como pela mobilização em torno da sua aprovação, sendo a criação do Fórum Nacional Permanente de Entidades não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, em março de 1988, de suma importância nesse processo.

Cabe destacar que, antes de 1988, o MNMMR, criado em 1985, já vinha se articulando e se organizando em

uma ampla mobilização de base, nas chamadas experiências alternativas comunitárias de atendimento a meninos e meninas de rua (SANTOS, 2013), assim como a “Pastoral do Menor”, órgão da Igreja Católica, existente desde 1978, que, em 1985, criou sua coordenação nacional e disseminou essa pastoral por várias cidades do país, estimulando o surgimento e a adesão de novos participantes em torno do referido fórum.

Outra importante articulação foi a realização, em Brasília, do IV Congresso intitulado “O Menor na Realidade Nacional”, promovido pela Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, em outubro de 1986. Segundo Santos (2013), nesse Congresso, foi produzida a “Carta à Nação Brasileira”, expondo as expectativas em relação ao tema “direitos das crianças e dos adolescentes na Constituição Federal de 1988”, que estava em construção.

Como resultado, houve a aprovação do ECA que, no artigo 88, traça as diretrizes para a política de atendimento à criança e ao adolescente: a) a municipalização do atendimento; b) criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente; c) criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa; d) manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente; e) integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local; f) integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de Assistência

Social; g) mobilização da opinião pública para a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade; h) especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil; i) formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersectorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral; j) realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência (BRASIL, 1990).

Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, como instâncias deliberativas, foram instituídos com a prerrogativa legal para decidir quais políticas, serviços e programas de atendimento à criança e ao adolescente serão adotados, sendo que suas deliberações fomentam obrigações para o poder público: “[...] os Conselhos são integrados por representantes da sociedade civil. As deliberações dos Conselhos têm força normativa, vinculando a vontade do Administrador Público” (ALVES, 2008, p. 35).

Isso significa que cabe aos Conselhos a definição das políticas públicas relativas à infância e à juventude, como determina a CF/1988, em seus arts. 204, II e 227, parágrafo 7º.

Os Conselhos Tutelares (CT), órgãos que representam plenamente a sociedade, uma vez que todos os seus membros são por ela escolhidos, foram criados para atuar como órgão autônomo, apto a resguardar os direitos das crianças e dos adolescentes em toda e qualquer situação que represente vulnerabilidade (ELIAS, 2010). Em cada Município deve haver pelo menos um CT, composto de

cinco membros escolhidos pela comunidade local, para um mandato de três anos (art. 132 do ECA).

De modo que, com a promulgação do ECA, são previstos diversos dispositivos e princípios voltados para a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Tais dispositivos encontram-se divididos da seguinte forma, na mesma ordem dos direitos fundamentais definidos na CF/88: a) direito à vida e a saúde – arts. 7º a 14º; b) direito à liberdade, ao respeito e à dignidade – arts. 15 a 18; c) direito à convivência familiar e comunitária – arts. 19 a 32; d) guarda – arts. 33 a 35; e) tutela – arts. 36 a 38; f) adoção – arts. 39 a 52; g) direito à educação, cultura, esporte e lazer; 53 a 59; h) direito à profissionalização e à proteção no trabalho – arts. 60 a 69 (BRASIL, 1990).

Por outro lado, a doutrina jurídica classificou esses direitos em princípios, por um motivo de ordem prática e de caráter operacional, ou como definiu Reale (2002, p. 73): “[...] como pressupostos exigidos pelas necessidades da pesquisa e da práxis”. Os princípios encontrados no ECA estão implícitos no dispositivo legal e revelados pelo intérprete com base na análise do conjunto da norma jurídica posta sobre o direito da criança (com exceção do princípio que se encontra de forma explícita). Conforme entendimento de Coelho (2003, p. 69):

Os princípios do direito, quando não se expressam por um dispositivo, são revelados pela tecnologia jurídica. Debruçam os tecnólogos sobre o ordenamento jurídico e procuram encontrar os valores fundamentais que o inspiram. Sintetizam, então, esses valores em preceitos com a mesma estrutura das normas jurídicas.

Nesse sentido, considerando o processo como foi concebida a legislação protetiva da criança e do adolescente, baseada no reconhecimento da legitimidade das demandas sociais por direitos especiais e específicos das crianças e dos adolescentes, pode-se afirmar que os princípios encontrados no ECA são resultados da construção e do amplo debate da sociedade civil e da análise do conjunto da legislação protetiva dos direitos das crianças e dos adolescentes de origem constitucional e internacional.

Entre eles, destacam-se: a) Princípio da prioridade absoluta; b) Princípio da prevenção geral; c) Princípio da Participação popular; d) Princípio do atendimento integral; e) Princípio da proteção estatal, entre outros, os quais têm relação com o direito à educação de crianças e adolescentes.

O Princípio da Prioridade Absoluta estabelece que a criança e o adolescente deverão estar em primeiro lugar na escala de preocupações dos governantes (LIBERATO, 2010), os quais deverão tomar as medidas necessárias ao pleno desenvolvimento daqueles, nos termos do art. 4º do ECA.

Esse artigo é uma reprodução do art. 227 da CF/88, que evidencia a questão da importância dos direitos sociais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes e aborda a questão em três aspectos: i) sobrevivência; ii) desenvolvimento pessoal e social; iii) respeito à integridade física, psicológica e moral do indivíduo.

Assim Liberato (2010, p. 19) descreve esse princípio:

Primeiro, devem ser atendidas todas as necessidades das crianças e adolescente, pois o maior patrimônio de uma nação é o seu povo, e o maior patrimônio de um povo são suas crianças e jovens. [...] enquanto não existirem creches, escolas, postos de

saúde e atendimento preventivo e emergencial às gestantes, dignas moradias e trabalho, não se deveriam asfaltar ruas, construir praças, sambódromos [...].

Esse princípio coaduna bem o Princípio da Proteção Integral, por meio do qual a legislação da infância no Brasil foi organizada no sentido de concretizar a garantia à integralidade no atendimento, não deixando escapar nenhum dos aspectos para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente.

É importante assinalar que não ficou por conta de cada governante decidir se dará ou não apoio prioritário às crianças e aos adolescentes, estabelece-se como obrigação legal a todos os governos, dispensando-lhes cuidados especiais. Como bem expressa o parágrafo único, do art. 4º, alinha “a” a “d” do ECA, que as crianças e os adolescentes sempre terão preferência em relação:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1988).

Esse preceito mantém relação direta com o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Considerado um dos principais princípios do Estado moderno, ao lado do direito à vida. A dignidade da pessoa humana é o fundamento do Estado Democrático de Direito.

O Princípio da Prevenção Geral substancia como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente as

necessidades básicas para seu pleno desenvolvimento (art. 54, I a VIII, ECA) e prevenir a ocorrência de ameaça ou violação desses direitos. “O art. 54, reproduzindo o art. 208 da CF/88, repete os deveres do Estado com a educação” (LIBERATO, 2010, p. 67).

Para o autor, a prevenção geral também tem relação com o conjunto de medidas sociais e jurídicas colocadas à disposição da família e da sociedade para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Essas garantias revelam-se em razão da natureza do direito da criança e do adolescente, o qual tem por característica o fato de que, uma vez atingidos, os danos poderão ser irreparáveis. Nesse aspecto, percebe-se que, no ECA, a educação se configura tanto como um direito individual quanto como um dever público, que tem como finalidade o bem social da criança e do adolescente e, conseqüentemente, de toda a sociedade.

No que se refere ao Princípio da Participação Popular, diz respeito tanto à participação por meio de organização representativa, na formulação das políticas públicas e no controle das ações em todos os níveis relacionados à infância e à juventude, como também pode ser aplicada à preocupação com a gestão escolar, como instância privilegiada de decisões por medidas que atendam ao melhor interesse da criança e do adolescente.

A incorporação desse princípio faz parte de um amplo debate político do período da promulgação do ECA, que evidenciou a disputa em torno do direito de participar da sociedade civil como condição de uma cidadania ativa. Sobre essa questão, Krawczyk (2002, p. 64) diz que: “[...] no quadro da luta pela consolidação do sistema democrático, havia uma clara preocupação pela construção de relações

sociais democráticas de governo na escola, por meio da institucionalização da participação dos diferentes sujeitos coletivos”.

Como exposto anteriormente, antes do advento do Estatuto, as ações governamentais eram propostas de forma isolada e de maneira autoritária, centralizadas por meio das diretrizes da FUNABEM. Com o ECA, não só a União, os Estados e os Municípios deverão propor ações de atendimento na área social para as crianças e os adolescentes, mas também a comunidade, nos termos do art. 204, II, da CF/88: “As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com [...] II – participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis” (BRASIL, 1988).

Esse princípio impõe, ao mesmo tempo, a implantação de Conselhos Gestores de Políticas Públicas, no caso, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos de Educação, dentre outros, os quais devem se organizar nos âmbitos municipal, estadual e federal, garantindo a articulação de políticas em todos os níveis (BRASIL, 1990).

A introdução do Princípio do Atendimento Integral de crianças e adolescentes no ECA trouxe uma perspectiva democratizante do tratamento do Estado para as crianças e adolescentes, além de enfatizar as políticas públicas voltadas ao amparo e à inclusão social da criança e do adolescente, considerou a condição peculiar de “pessoa em desenvolvimento” desses sujeitos, devendo esses ser encarados com absoluta prioridade (art. 227 da CF/88) e parágrafo único, artigo 4º, do ECA.

A importância do Princípio do Atendimento Integral à criança e ao adolescente remete à natureza do Estado Democrático de Direito, no que dispõe sobre a interpretação das leis que têm por fins direitos sociais, a exemplo da educação. A destinação privilegiada dos recursos públicos, nas áreas relacionadas ao atendimento integral da criança e do adolescente, está assegurada nos arts. 59, 87 e 261, parágrafo único, do ECA.

O Princípio da Proteção Estatal tem relação com as medidas que são tomadas pelo poder público em caso de violações de direitos das crianças e adolescentes. Em certos casos, essas medidas são aplicadas pelo Conselho Tutelar, a quem, primeiramente, a criança e o adolescente recorrem ou são encaminhadas por pessoas ou entidades; em outras situações, o Ministério Público ou a Justiça da Infância e da Juventude.

É o caso, por exemplo, quando existe criança fora da escola, cuja medida protetiva estatal é a garantia de matrícula e a frequência obrigatória na escola (art. 98, III, do ECA). Essa medida caracteriza a integração comunitária e social da criança e do adolescente. Sendo, inclusive, obrigatório que a frequência seja atestada pelos professores, pais ou responsáveis.

Partindo-se do princípio de que o direito da criança e do adolescente expresso no ECA/1990 é um dos meios para que esses sujeitos de direitos adquiram senso de pertencimento a uma comunidade, ao exercício da cidadania, entende-se que esse direito, como garantia individual e coletiva, não pode ser percebido como algo dado, estático, posto na letra fria da lei. Ao contrário disso, deve ser visto como uma construção social, fruto do constante movi-

mento e transformação da sociedade, construções históricas delineadas em conformidade com as necessidades da convivência em sociedade.

Assim, como demonstrado, representa a importância da participação da sociedade e dos movimentos sociais, pela ocupação dos espaços democráticos. A instituição do ECA tem evidenciado, em comparação com o sistema de “proteção” pretérito, que as ações implementadas em relação às crianças e adolescentes apresentam-se menos isoladas, autoritárias e centralizadas por parte das diretrizes governamentais, possibilitando à sociedade maiores condições de proposições às ações de atendimento na área social e educacional para as crianças e os adolescentes, bem como maior intervenção por meio de organizações representativas na formulação e no controle das atuais e novas políticas públicas em âmbito em todos os níveis da esfera do poder público.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os princípios e direitos consolidados no ECA, como o da prioridade absoluta, prevenção geral e da participação popular e proteção estatal, têm como finalidade o bem social da criança e do adolescente e, conseqüentemente, de toda a sociedade, ratificando a natureza do Estado Democrático de Direito como um valor social e político, mesmo que contraditório dentro das configurações da sociedade de classes, dado sua condição de conquista de institucionalidade democrática que deve ser consolidada e permanentemente ampliada, sobretudo nos tempos atuais de ameaças e retiradas de direitos sociais, em que emergem situações de barbárie.

# **EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA NOS TEMPOS ATUAIS**

*“Plantei três sementes: uma casa grande para brincar, uma vida boa e uma família feliz!”*

(**SOFIA DE YESHUAH**, 19.03.2020)

**C**riar outros modos de Educar em Direitos Humanos conduz a um primeiro desafio: pensar a educação a partir da atualidade, percebendo este tempo como o das instabilidades, das incertezas, o que implica acolher as diversidades, evocar atitudes e posturas investigativas ampliadas e atentas às coisas “desimportantes”, autocríticas e capazes de contextualizar e de englobar. Nesse tempo das complexidades, o educador é desafiado a transitar entre o objetivo e o subjetivo, entre o abstrato e o concreto, entre a dúvida e a certeza, entre o falso e o verdadeiro, o velho e o novo, a razão e a emoção (MORIN, 2005), evitando posições ortodoxas e binárias.

Essa postura é pertinente, pois convivemos, neste século XXI, com o fenômeno das identidades em curso, de caráter transitório, fugaz, temporal e de negociação, principalmente neste tempo pandêmico e de tantas expressões de intolerâncias. Nas sociedades contemporâneas, grande parte de nossa experiência hereditária e de cida-

dania foi deslocada para as relações de consumo (BARROS, 2009), residindo em nós uma angústia por não sabermos os caminhos que devemos percorrer, acentuada pela crise dos modelos explicativos, ampliando significativamente a responsabilidade da ciência e da educação no mundo, no sentido de ajudar a compreender a sociedade a partir da sua feição heterogênea, complexa, plural e caótica.

Por outro lado, essa visão caótica<sup>1</sup> desafia a compreender a sociedade, o sujeito, a vida para além do determinismo positivista e linear que tem fundamentado nossa forma de ver e de lidar com os problemas. Nessa perspectiva, a crise, o caos não significam algo ruim, mas uma condição humana da vida contemporânea e um modo de como lidar com os problemas cotidianos e inventar em meio às emergências e urgências da vida, pois, como define Deleuze, “o criador [...] trabalha por necessidade”<sup>2</sup>.

Mas, talvez, o melhor modo de nomearmos a sociedade e de nos identificarmos, seja Babel (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 8):

[...] um tom caótico no qual o incompreensível do que somos se nos mostra disperso e confuso, desordenado, desafinado, em um murmúrio desconcertado e desconcertante, feito de dissonâncias, de fragmentos, de descontinuidades, de silêncios, de casualidades, de ruídos.

<sup>1</sup> Acessar: OLIVEIRA, Ivan Carlo Andrade de. *A Teoria do Caos*. Disponível em: <http://www.alanmooreseन्हordocaos.hpg.ig.com.br/artigos20.htm>. Disponível em: [www.linhasdasociologiajuridica.blogspot.com](http://www.linhasdasociologiajuridica.blogspot.com). Acesso em: 22 ago. 2009.

<sup>2</sup> Acessar: DELEUZE, Gilles. *O que é o ato de criação*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VNK053tUKb4>. Acesso em: 28 dez. 2014.

Somos “Habitantes de Babel” e possuímos condição identitária babélica. Significa, também, “[...] o movimento vertiginoso do intercambio, do transporte e da pluralidade de significados [...]” e a “[...] afirmação das diferenças em um mundo cada vez mais globalizado [...]” e assombrado pelos fenômenos como o medo, a insegurança, a morte. Em torno de Babel situam-se questões da unidade e da pluralidade, das fronteiras e das desterritorializações, dos nômades, do exílio e do desenraizamento. “Pensar e habitar Babel babelicamente é opor-se às políticas de identificação e governo da diferença [...]” (LARROSA, 2011, p. 12), na medida em que elas buscam apenas capturar toda nossa vivacidade revolucionária, para nos enquadrar num mundo cuja vida é pobre, uma prisão controlada pela miragem neoliberal. E, nessa vida, qual é o modelo de Direitos Humanos que a democracia de mercado nos oferece e nos impõe? – instiga Pelbart (2000). Uma vida líquida e cheia de medos, responde Bauman (2007, 2008).

Isso ocorre porque as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Assim, o que caracteriza o sujeito hoje é o seu descentramento, trazendo identidades híbridas, locais, globais e efêmeras. Há uma crise do sujeito. Ou, talvez, seria mais interessante questionar se há sujeito e como ele sobrevive. Esse sujeito é inventado, criação da sociedade moderna para manter suas vidas, suas atividades, seu trabalho, sua infelicidade e seus prazeres individuais, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes adminis-

trativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais, ou mesmo por um cálculo de vida, em que fazer morrer, a necropolítica, constitui elemento de vida politicamente administrada (MEBEMBE, 2018), fenômeno que assistimos a toda hora, como tem sido o destino das crianças e dos adolescentes pobres das periferias do Brasil, principalmente, a população negra, para nos fazer entender que as formas excludentes, abissais e de morte da vida atravessa os problemas étnico-raciais, as classes, o gênero e tantas outros lugares banidos propositalmente da ciência, do direito e da educação na sociedade capitalista, pois a colonialidade do poder ocorre por meio do controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (QUIJANO, 2010).

Como criar outro modo de Educar em Direitos Humanos? A priori, trata-se de pensar o Educar em Direitos Humanos para além da “identidade da norma” (FERRE, 2011), e tentar, pelos caminhos daquilo que se configura como modelo de sociedade contemporânea, a complexidade. Para isso, é necessário o “raciocínio complexo” como princípio universal de direito humano e como política de cognição<sup>3</sup>.

Nesse sentido, é possível entender a interface de educação e Direitos Humanos, inclusive, para perceber que, historicamente, esse pensamento complexo foi algo

<sup>3</sup> MOSÉ, Viviane. *Fala sobre Diversidade*. Entrevista a Arnaldo Niskier no programa Educação em Debate. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jFzxFgb9RFI&list=UUQMPhFCVpidvQW7>. Acesso em: 23 dez. 2014.

negado às crianças e aos adolescentes, construindo um sujeito sujeitado, em que a potência do saber-poder lhe escapa. Foi pensando nisso, que trago para a discussão a ideia de pensar outros modos de educar a partir de discursos e de práticas educativas, pois entendo que a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra; e a teoria, entre uma prática e outra, e nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (FOUCAULT, 2014a).

Nesse sentido, reside uma ideia fundamental de educação em direitos humanos como corpo coletivo humano; como prática de resistência, uma cultura alternativa às formas instituídas da biopolítica, porque é um poder que se constitui pelo atravessamento do saber das pessoas, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade (FOUCAULT, 2014a). E o que somos nós, intelectuais, educadores? Com base na microfísica de Foucault (2014a), somos uma multiplicidade. Nós somos todos pequenos grupos. Somos ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede.

Essa rede pode também assumir-se educação rizomática, pois um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, inter-mezzo. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e, reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, como riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens do sistema e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995), de modo não centralizado, não hierarquizado e excludente, mas potencialmente capaz de criar, de inventar a vida e novos

modos de educar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

É sob essas perspectivas que desejo pensar a educação em direitos humanos, como processo de criação/invenção de uma cultura política de resistência enraizada no cotidiano por meio de maneiras de fazer (táticas), em que o sujeito se apropria da própria ordem ou do funcionamento do sistema para subvertê-lo (CERTEAU, 1994). Uma construção sociocultural, multicultural, intercultural, na qual há pluralidade e multiplicidade de significados de muitas culturas, sem almejar o consenso universal ou a verdade, mas o diálogo como potência discursiva e prática de convivência na diversidade. Um entrelugar (BHABHA, 2003) para exercitar a hospitalidade, o respeito, a gentileza, o despojamento, o encontro, o abraço, a vida! E deixar pelo caminho as certezas, as defesas, os apegos que a nossa visão míope nos impõe, superada apenas quando nos deslocamos de nós mesmos, do nosso lugar de origem para encontrar no outro o que somente em nós nunca basta. Como local do entrelugar, a educação em Direitos Humanos constitui um interstício, um espaço comunitário e de agenciamentos para composições de novos modos de existência.

Educação e Direitos Humanos, quando tratados separadamente, reforçam formas abissais de pensamento, de políticas públicas de exclusão e de práticas educativas conservadoras, sob o risco de não conseguir problematizar, refletir e intervir na realidade de complexidades contemporâneas que produzem identidades transitórias, em fluxos permanentes em meio à condição caótica e babélica da sociedade e dos seres que nela habitam. Essa atual configuração de sociedade exige pensar sobre a questão da

infância e da adolescência como práticas educativas para além de políticas de controle sobre a vida, a biopolítica, que acontece sob o discurso da inclusão dos diferentes.

É preciso a descolonização das formas de pensamento, da formação (SANTOS; FACHINETTO; SILVA, 2019), para perceber outros saberes e outros poderes que as populações, as culturas esquecidas, excluídas do pensamento único (SANTOS, 2010) de educação e direito, produziram. E é possível pensar outras práticas educativas que potencializam novas abordagens de educação que priorizem micropolíticas, a partir da experiência como transformação de si e do mundo, como processo de afetamentos produzidos pelos problemas cotidianos para construir outros modelos de comunidades híbridas ou comunidades dos afetos (CARVALHO, 2009).

É fundamental o entendimento que uma educação em direitos humanos de crianças e adolescentes passa pela experiência (LARROSA, 2016) e pelos os saberes experiências de cada cultura. Indago, pois, como seria educar o ser humano e educar humanamente uma criança ou um adolescente sem que lhes sejam aguçados os sentidos da visão, da audição, do toque, do olfato ou do sabor da vida? Daí, o foco que temos hoje em formação docente para os saberes reconhecidos como são plurais, heterogêneos, temporais e sempre atravessados pela experiência. Tomando por base essa posição, pensamento de Tardif (2002), há de se considerar o saber como uma produção social, construída por meio da relação entre a prática social e o contexto de sociabilidade.

O viés da educação como experiência quebra com a perspectiva do poder disciplinar como uma tecnologia

moderna de controle e que fez da educação uma maquinaria de produção de corpos dóceis (FOUCAULT, 1987, 2014a). Daí, a importância de se analisar o sujeito, pois é a partir dele, que se articulam e circulam essas relações de poder e saber, de poder e saber (VEIGA-NETO, 2007), uma leitura valiosa para os campos de todos que foram invisibilizados na educação, na política, no direito, como é o caso da criança e do adolescente, sendo empoderados como sujeitos de direitos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no caso brasileiro, apontando que cada escola ou qualquer grupo educativo possui poder microfísico, molecular, pois essas forças, às quais Foucault chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos: nossos corpos. Para Foucault (1979, p. 22), o corpo é:

[...] superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.

Nesse sentido, o autor conduz ao pensamento acerca das formas de resistências. E isso vale tanto para o corpo sujeito-educador como para o corpo-coletivo-educador, na mediação com seus pares, estudantes (crianças e adolescentes), que são também pontos de saber-poder. O poder é uma força que circula entre os corpos, a partir das formas de como construir saber (VEIGA-NETO, 2007).

Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (FOUCAULT, 1979, p. 27).

É relevante destacar sobre que perspectiva teórica este trabalho está posicionado, quando trata da categoria “experiência” para os processos de formação, pois se trata de criação, algo que fabricamos, uma singularidade, um acontecimento, fruto de experimentação da vida. Mas, também, algo (im) pessoal, já que não é um relato de experiência, mas uma transformação de si, e não uma mera reprodução vivida exatamente como ocorreu (PELBART, 2013).

Esses saberes, ao contrário do que geralmente pensamos, são essenciais para qualquer proposta educativa ousada e que ainda está em vias de construção, como é o caso da Educação em Direitos Humanos, pois a experiência é um acontecimento, um afetamento (LARROSA, 2016). É algo difícil de vivenciar nessa sociedade da informação, da notícia, da rapidez, do utilitário, na qual não existe tempo para acontecer e em que o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação e da opinião encontra-se incapaz de viver, de experienciar.

A esse sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são inimigas mortais da experiência, geralmente subjugada

como saber inferior nas práticas de formação e de ensino. Nessa lógica destrutiva da experiência, em que cada vez temos menos tempo, o sujeito da formação permanente é acelerado e usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2016).

Assim também estão as crianças contemporâneas, aceleradas e sem tempo para a vida, capturadas pelas telas de celular, computador, confinadas em seus apartamentos com suas babás ou nas ausências dos pais, na companhia de uma TV. Como diz Corazza (2004), essas são também formas contemporâneas de abandono.

Sob essa perspectiva, a experiência é valorizada como componente, como potencializadora fundamental da formação e da transformação, já que o sujeito da experiência é aquele que está sempre aberto para sua própria transformação, reafirmando que, ao passo que se experiencia, forma-se e se transforma; e que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos, condição necessária para quem se propõe a trabalhar com Educação em Direitos Humanos.

Pensar o ato de educar como um exercício diário de aprender a viver com dignidade é trazer para a arena das lutas diárias a perspectiva de Educar em Direitos Humanos como uma nova produção cultural que atrevesse todas as dimensões da vida e que seja alternativa àquela ensinada e vivida pelos caminhos da história do Brasil e que se encontra sob os alicerces de um modo de ser autoritário e patrimonialista, seja nas relações cotidianas, seja nas instituições, como o Estado, fazendo-se, portanto, um dos

maiores desafios políticos e educacionais do nosso país. Esse entendimento é essencial para esta reflexão sobre Educação em Direitos Humanos, pois tal designação ou representação expressa não é apenas um conceito, mas, principalmente, uma luta real de sujeitos e de instituições que buscam normatizar a cultura política, social, econômica que valorize a dimensão humana como seu princípio norteador; e o direito, como instrumento de garantia da condição de uma vida plena.

Desse modo, Educar em Direitos Humanos:

[...] é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos Direitos Humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). (CARBONARI, 2008, p. 141).

Essa Educação em Direitos Humanos requer mudança cultural que problematize e descolonize os conceitos e as práticas educativas enraizadas nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Talvez, pensar sobre Educar em Direitos Humanos – a partir de um olhar que questione os alicerces da nossa cultura e, principalmente, dos nossos modelos de educação e de formação docente –, deixe-nos um tanto desanimados para a sua reconstrução ou nova construção (BENEVIDES, 2012). Mas a condição de ser humano é a de estar em permanente processo de construção/elaboração/revisão de conhecimentos, de valores, de atitudes e de

comportamentos, e esses processos são construídos nas relações estabelecidas com a natureza e entre as pessoas nas diferentes instituições sociais (SILVA, 2010). É construída nos modos de educar que aspirem a cultura dos Direitos Humanos.

Para esse fim, a Educação Básica foi englobada como uma das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento que aprofundou e deu novos rumos para a Educação em Direitos Humanos no Brasil e que traz, entre os seus princípios norteadores, a intenção de “[...] ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola e os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação.” (PNEDH, 2007, p. 32). Entretanto, a novidade da proposta e a timidez de sua abordagem são dificuldades que o Plano enfrenta, principalmente no que concerne ao processo de formação de professores (VIOLA, 2010).

Ao longo do percurso da história dos cursos de formação docente, há um viés tecnicista, do professor como técnico, baseado em racionalidade instrumental (NÓVOA, 1997), fixado em saberes disciplinares, oferecendo aos professores a compreensão fragmentada da vida, da sociedade, da pessoa humana. Assim, a potencialidade política do professor, de intervir e de produzir saberes capazes de gerar a Educação em Direitos Humanos, encontra-se limitada por tais desafios:

[...] a formação política dos professores/as é, com frequência, negligenciada pelos cursos de formação inicial e até mesmo pelos agentes responsáveis

pelas iniciativas de formação continuada desses profissionais. Existem poucos espaços, nos currículos da maior parte das escolas de formação de professores/as, destinados ao conhecimento e análise da realidade, a discussão sobre a politicidade do ato de educar, ou seja, sobre o “porque”, o “para que”, “a quem” e “contra o que” educar [...] (NASCI-MENTO, 2003, p. 118-119).

Tal problemática assume contornos mais controversos, quando instigamos sobre qual o papel da Educação Básica e da escola na formação de sujeitos de direitos e da formação cidadã, especificamente tratando-se das crianças, dos adolescentes e dos jovens, sujeitos convidados a vivenciarem seus modos de expressão e seu protagonismo nos espaços escolares, que, embora existam, precisam de mais visibilidade, formas de aparecimento, pois ainda são silenciados. Como adverte Silva (2010), a escola tem como papel preponderante nesse trabalho oferecer formação humana para além da apreensão cognitiva dos conteúdos, que envolva valores, atitudes e se volte para as camadas sociais economicamente desfavorecidas, tendo em vista que a escola é o principal ambiente de aprendizagem, de socialização, espaço privilegiado para a construção e para a consolidação da cultura de Direitos Humanos.

Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de

desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2009, p. 39).

Como ressalta Boakari (2000), existe a necessidade de trabalhar o conteúdo escolar e outros elementos socializadores de modo que contemplem e integrem as diferenças culturais e as distintas visões de mundo e as experiências históricas que ajudam na construção de valores de vida. Na escola, os professores precisam manter o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano das experiências em interação para reconstruir e viabilizar o conhecimento escolar. Com isso, as diversidades e as pluralidades vão exigir que o conhecimento escolar não seja entendido com unilateral, acabado e permanente. É também transitório, sendo produzido, reproduzido e construído o tempo todo. Assim, numa sociedade diversa e plural, seria trabalhado com mais adequação em condições pedagógicas em que a prioridade é dada às características de diversidade, da pluralidade e da transitoriedade. Como alternativa possível, a pedagogia interétnica constitui-se uma das mais viáveis. Esse modo de desenvolver o trabalho escolar está aqui entendido como prática, explicitamente em consonância com as necessidades educacionais dos diferentes grupos étnicos e culturais, atendendo às peculiaridades dos educandos de maneira não excludente.

A formação docente, e, nesta, especificamente, a dos professores, pois o conceito de docência é mais amplo, é uma potente resposta ao desafio de Educar em Direitos Humanos, visto que a formação é atravessada pela relação saber-poder que se constrói por meio dos saberes docentes, sendo os saberes da experiência os basilares dessa

nova performance de cultura educativa nos contextos socioeducativos, principalmente na vida escolar.

Nessa nova abordagem de formação, os saberes, e, mais especificamente, os saberes da experiência, ganharam um lugar privilegiado na pesquisa e nos processos formativos, empoderando as crianças e os adolescentes em seus diversos lugares de aprendizagens, favorecendo um movimento de transversalização política, em que saber e poder se encontram no território da vida familiar, escolar e das suas múltiplas práticas educativas.

A educação em direitos humanos tem como eixo central a vida, e, como afirma Horta (*apud* CANDAU; SACAVINO, 2003), passa pela capacidade de olhar, conhecer, celebrar e se comprometer com a vida. Penso que o poema de Eduardo Galeano nos aponta devires do aprender a educar:

Diego não conhecia o mar. Um dia seu pai levou-o para que o descobrisse. Viajaram ao sul. Ele, o mar, estava do outro lado das altas dunas, esperando... Quando por fim o menino e o pai alcançaram aqueles cumes de areia, depois de muito caminhar, o mar estava diante de seus olhos. E foi tamanha a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo por causa da beleza. Quando finalmente conseguiu falar, trêmulo, balbuciante, pediu ao pai: – Me ajude a olhar. (*apud* CANDAU; SACAVINO, 2003, p. 125).

A história da efetivação dos direitos da criança e do adolescente tem sido turbulenta, tendo como uma das fortes razões a impotência da Educação em Direitos Humanos, pois a norma, por si só, não garante a efetivação da

justiça em contextos em que a lei é um modo de produzir distinções sociais, inclusive na linguagem inacessível às camadas mais populares, como ocorre no Brasil. Portanto, empoderar a perspectiva de educação nesse viés, a partir dos saberes da experiência de professoras, das escolas, do lugar, do grupo é um modo de fazer circular saber e poder, como uma microfísica, uma rede que atravessa os corpos e que os faz criar um rizoma de resistências e de mudanças. Passa-se de uma noção única de Direitos Humanos para uma abordagem que valorize a diversidade, a pluralidade, a interculturalidade, uma ecologia dos saberes nos modos de educar, tendo a escola como um inters-tício, um terreno para novos agenciamentos e novas negociações, uma comunidade dos afetos e das afecções.

Para educar nessa perspectiva, não basta oferecer formação sistemática dos fundamentos jurídicos, educacionais, filosóficos, metodológicos para os defensores e os militantes dessa causa, a fim de instruí-los para que, depois, apliquem tal conhecimento. Isso porque Educar em Direitos Humanos passa pela cultura, e cada cultura tem suas singularidades, suas particularidades, desafiando-nos à construção cultural desse ensinar a partir de cada realidade, de modo a ter sua força potencializadora na relação com os sujeitos de direitos – neste caso, crianças e adolescentes –, nos lugares interculturais, como a escola, que, na sua relação de interdependência com outras instituições.

Isso desafia o modo como as políticas públicas de educação têm investido em planos e em programas que priorizam as diretrizes, as normas, mas pouco potencializam as experiências de micropoder-saber, os saberes

de baixo, os saberes experienciais que afetam a vida dos sujeitos envolvidos na trama desse educar. Nossa experiência evidencia que é necessário inverter o processo de formação dos educadores, rachando com a ideia de “como ensinar?” para a perspectiva de “o que aprender?” com os educadores e estudantes da Educação Básica sobre Educar em Direitos Humanos. Isso porque educar nessa concepção é, sobretudo, uma itinerância, uma luta dos movimentos sociais na defesa da justiça social, uma relação de interdependência, de indivisibilidade entre os direitos civis, políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais historicamente construídos em um movimento de integralidade entre micro e macroestruturas. Educar em Direitos Humanos é, também, um processo permanente de criação de devires.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*: o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 117-137.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*: anti-semismo, imperialismo, totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BALDI, Cesar Augusto. *Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica*. Recife: Renovar, 2004.

BALDI, Cesar Augusto. Descolonizando o ensino de Direitos Humanos? *Revista Latino-Americana de Direitos Humanos – Hendu*, v. 4, n. 1, p. 8-18, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1913/2329>. Acesso em: 5 jan. 2015.

ALVES, Roberto Barbosa. *Direito da Infância e da Juventude*. 3. ed. Editora Saraiva, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BARROS, José Marcio. A diversidade cultural e os desafios de desenvolvimento e inclusão: por uma cultura da mudança. In: BARROS, José Marcio (Org.). *As mediações da cultura: arte, processo e cidadania*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2009. p. 27-40.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior que o mundo*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2015).

BENEVIDES, Maria Victória. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 out. 2012. Disponível em: [www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm). Acesso em: 25 mar. 2011.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOAKARI, Francis Musa. Uma Pedagogia Interétnica para a Educação Brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 4, p. 99-112, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação, Ministério da Justiça; UNESCO, 2009.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3*. ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 5 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm). Acesso em: 20 set. 2015.

BECHER, Franciele. Os “menores” e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, Universidade de São Paulo, 17-22 jul. 2011. *Anais...* São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300846619\\_ARQUIVO\\_FrancieleBecher-SimpósioANPUH.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300846619_ARQUIVO_FrancieleBecher-SimpósioANPUH.pdf). Acesso em: 15 mar. 2017.

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana (Org.). *Educar em Direitos Humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONARI, Paulo Cezar. Educação em direitos humanos: estudo de caso em São Benedito. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. *Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 136-148.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Fábio Ulhoa. *Curso de direito civil*. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fm*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

DELEUZE, Gilles. *O que é o ato de criação*. Palestra realizada em 1987. Trad. José Marcos Macedo. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=VNK053tUKb4>. Acesso em: 28 dez. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. *In: Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 11-38.

DEZEM, Guilherme Madeira; AGUIRRE, João Ricardo Brandão; FULLER, Paulo Henrique Aranda. *Difusos e Coletivos: Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. *Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado*. 6. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná; Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

ELIAS, R. J. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FARIAS, Emerson de Souza. Atuação do Ministério Público *Estadual na defesa do direito à educação de Crianças e Adolescentes no Piauí*. Dissertação (Mestrado em Educação)/Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2018. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/PPGEd/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Emerson\\_de\\_Sousa\\_Farias\\_-\\_28.02.201820190107101859.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PPGEd/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Emerson_de_Sousa_Farias_-_28.02.201820190107101859.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 195-214.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2014a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3*: o cuidado de si. RJ e SP: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. *O oco do vento*: metodologia de pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educar em direitos humanos*: construir democracia. 2. ed. RJ: DP&A, 2003. p. 125-139.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, NuriaPere de (Org.). *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Marcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiencia e sentidos).

LARROSA, Jorge; LARA, NuriaPere de. (Org.). *Imagens do Outro*. Tradução: Celso Marcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIBERATI, W. D. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

MBEMBE, Achile. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIRANDA, Nilmário. *Por que Direitos Humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSÉ, Viviane. *A escola e dos desafios contemporâneos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MOSÉ, Viviane. *Fala sobre Diversidade*. Entrevista a Arnaldo Niskier no programa Educação em Debate. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jFzxFgb9RFI&list=UUQMPHFCVpidvQW7>. Acesso em: 23 dez. 2014.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SCAVINO, Susana. *Educar em Direitos Humanos*: construir democracia. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 115-124.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Carmem Silveira de. Ceno(grafias) sobre os Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. In: GORCZEVSKI, Deisimer (Org.). *Arte que inventa afetos*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 85-88.

OLIVEIRA, Ivan Carlo Andrade de. *A Teoria do Caos*. Disponível em: <http://www.alanmooreesenordocaos.hpg.ig.com.br/artigos20.htm>. Acesso em: 22 ago. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI, Cesar Augusto. *Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 205-238.

PELBART, Peter Pal. *O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento*. Trad. John Laudenberger. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

PELBART, Peter Pal. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REALE, M. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 2002.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A história social da infância e a cidadania “regulada” de crianças e adolescentes. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias (Org.). *O ECA nas Escolas: Reflexões Sobre os Seus 20 Anos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 29- 70

SANTOS, Jeniffer Simpson dos; FACHINETTO, Rochele-Felleni; SILVA, Rosimeri Aquino da. *Descolonizar a prática e o sexo*. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. *Educar em Direitos Humanos de Mãos Dadas: filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes*. 318p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1181>. Acesso em: 11 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Pensadores & Educação).

VEIGA-NETO. Incluir para excluir. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 105-114.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.



# POSFÁCIO

## **MASILENE ROCHA VIANA**

Professora do Departamento de Serviço Social e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Mestra em Serviço Social pela mesma instituição (PUC-SP).

E-mail: [masilene@uol.com.br](mailto:masilene@uol.com.br)

## Educar em Direitos Humanos, porque os lírios não nascem das leis

*Esse é tempo de partido,  
tempo de homens partidos. [...]  
As leis não bastam. Os lírios não nascem  
da lei. Meu nome é tumulto,  
e escreve-se na pedra. [...]  
Calo-me, espero, decifro.  
As coisas talvez melhorem.  
São tão fortes as coisas!  
Mas eu não sou as coisas e me revolto. [...]  
E continuamos. É tempo de muletas.  
Tempo de mortos faladores [...]  
mas ainda é tempo de viver e contar.  
Certas histórias não se perderam.*

“Nosso tempo”

*Carlos Drummond de Andrade*

**M**ergulhada no manancial das experiências e dos desafios, no final da primeira metade do ano de 2020, em uma capital do Nordeste brasileiro, e exortada a pôr uma voz *pós-fática* como registro da leitura da obra de *Maria do Socorro Borges da Silva* e *Emerson de Souza Farias* – com

foco no tema *Educação e Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes* –, uma multiplicidade de fatos, desafios e memórias me invadem, afinal, esse é um tempo de vidas cindidas, de tensões e de paradoxos quando o tema é a defesa da educação e dos direitos de crianças e adolescentes; um tempo de forças conservadoras no leme do barco à deriva da Saúde e da Educação brasileira, um tempo de necropolítica, de retrocessos nos direitos sociais, de perdas de vidas; de racismos e de expressões violentas diversas a emergirem das abissais desigualdades que marcam nossa história.

O contexto é de uma pandemia, que põe nuas nossas misérias humanas e nossa dificuldade de fazer os direitos garantidos normativamente se revelarem realidade, tendo à frente do Governo Federal um gestor que usurpa cotidianamente direitos e reduz a presença no Estado no cumprimento de suas obrigações legais, especialmente no que tange à Educação, pasta com cada vez menos recursos e mais desafios.

Pensar Educação e Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes se faz absolutamente necessário na atual conjuntura. Afinal, as notícias dos últimos dias dão conta de crianças pobres e negras sendo vitimadas por balas providas de armas do Estado; meninas abusadas e exploradas sexualmente em espaços domésticos, e, as ruas – espaços abertos nesses tempos pandêmicos –, ainda o lugar onde muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos circulam, expondo a miséria de suas vidas e as subjetividades marcadas pelo abandono. Mas, como lembram os autores, também inovamos ao inventar novas formas de abandono, dadas, inclusive, pelo confinamento diante da

televisão e dos distintos equipamentos de entretenimento eletrônicos.

Todavia, nesse panorama de crise sanitária pandêmica, malgrado a disseminação das tecnologias informacionais das últimas décadas, ainda temos crianças e adolescentes pobres que, afastadas do espaço da escola e confinadas no espaço doméstico, estão a amargar não disporem de equipamentos eletrônicos ou de acesso à rede mundial de computadores para aulas remotas,<sup>1</sup> estando sujeitos à privação material, à suspensão das atividades educacionais e ao fracasso escolar em mais uma página infeliz de nossa história, dessas em que a pobreza e a miséria são as marcas que desqualificam muitos nas disputas nada meritocráticas das vagas públicas do ensino superior público, por exemplo. Afinal, ainda temos um sistema político produtor de heteronomia, desigualdade e exclusão reproduzindo-se historicamente no Brasil.

Esse é, portanto, um *tempo* que nos reconduz às páginas poéticas de *Carlos Drummond de Andrade* ao pensar que *os lírios não nascem das leis*, e que, sendo fortes “as coisas” e os desafios a enfrentar, faz se necessária a luta para inscrever e “escrever na pedra” uma história diferente, ousando pensar a partir de parâmetros que desconstroem perspectivas eurocêntricas ou estadunidenses, que desmontem o modelo de modernidade e os símbolos de

---

<sup>1</sup> Essa leitura não implica o entendimento de que só essa questão da falta de equipamentos de grande parte dos estudantes inviabilize aulas remotas, pois todos os que fazem a Educação neste país vêm tendo grandes dificuldades, em especial, os professores. O debate está aberto e, em que pesem os prejuízos na garantia do acesso à Educação, está em questão, também, diante da possibilidade do retorno às aulas presenciais ainda com o vírus da Covid-19 ainda circulando e sem a garantia da vacina, a defesa do direito à vida e não somente dos estudantes e seus professores.

modernização que fomos acostumados a incorporar tal qual *pastiche*, simulacro do que ocorria além-mar, desde os tempos em que chegaram a essa terra os europeus, aqui encontrando povos, nações, cultura, modos de vida, e, a partir de então, impuseram suas formas de produção, exploração e reprodução de vidas subalternizadas.

É nesse contexto e atenta à perspectiva epistemológica de autores na fronteira entre Educação e Direito que li a obra de *Maria do Socorro Borges e Emerson Farias* reeditando na memória tantas páginas da vida brasileira de violação e negação dos direitos das crianças e adolescentes, esses que só nos últimos 30 anos têm garantidos, na forma da lei, a proteção integral e a condição de prioridade absoluta, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas que ainda convivem com as circunstâncias de injustiças e de violações aos mais elementares direitos a eles garantidos.

A obra de *Socorro Borges e Emerson Farias* me fez revisar momentos da vida local e dos problemas reais que geraram lutas por afirmação de direitos das crianças e adolescentes em meados dos anos 1980 e que foram emblemáticas no processo que redundou no ordenamento jurídico político, que nasceu em 1988, antecedendo à lei que faz eco à voz de crianças e adolescentes desvalidos da história nacional, o ECA.

Recuperando parte da história dos movimentos e das organizações populares que alimentaram a reflexão crítica e libertadora em prol da afirmação dos direitos a crianças e adolescentes, o texto me recolocou no cenário daquela década, na qual, em Teresina, ocorria o “Tribunal do Meno”, um evento que pôs no banco dos réus o Estado

e a Sociedade capitalista brasileira<sup>2</sup>. Um tribunal que trazia no nome a expressão “menor”, advinda da condição de pessoa que ainda não goza das obrigações e dos direitos da maioridade, mas que carregava também o peso desqualificador e a carga simbólica de criança à margem, segmento “perigoso”, “pivete”, ou, como era usual nas ruas de Teresina, “trombadinha”. Crianças e adolescentes, na verdade, produtos vívidos da ausência do Estado e da Sociedade no provimento das condições de cidadania a elas e suas famílias.

Presidido por Dalmo de Abreu Dallari, tendo Hélio Bicudo como acusador e entre os jurados o eminente educador Paulo Freire, o Tribunal do Menor foi realizado por entidades ligadas ao campo democrático popular do Piauí e, em especial, por organizações ligadas às pastorais sociais da Igreja Católica e consistiu em um tribunal simulado, realizado em um ginásio esportivo, com participação de grande público. No aludido Tribunal, houve leitura do libelo acusatório, apresentação de provas com depoimento de crianças e adolescentes vítimas, advogado expondo as razões da defesa, outro arrolando os argumentos da acusação e, óbvio, o julgamento com definição de pena ao Estado e à Sociedade.

Relembrar o Tribunal exorta a pensar que, decorridos 33 anos, se muito foi agregado aos parâmetros normativos de forma a garantir direitos e promover cidadania com proteção integral as crianças e adolescentes, ainda há muito a caminhar na afirmação de um Estado e uma sociedade que respeitem a criança, o adolescente e o jovem em

---

<sup>2</sup> Para conhecimento do Tribunal, ver Associação Brasileira de Vídeo Popular (ABVP, 1987).

sua condição de sujeito de direitos, atentos à diversidade cultural e à necessária educação crítica, construída a partir de suas realidades, respeitando suas raízes, sua história e abrindo horizontes para que eles possam erguer-se dos escombros das vidas marcadas por tantos carecimentos.

Como lembra esta obra, “[...] é preciso descolonizar o pensamento sobre direito e educação para uma perspectiva da diversidade e da pluralidade de saberes e de culturas em que, certamente, concepções de justiça não são homogêneas e as leis nem todas adaptáveis” (p. 27). É preciso descolonizar a escola, abrir a ciência e a Educação a novas possibilidades que as destronem da concepção dominante assentada em bases positivistas, por não oferecer respostas satisfatórias à complexidade do mundo atual, que exige pautar os direitos humanos na agenda da vida de todos, refazendo as bases fundacionais de muitas instituições e mesmo a forma como nos enxergamos como povos.

Assim, a obra nos provoca a repensar a ciência e a Educação que temos e nossa experiência de modernidade e de cidadania, para que pensemos também nos direitos humanos que precisamos defender. Afinal, até mesmo a noção de cidadania, que portamos e que fomos construindo ao longo do último século, guardou influências em demasia da forma como as nações europeias, ditas desenvolvidas, nos viam ou como queriam que fôssemos.

O desafio é olhar para a realidade na sua inteireza, desconstruindo a história pelo olhar do outro e enxergando a diversidade das práticas, das exclusões e das violações de direitos, praticados por muitos que, nessas paragens, pretendiam-se civilizados, praticando toda sorte de imposição de valores exportados e, mesmo que suas condutas

soassem como simulacros, produziram exclusões, desigualdades e heteronomias, sobretudo silenciando, destituindo de fala os que eram usados para manter, com sua força de trabalho, as estruturas de dominação e sujeição que faziam girar a acumulação capitalista.

Socorro Borges e Emerson Farias buscam a Educação dos direitos humanos que nós queremos firmar, contando nossa própria história e a fazendo com vigor, coragem e ousadia; recuperam nossas leis, as que estabeleceram o direito à vida, à saúde, à alimentação, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes, para que as sigamos como parâmetros a nortear a busca por dias dignos a todos e a todas, ou como os próprios autores falam, dialogando com Certeau (1994), desejam pensar a educação em direitos humanos “[...] como processo de criação/invenção de uma cultura política de resistência enraizada no cotidiano por meio de maneiras de fazer (táticas), em que o sujeito se apropria da própria ordem ou do funcionamento do sistema para subvertê-lo (p. 68).

Ao findar estas palavras posfacianas, chamo para minhas linhas grafadas a energia de Carlos Drummond, em outro poema, intitulado “*O Lutador*”, não sem retirá-lo um pouco do contexto, mas visando adequá-lo ao meu texto, reinventando-o, ciente de que esse exercício diz um pouco do que é a tarefa de pensar Educação e Direitos humanos das crianças e adolescentes nestes tempos: “*Lutar com palavras parece sem fruto. Não têm carne e sangue Entretanto, luto. [...] O ciclo do dia (digo, o ciclo do texto) ora se conclui e o [...] duelo jamais se resolve. [...] Cerradas as portas, (e terminadas as linhas), a luta prossegue*”.

Ah! E como os lírios não nascem das leis, é preciso continuar plantando *lírios e lutas*, abertos, portanto, às possibilidades do devir.

## Referências

ABVP – Associação Brasileira de Vídeo Popular. *Tribunal do Menor*. Mandacaru e TV dos trabalhadores. 1987. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DJ-dWwtZm9bY> Acesso em: 17 ago. 2020.

*Masilene Rocha Viana*



### DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUE-CE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Teresina-PI, 29 de julho de 2020.

*Maria da Conceição de Souza Santos*  
 Maria da Conceição de Souza Santos



### DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUE-CE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização do livro intitulado **Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Teresina-PI, 29 de julho de 2020.

*Maria da Conceição de Souza Santos*  
 Maria da Conceição de Souza Santos

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.

11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTA-NA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação: um caminho para o des-cortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação*

- de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (Org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Ille; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (Org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (Org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (Org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autori-*

- tário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hécio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (Org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (Org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (Org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (Org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (Org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (Org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.

54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (Org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (Org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (Org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui.  *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (Org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.

66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (Org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (Org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Meireis; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (Orgs.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Orgs.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Orgs.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Orgs.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-BOOK).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-BOOK).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.

76. SILVA, Krícia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-BOOK).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Gênero e cultura: ques-*

- tões políticas, históricas e educacionais. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (Org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (Org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.

99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (Org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores*: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (*E-book*).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (Org.). *Práticas de ensino*: semeando produções científicas parceiras. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (*E-book*).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (Org.). *25 Anos de PET Enfermagem*: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (*E-book*).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadã persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (Org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (*E-book*).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (Org.). *Letramentos e suas Múltiplas Faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-85-7826-768-1.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marccone de (Org.). *Pedagogia do Trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2019. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marccone de (Org.). *Pedagogia do Trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2019. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (*E-book*).

108. LEITE, Luciana de Lima Lopes . *Ocupar é Resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)* Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (*E-book*).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (*E-book*).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (Org.). *Letramentos e suas Múltiplas Faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (*E-book*).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 410 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (Org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (*E-book*).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (*E-book*).