

E-ISSN 2238-2097

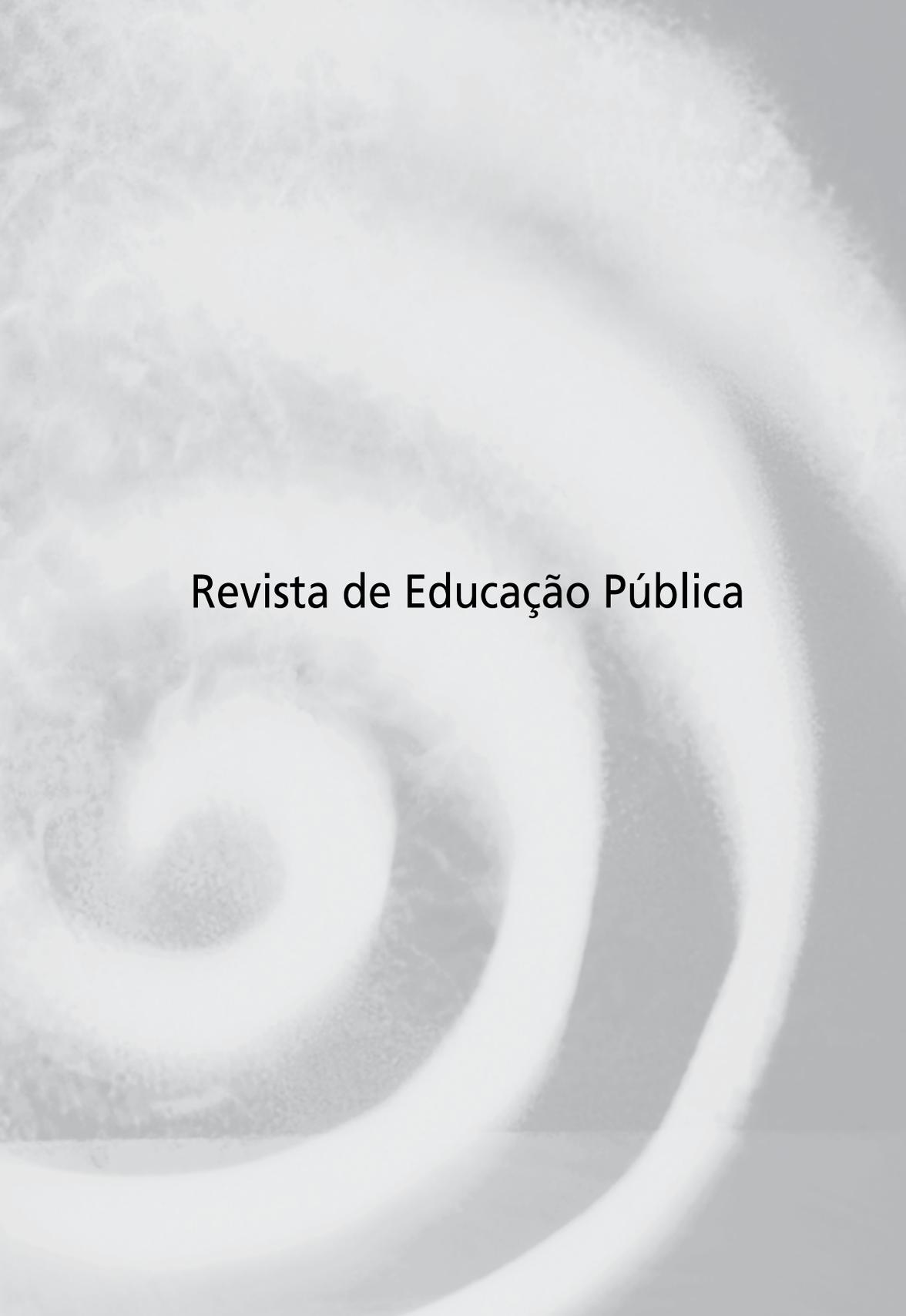
# Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 22, n. 49/2, maio/ago. 2013

Governo de  
**Mato Grosso**  
Mais por você

**FAPEMAT**  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

20 Anos  
**EduFMT**



**Revista de Educação Pública**

**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

Francisco José Dutra Souto

**Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Marinaldo Divino Ribeiro

**Conselho Editorial • Publisher's Council**

Formula e aprova a política editorial da Revista;  
Aprova o plano anual das atividades editoriais;  
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernd Fichtner – Universität Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha  
Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *in Memoriam*

José Francisco Pacheco – Escola da Ponte, Vila das Aves, Portugal

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Vítor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
(editora chefe)

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

**Conselho Consultivo • Consulting Council**

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – Universidade do Estado de São Paulo – UNESP/Bauru/Rio Claro

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça – Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Província de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes - UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil



Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
*Federal University of Mato Grosso*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos – UFScar, Brasil

**Conselho Científico • Scientific Council**

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania  
*Education, Power and Citizenship*

Michèle Tomoko Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação Ambiental  
*Environmental Education*

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia  
*Education and Psychology*

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores  
*School Culture and Teacher Education*

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
História da Educação  
*History of Education*

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
Educação em Ciências e Matemática  
*Education in Science and Mathematics*

Accepta-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Disponível em: <http://ie.ufmt.br/revista/>  
Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):  
Open Journal Systems (OJS): <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

**Revista de Educação Pública**

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,  
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Educação, sala 49.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Homepage: <http://ie.ufmt.br/revista/>

E-mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)

E-ISSN 2238-2097

# Revista de Educação Pública



R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 49/2	p. 393-608	maio/ago. 2013
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431  
Homepage: <<http://ie.ufmt.br/ppge/>>

### Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

**Nota:** A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900  
Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>  
E-mail: [edufmt@cpd.ufmt.br](mailto:edufmt@cpd.ufmt.br)  
Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

**Coordenador da EdUFMT:** Marinaldo Divino Ribeiro  
**Editora da Revista de Educação Pública:** Ozerina Victor de Oliveira  
**Editora Adjunta:** Márcia Santos Ferreira  
**Secretária Executiva:** Dionéia da Silva Trindade  
**Consultora Técnica:** Léa Lima Saul  
**Revisão de texto:** Margot Gaebler

**Diagramação:** Téo de Miranda (Teoimagem Comunicação)  
**Capa:** Reprodução da obra em tela *Meninos Azuis*, de Babu 78  
**Arte gráfica da capa:** Téo de Miranda (Teoimagem Comunicação)

**Periodicidade:** Quadrimestral

### Indexada em:

**BBE** – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/>>

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
PERIÓDICOS.CAPES

<http://acessolivre.capes.gov.br/pesquisa.do?palavra=REVISTADEEDUCAÇÃOPÚBLICA>

Diadorim <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

WebQualis: classificação de periódicos **Qualis A2**

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaListaCompletaPeriodicos.faces>

**IREISIE** – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

**UNAM** – Universidad Autónoma del México

[http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd_iresie/)

**CITAS** Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

**CLASE** <http://www.latindex.unam.mx/busador/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=RevistadeEducaçaoPublica>

Latindex: <<http://www.latindex.unam.mx>>

### Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 22, n. 49/2 (maio/ago. 2013) Cuiabá, EdUFMT, 2013, 216 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

E-ISSN 2238-2097

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

**Disponível também em:** <http://ie.ufmt.br/revista/>  
Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):  
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

### Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.  
E-mail: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>

### Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT  
Caixa Econômica Federal / Agência: 0686  
Operação: 003 / Conta Corrente 550-4  
E-mail: [edufmt@cpd.ufmt.br](mailto:edufmt@cpd.ufmt.br)  
Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$25,00

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>, 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares

### Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados  
Av. Senador Metello, 3773 - CEP: 78030-005  
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294  
[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)  
[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

# Sumário

Apresentação.....	401
Artigos.....	405
<b>Niñez, escolarización y lengua indígena.     Una mirada antropológica sobre la     diversidad lingüística en la escuela</b> .....	405
Ana Carolina HECHT	
<b>Infância indígena: relações educativas nos diversos contextos</b> .....	421
Alceu ZOIA Odimar João PERIPOLLI	
<b>Aprender com as crianças indígenas: mudando a lógica     neocolonial presente nos processos de escolarização</b> .....	437
Eunice Dias de PAULA	
<b>A educação do corpo em Vila Nova-Barbecho:     o Curussé chiquitano na educação da criança</b> .....	453
Beleni Saléte GRANDO Leticia Antonia QUEIROZ	
<b>Protagonismo da Sociedade Civil e     Direitos Humanos</b> .....	471
Nadia Dumara Ruiz SILVEIRA	
<b>Consultório de Rua: intervenção ao uso de     drogas com pessoas em situação de rua</b> .....	485
Mara Cristina TONDIN Maria da Anunciação P. Barros NETA Luiz Augusto PASSOS	

**Educação, saúde e cidadania: estratégias para a garantia de direitos de crianças e adolescentes hospitalizados..... 503**

Rosa Lúcia Rocha RIBEIRO

Eneida Simões da FONSECA

Regina Issuzu Hirooka de BORBA

Circéa Amalia RIBEIRO

**Mensurando valores morais:  
uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.... 525**

Maria Suzana De Stefano MENIN

Marialva Rossi TAVARES

Adriano MORO

**Um olhar civil sobre a visibilidade e a invisibilidade do ECA na realidade social brasileira ..... 551**

Maria Stela Santos GRACIANI

**A saúde da criança com doença falciforme:  
desempenho escolar e cognitivo..... 575**

Tatiane Lebre DIAS

Sônia Regina Fiorim ENUMO

Jaqueline Adriany de FRANÇA

Renata Cristina de L. C. B. NASCIMENTO

Normas para publicação de originais..... 595

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública ..... 607

# Contents

Presentation.....	401
Articles .....	405
<b>Childhood, schooling and indigenous language.</b> <b>An anthropological approach on language diversity in school ....</b>	405
Ana Carolina HECHT	
<b>Indigenous childhood:</b> <b>educational relationships in different contexts.....</b>	421
Alceu ZOIA Odimar João PERIPOLLI	
<b>Learning with indigenous children:</b> <b>challenging neocolonial logics that pervade indigenous schooling ...</b>	437
Eunice Dias de PAULA	
<b>Education corps in Vila Nova-Barbecho:</b> <b>the Curussé chiquitano child in education.....</b>	453
Beleni Saléte GRANDO Leticia Antonia QUEIROZ	
<b>Protagonism of Civil Society and Human Rights .....</b>	471
Nadia Dumara Ruiz SILVEIRA	
<b>Street Cabinet: away of intervention to drug</b> <b>use with homeless people .....</b>	485
Mara Cristina TONDIN Maria da Anunciação P. Barros NETA Luiz Augusto PASSOS	

**Education, health and citizenship: strategies to the warranty  
of the rights of hospitalized children and adolescents ..... 503**

Rosa Lúcia Rocha RIBEIRO

Eneida Simões da FONSECA

Regina Issuzu Hirooka de BORBA

Circéa Amalia RIBEIRO

**Measuring moral values:  
a survey with students from 6th to 9th Grades Of K-12 ..... 525**

Maria Suzana De Stefano MENIN

Marialva Rossi TAVARES

Adriano MORO

**A civil look on the visibility and invisibility of  
ECA in the brazilian social reality ..... 551**

Maria Stela Santos GRACIANI

**Health of children with sickle cell disease:  
school performance and cognitive ..... 575**

Tatiane Lebre DIAS

Sônia Regina Fiorim ENUMO

Jaqueline Adriany de FRANÇA

Renata Cristina de L. C. B. NASCIMENTO

Submission Guidelines ..... 601

Subscription form ..... 607

## Apresentação

Ao falar da coisidade das coisas, Manuel de Barros (1994, p. 4) anuncia: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul. Que nem criança que você olha de ave. Um olhar de ave, um olhar de azul é um simples olhar com mais atenção.”

Em seu exercício criativo, o poeta nos possibilita recriar sua poesia e devolvê-la assim: Crianças coisificadas não querem ser vistas de forma razoável, elas desejam um olhar de ave. Esta foi a inspiração do Seminário Educação 2012, evento que ocorre anualmente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá, promovido pelo Programa de Pós Graduação em Educação desta mesma Instituição – tematizando nesse ano *Das crianças nas instituições e das crianças (in) visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas*. O Seminário Educação 2012 se dedicou a viabilizar lugares acadêmicos e culturais que acenem para a visibilidade das crianças nas sociedades adultas, mais especificamente nos contextos educacionais e de pesquisa. As imagens das crianças anunciadas se associam às suas múltiplas lógicas e linguagens e passam a ser compreendidas como força instituinte, reinaugurando a cena educacional a partir do valor da diferença. As crianças, elas mesmas compreendem os sentimentos das coisas. Já dizia Benjamin (1994) que, ao brincarem com detritos, as crianças colocam restos e resíduos em uma relação nova e original.

O convite anunciado pelo Seminário Educação 2012 se inspirou na metáfora do olhar de ave, aquele capaz de perceber crianças azuis nas crianças coisificadas das instituições e fora delas.

Muitas pessoas que pesquisam e educam crianças responderam ao chamado e socializaram pesquisas, ensaios teóricos e experiências de intervenções significativas para as questões apresentadas pelas infâncias e pelas crianças. Em alguns casos, destaca-se o esforço de pesquisas conjuntas de caráter interinstitucional mediadas pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) Amazônia, estabelecido entre a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Santa Catarina; pelo PROCAD Novas Fronteiras, entre a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal de Mato Grosso. Ainda as trocas acadêmicas no interior do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação, coordenado pela Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC).

As produções socializadas podem ser compreendidas como respostas de adultos sensibilizados pela perspectiva das crianças bem como dos profissionais que com e por elas trabalham. Parte dos debates foi registrada neste número especial da Revista de Educação Pública (REP), o que possibilitou a organização de dois volumes assim organizados:

O primeiro fascículo foi dedicado aos textos inseridos nos eixos temáticos nomeados: *A construção social da infância: os discursos sobre, para e das crianças e Educação Infantil: educação de bebês, dimensão espacial e perspectiva inclusiva.*

Os textos que compõem esta edição são: 1. Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt, por Vanessa Sievers de Almeida, da Universidade Federal da Bahia (UFBA); 2. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é, de Marina Marcondes Machado, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); 3. A representação do corpo e do movimento humano nos discursos de crianças: um estudo transcultural, de Ariane Franco Lopes da Silva, da Fundação Carlos Chagas (FCC); 4. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias, por Jader Janer Moreira Lopes; 5. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações de Zoia Prestes, ambos da Universidade Federal Fluminense (UFF); 6. Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção, de Ana Rosa Costa Picanço Moreira, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); 7. Educação infantil: cenário de cartografias do desejo e processo de disciplinarização, por Maritza Maciel Castrillon Maldonado, da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); 8. Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais, por Lenira Haddad, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); e 9. A criança nas entrelinhas dos discursos de acadêmicos brasileiros sobre professor da Educação Infantil, por Daniela B. S. F. Andrade, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O segundo fascículo aninha textos mais afinados com os seguintes eixos temáticos: *Criança Indígena e educação: os tempos e espaços da educação da criança nas sociedades indígenas; Criança e Direitos Humanos e Saúde, doença e escolarização na infância.*

Nesta edição são socializados os textos:

1. Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela, de Ana Carolina Hecht, da Universidad de Buenos Aires (UBA); 2; Infância indígena: relações educativas nos diversos contextos, por Alceu Zoia e Odimar João Peripolli, ambos da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-Campus Sinop); 3. Aprender com as crianças indígenas: mudando a lógica neocolonial presente nos processos de escolarização, de Eunice Dias de Paula, da Escola Indígena Estadual Tapi'itáwa do Povo Apyáwa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG); 4. A educação do corpo em Vila Nova-Barbecho: o Curussé chiquitano na educação da criança, por Beleni Saléte Grando, da Universidade Federal de Mato Grosso, e Letícia Antonia Queiroz, da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, ambas

vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); 5. Protagonismo da sociedade civil e direitos humanos, por Nadia Dumara Ruiz Silveira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); 6. Consultório de Rua: intervenção ao uso de drogas com pessoas em situação de rua, de Mara Cristina Tondin, da Secretaria Municipal de Educação (SME-Cuiabá), Maria da Anunciação P. Barros Neta e Luiz Augusto Passos, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); 7. Educação, saúde e cidadania: estratégias para a garantia de direitos de crianças e adolescentes hospitalizados, por Rosa Lúcia Rocha Ribeiro, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Eneida Simões da Fonseca, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Regina Issuzu Hirooka de Borba e Circéa Amália Ribeiro, ambas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); 8. Mensurando valores morais: uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, por Maria Suzana De Stefano Menin, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marialva Rossi Tavares e Adriano Moro, ambos da Fundação Carlos Chagas, pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC); 9. Um olhar civil sobre a visibilidade e a invisibilidade do ECA na realidade social brasileira, de Maria Stela Santos Graciani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); 10. A saúde da criança com doença falciforme: desempenho escolar e cognitivo, por Tatiane Lebre Dias, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Sônia Regina Fiorim Enumo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMP), Jaqueline Adriany de França, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Renata Cristina de L. C. B. Nascimento da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

Que a leitura seja inspiradora de olhares de ave e possibilite o reconhecimento das crianças azuis onde ainda se vê crianças coisificadas.

Daniela B. S. Freire Andrade e Cleomar Ferreira Gomes  
**Coordenação Geral do Seminário Educação 2012**



# Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela

Childhood, schooling and indigenous language. An  
anthropological approach on language diversity in school

Ana Carolina HECHT<sup>1</sup>

## Resumen

En esta exposición se reflexionará sobre algunas problemáticas de la diversidad lingüística de los niños y niñas indígenas como alumnos dentro de instituciones educativas formales. Particularmente, se hará foco en la visibilidad/invisibilidad de las lenguas habladas por los niños en la escuela y las posibles implicancias que eso conlleva para la definición de los niños indígenas como alumnos de programas escolares que se enmarcan dentro de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe. Estas reflexiones se basan e ilustran a partir de una investigación con niños y niñas indígenas tobas (qom) residentes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

**Palabras clave:** Niños y niñas indígenas. Escolarización. Diversidad lingüística.

## Abstract

In this presentation we will reflect about some issues of linguistic diversity of indigenous children as students in formal educational institutions. In particular, we will focus on the visibility-invisibility of the languages spoken by children in school and on the possible consequences that entails for the definition of indigenous children in school as students within programs and policies of Intercultural Bilingual Education. These reflections are based on research performed with indigenous children Toba (Qom) who are resident in the Province of Buenos Aires (Argentina).

**Keyword:** Indigenous children. Schooling. Linguistic diversity.

---

1 Licenciada e Professora em Ciências Antropológicas pela Universidad Buenos Aires (UBA) Pós-Doutora do CONICET y Docente de la Escuela de Capacitación Docente de Buenos Aires (CePA). Atua como antropóloga e linguista e desenvolve sua pesquisa em um bairro toba de Buenos Aires, especialmente com crianças pequenas. Endereço: Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Puan 480, 4º piso (oficina 415), CP: 1405. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono: 4432-0606. E-mail: <anacarinahecht@yahoo.com.ar>.

## Introducción

La escuela ocupa un espacio complejo en la vida cotidiana de los niños y niñas, ya que a través de su escolarización ingresan en un campo de múltiples yuxtaposiciones, disputas y tensiones entre las ideas que circulan en las familias respecto de cómo *ser niño-en tanto nieto/hijo/sobrino/hermano* y aquellas presentes en las escuelas respecto de cómo *ser niño-en tanto alumno/compañero*. Ambas instituciones, la familia y la escuela, son agentes socializadores con fines y expectativas diferentes, donde circulan diversos tipos de contenidos y modos de transmitirlos, aunque no siempre se oponen tajantemente sino que existen solapamientos y apropiaciones mutuas (NEUFELD, 2000; CERLETTI, 2005; HECHT, 2006). Por ello, las relaciones entre estos espacios son heterogéneas y complejas, y ameritan análisis pormenorizados que nos permitan entender las cuantiosas aristas que conforman los vínculos entre las escuelas y las familias.

Ahora bien, si focalizamos la perspectiva en lo que refiere al ámbito escolar, nos preguntamos: ¿Qué significa para la vida de los niños y las niñas transcurrir cuantiosas horas, días, meses y años dentro de las instituciones escolares? ¿Qué relaciones existen para los sujetos entre lo que acontece puertas adentro y puertas afuera de la escuela? Estas preguntas condensan muchos interrogantes que suman complejidad cuando los reformulamos y repensamos para el caso de las escuelas que se insertan en contextos de diversidad sociocultural y lingüística, como puede ser el caso de las comunidades indígenas. ¿Cuáles serán las huellas que esa experiencia escolar dejará en la vida de los niños y niñas indígenas que a diario asisten a instituciones escolares donde pueden encontrarse con experiencias y expectativas disímiles a las de su cotidianidad? Es decir, los interrogantes se acrecientan cuando consideramos los impactos que el transitar por instituciones escolares puede dejar en la vida de niños y niñas que no se ajustan al patrón de alumno/a que la escuela añora.

Con el fin de profundizar en estas cuestiones, esta conferencia se propone abordar aspectos que atraviesan la experiencia escolar de niños indígenas, documentando el caso de una comunidad toba (*gom*) residente en la Provincia de Buenos Aires. En particular, se reflexionará en torno a la visibilidad/invisibilidad de la diversidad lingüística de los niños y niñas indígenas en el espacio escolar, para así dar cuenta de algunas de las muchas complejidades implícitas en la construcción de los niños indígenas como destinatarios de proyectos y procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Intercultural Bilingüe. A su vez, se entablará un contrapunto con las miradas que desde el medio familiar se construyen acerca de la pluralidad lingüística de sus niños. Cabe señalar una aclaración importante,

preferimos referirnos a diversidad lingüística en lugar de bilingüismo ya que justamente nuestra intención es problematizar las relaciones que se entablan entre las lenguas en contacto, así como la definición misma de lengua, incluyendo dentro del análisis las prácticas paralingüísticas, las ideologías lingüísticas y los sentidos asignados al habla.

Las reflexiones expuestas toman como caso de referencia a un grupo de familias de un barrio toba ubicado en las afueras de la Ciudad de Buenos Aires. Este barrio se construyó en 1995 por un grupo de treinta y dos familias migrantes –oriundas de comunidades tobas rurales y semiurbanas de las provincias del Chaco y Formosa (Gran Chaco argentino) – que se encontraban dispersas en distintos asentamientos marginales de Buenos Aires. A través de un largo proceso – que a partir de distintas cualidades podemos caracterizar como de etnogénesis y reafirmación identitaria (HECHT, 2010) – estas familias se organizaron colectivamente y obtuvieron las tierras en donde actualmente residen. No obstante, las nuevas condiciones de vida urbana implicaron una serie de impactos por el contacto lingüístico-cultural que repercutieron en distintas dimensiones de sus vidas cotidianas, en particular sobre las prácticas comunicativas familiares que paulatinamente están dejando de ser bilingües (toba-español) para ser monolingües (español) (HECHT, 2010). Y, curiosamente, frente a este complejo panorama sociolingüístico, nos encontramos con miradas heterogéneas y estereotipadas respecto de la diversidad lingüística de los niños tobas cuando son vistos en las escuelas como alumnos.

Respecto de la metodología de investigación utilizada, se combinaron estrategias metodológicas etnográficas con otras propias de los diseños de investigación colaborativa. Por un lado, al investigar con niños y niñas, fue necesario reflexionar acerca de qué metodologías poner en práctica con el fin de aprehender sus diferentes puntos de vista. Diversos investigadores e investigadoras han reflexionado sobre el uso de distintas técnicas con el fin de tomar al niño o niña como informante y así construir una mirada exhaustiva sobre la sociedad, además de contemplar los desafíos éticos que esto implica. Dentro de ese abanico, la aproximación etnográfica es un marco muy importante para acercarnos a los puntos de vista de los niños y niñas, ya que a través de una de sus técnicas principales —la observación participante— es posible acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social. Sin embargo, existen otros medios a los que diversas investigaciones han apelado para la expresión de los niños y niñas: entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), uso de dibujos (como un fin en sí mismo, y también como un medio para trabajarlos en las entrevistas), juegos, el pedido a los niños y niñas de textos escritos específicos, y el uso de medios audiovisuales. Asimismo, diseñamos como complemento de la etnografía talleres participativos con los niños, por ello

los talleres han resultado espacios imprescindibles en donde se expresan las voces infantiles y, por ende, se pueden construir saberes a partir de sus opiniones e ideas. El espacio del taller permitió problematizar aspectos del consentimiento de los niños a la investigación, así como posibilitó construir con los niños y niñas un lazo diferente al de la escuela y la casa, por lo que ha sido escenario de fructíferos intercambios con los niños, y además el taller ha funcionado como un dispositivo para la transferencia del saber. En resumen, apelamos a diversas estrategias metodológicas con el fin de comprender a los niños y niñas en el entramado de relaciones e instituciones en que se encuentran.

## Desarrollo

Si bien históricamente la presencia de niños indígenas en instituciones escolares ha sido un desafío para los diseños educativos estatales, en las últimas décadas la educación intercultural se ha vuelto un eje particular de intervención y un campo específico de debate. Ahora bien, la educación intercultural no puede entenderse como un diálogo armónico entre culturas, sino que el respeto mutuo entre éstas depende del resto de las condiciones sociales de poder (DIEZ, 2004). Así, se puede prever que dadas las condiciones asimétricas y desiguales entre los pueblos indígenas y la sociedad hegemónica, ese encuentro no está libre de tensiones, disputas y negociaciones. Especialmente si consideramos que ese encuentro se efectúa en un espacio tan particular como es la escuela, ya que esta puede ser entendida como la institución que tradicionalmente ha abogado por la construcción y transmisión de una identidad y cultura homogéneas y consideradas legítimas.

En Argentina, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) nace del reclamo que los pueblos originarios efectúan al Estado para que se les garantice el reconocimiento pleno de sus derechos y su activa participación en la vida nacional, incluyendo sus derechos respecto de recibir una educación que incorpore sus lenguas y sus culturas además de darles instrucción en la lengua nacional oficial. No obstante, la EIB surge como una política focalizada en el contexto general de la descentralización, segmentación y focalización de las políticas sociales impulsadas por el neoliberalismo conservador (GRASSI; HINTZE; NEUFELD, 1994). En este sentido, a pesar de efectuar cuestionamientos pedagógicos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas, aún tiene muchas inconsistencias. Principalmente, porque la EIB quedó reducida dentro de los programas de políticas compensatorias en educación, pareciendo implicar el supuesto de que la diversidad es un problema a subsanar. Es por ello que consideramos

que, solapadas detrás del rechazo a la generalización de medidas derivado del desencanto por los proyectos educativos universalizadores, las políticas focalizadas de este tipo terminan siendo en cierta medida funcionales al encubrimiento de las desigualdades socioeducativas (BORDEGARAY; NOVARO, 2004; HECHT, 2007). Cabe señalar, no obstante, que en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26206, la EIB deja de depender del área de políticas compensatorias y pasa a definirse como una modalidad del sistema educativo para los pueblos indígenas. Pese los buenos augurios que esto podría implicar para dejar de ver a la diversidad como una debilidad del sistema, aún no se evidencian resultados que den cuenta de un cambio realmente positivo. Además de las complejidades que se derivan al definir quienes son los destinatarios de la EIB (HECHT; SZULC, 2006), más aún en casos como el analizado por tratarse de indígenas urbanos migrantes que no son hablantes activos de la lengua indígena.

La escuela puede ser vista como un espacio de conflicto por diversos motivos. Por un lado, mientras la educación intercultural pareciera implicar una modificación del status quo, se abre el debate acerca de la potencialidad real que esa intervención efectúa para subvertir las relaciones escolares naturalizadas. Asimismo, se discute sobre el *para qué* y el *desde dónde* de una escuela y una educación en contextos de diversidad étnica y desigualdad social (ALONSO; DÍAZ, 2004). Por otro lado, a la vez que puede considerarse a la escuela como una amenaza para la lengua indígena, también se le puede atribuir el actuar como motor para la revitalización lingüística (HECHT, 2010). En este sentido, además de lo mencionado en el párrafo anterior, el caso que se analizará en esta exposición devela intrincadas situaciones donde el plurilingüismo y la interculturalidad se revelan a través de múltiples y diferentes matices.

Ahora bien, en las últimas décadas la Educación Intercultural Bilingüe comienza a ser una temática de interés para antropólogos, educadores, lingüistas y pedagogos vinculados a distintos centros universitarios. En líneas generales, las temáticas privilegiadas en sus producciones suelen focalizarse en el rol del Estado en el diseño de políticas educativas, las relaciones entre las lenguas indígenas y el español, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, y el rol de los docentes, entre otros. No obstante, aún se ve desdibujada la referencia a los niños y las niñas indígenas como destinatarios y protagonistas en la mayoría de las discusiones sobre educación intercultural bilingüe (HECHT; SZULC, 2006). Este tipo de abordajes aún pendientes son imprescindibles ya que potencialmente colaboran para deconstruir prejuicios, estigmas y miradas que circulan sobre los niños y las niñas indígenas que aún no han sido estudiados en profundidad. Además, una cabal comprensión al respecto ayudaría al diseño de estrategias interculturales inclusivas en educación (BORTON et al, 2010).

Con el fin de profundizar nuestra reflexión sobre aspectos concernientes a los potenciales conflictos debidos a la diversidad lingüística de los niños indígenas en el marco de las escuelas, procuraremos atender a la visibilidad/invisibilidad de las lenguas habladas por los niños. Luego, se hará un contrapunto con lo que acontece respecto de lo mismo en el ámbito familiar. Pero, previamente, efectuemos algunas precisiones acerca de las implicancias de definir a la niñez según la perspectiva nativa y la de la institución-escuela.

Las diversas sociedades imprimen sobre cada período de la vida valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones disímiles, tanto para los que se hallan atravesando dichas etapas como para el resto del grupo social. Por ello, el momento de la vida que se denomina infancia o niñez debe entenderse en un sentido histórico y sociocultural. La niñez no remite a una etapa única e indivisible, sino que incluye diferentes instancias delimitadas por cambios sociales y biológicos visualizados como significativos para el crecimiento de la persona. Merced al estudio de las formas mediante las cuales cada sociedad estructura las fases del ciclo vital, delimitamos aspectos sumamente importantes. Por una parte, nos ayuda a estructurar las condiciones sociales que son asignadas a los miembros de cada grupo de edad (FEIXA, 1996; DE LEÓN, 2005). Así, se reconoce el sistema de derechos y deberes que cada persona posee según su momento en el ciclo vital. Por otra parte, nos sirve para reconstruir las imágenes culturales que están asociadas con estos diferentes momentos y para explorar el sistema de representaciones, estereotipos y valores que legitiman y modelan el capital cultural de cada generación (FEIXA, 1996).

Varios autores (GIMENO SACRISTÁN, 1997; PINEAU, 1999, NARODOWSKI, 1999) plantean que la escolarización en nuestra sociedad institucionaliza a la infancia (y por ende la adolescencia), dándole un status, sentido y especificidad particular. La permanencia dentro de la escuela implica una separación de la vida que transcurre afuera, “[...] la infancia es la espera, ser niño solamente consiste en esperar” (NARODOWSKI, 1999, p. 47). Mientras el niño *espera para salir afuera*, a la vida adulta, transcurre su tiempo que es el *tiempo de jugar e ir a la escuela*. Desde este paradigma, niñez y escuela van de la mano, y se conceptualiza a la *pedagogización de la niñez e infantilización de la infancia* como procesos complementarios. Es decir, se trata de una categorización donde se dividen etapas claramente delimitables en las que los derechos y las obligaciones varían según si esté o no transitando esa etapa y donde uno (el niño) aparece tutelado/cuidado por el otro (el adulto).

En contraste con esto, las sociedades indígenas definen la niñez según otros condicionamientos culturales. En el caso del pueblo toba, cabe destacar que en la lengua toba existe el término *nogotsbaxac* que literalmente significa

‘la manera de ser niño/joven’ (*nogot* = ‘niño/joven’ y *shaxac* = ‘manera de ser’) y cuya traducción al español es equivalente a niñez. Este vocablo hace referencia al período comprendido entre el nacimiento de un individuo y el nacimiento de su primer hijo, y se subdivide en tres etapas que poseen una denominación específica y se caracterizan por actitudes, expectativas y conductas particulares tanto del niño como de su entorno: a) ‘ó’ (bebé, desde el nacimiento hasta la adquisición del habla); b) *nogotole/c* (niña/o, desde la adquisición del habla hasta la primera menstruación en las niñas y el engrosamiento de la voz en los niños) y c) *qá’añole/nsoqolec* (jovencita/o, desde la primera menstruación en las niñas y el engrosamiento de la voz en los niños hasta el nacimiento del primer hijo/a). Respecto de esta definición de niñez basada en valoraciones culturales significativas para el desarrollo de la persona –independientemente del papel de la institución escolar–, se destaca que esos momentos no están tajantemente opuestos sino que se encuentran lazos que trascienden las barreras entre etapas. Es decir, si bien se trata de dos etapas claramente distintas en cuanto al estatus (niñez-adulthood), muchas prácticas cotidianas son compartidas por aquellos que están transitando una u otra etapa.

## Diversidad sociolingüística, escuela y niñez toba

La situación sociolingüística de la población toba, en especial la de los niños que nacen y crecen en el Gran Buenos Aires, es diversa y compleja y presenta variados matices de bilingüismo. A este respecto, en el barrio toba se observa que a pesar de que la gente considera a la lengua como una marca fundamental de su etnicidad, los niños transitan por un proceso de desplazamiento lingüístico de la lengua toba por el contacto con el español (HECHT, 2010). En el barrio, el español –especialmente desde la perspectiva estricta del código lingüístico– sustituye progresivamente al idioma toba en la mayoría de las situaciones comunicativas. O sea que si bien un alto porcentaje de niños adquiere el español como primera lengua, muchos de éstos tienen competencias receptivas en la lengua toba. Cabe destacar que dicha lengua, como mencionamos, constituye para el grupo una marca explícita de su etnicidad. Por tal motivo, la idea de saber o no una lengua excede el campo exclusivamente lingüístico e incorpora aspectos extralingüísticos como aquellos relacionados con procesos socio-históricos de identificación o manejo de normas de la competencia comunicativa, entre otros (HECHT, 2010).

Según los datos de nuestra investigación sociolingüística respecto de las competencias en toba de los niños: 5% habla y comprende perfectamente toba

y español; 57% es hispanohablante y comprende nociones básicas del toba, algunos de los cuales incluso pueden producir ciertas emisiones simples y 38% es monolingüe en español. La gran mayoría, a pesar de que no emplean esta lengua de manera regular, comparten las normas sociolingüísticas con los otros miembros de la comunidad de habla, es decir, son comunicativamente competentes. Desde el punto de vista de su competencia lingüística, entienden más de lo que pueden transmitir, o sea, sus habilidades receptivas superan sus destrezas productivas. El desarrollo lingüístico del niño es resultado de las actividades sociales y culturales en las que participa regularmente, así como también, de la(s) lengua(s) que está implícita y explícitamente estimulado a aprender (OCHS; SCHIEFFELIN, 1995). Ahora bien, extrapolando estas apreciaciones a nuestro caso, se comprende que la socialización lingüística de los sujetos residentes en este barrio incluye a la lengua toba y al español, porque se crían en ambientes caracterizados por interacciones comunicativas bilingües ya que a pesar de que los niños no hablen la lengua los adultos entre sí se comunican en toba.

Esta compleja situación sociolingüística es interpretada de distintas maneras en relación con la escuela. Las representaciones acerca de los niños indígenas como sujetos de aprendizaje en el ámbito escolar muestran imágenes contradictorias, ya que por un lado, en algunas ocasiones se desvaloriza su potencial educativo por su misma raigambre indígena, pero a la vez en otros momentos se lo exotiza y naturaliza como parte pintoresca del paisaje escolar. Pero, analicemos con mayor detenimiento las implicancias de ambas y sus correlatos con la mirada que desde las familias indígenas se construyen sobre sus niños.

En primer lugar, desde la institución se considera que por la migración a la ciudad se ha dejado de hablar en lengua toba y por eso la escuela no tiene ningún programa específico de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, al mismo tiempo, algunos padres argumentan que, debido a que en la escuela no existe ningún programa de enseñanza bilingüe, se pierde la lengua indígena. Así, por ejemplo, en la escuela donde asisten los niños tobas se carece de adecuaciones para la enseñanza de la lengua toba mientras que se cuenta con clases de inglés durante todo el ciclo escolar, hecho sobre el que llaman la atención muchos de los padres del barrio. No obstante, paradójicamente, no hay un consenso entre las personas del barrio toba con respecto a si le compete a la escuela la enseñanza de la lengua toba. Algunos hablantes, identifican la oralidad y la escritura como equivalentes y afirman que no hay necesidad de “enseñar” la lengua porque los chicos “*ya la escuchan en la casa*”. Otros evalúan que incluir al toba en la currícula implica una apropiación –o mejor dicho una nueva expropiación– de los no-indígenas sobre su patrimonio lingüístico. Para otras personas, en cambio, el aprendizaje de la escritura en toba que podría ofrecer la escuela es significativo como herramienta

para la revalorización étnica, así como para ampliar las funciones del lenguaje a través de la palabra escrita.

Sumada a esta explícita negación de la lengua indígena como parte de la currícula escolar o como parte de un diseño escolar más amplio, la mayoría de los docentes y directivos de la escuela considera que justamente porque sus alumnos *hablan toba* tienen dificultades de aprendizaje en todas las asignaturas. Más allá del mencionado proceso de desplazamiento del toba por el español entre los niños y de la mirada descalificadora de la migración, cuando estos mismos niños asisten a la escuela se construye una perspectiva totalmente contraria. O sea, se considera que los alumnos tienen distintas dificultades de aprendizaje porque *hablan toba*. Es decir, se encierra en una paradoja a la lengua indígena ya que cuando se trata de definir la identidad étnica de los niños se le niega lugar como parte de su construcción identitaria debido a la migración, pero cuando se trata de evaluar su desempeño escolar se lo descalifica enraizando los problemas en las competencias lingüísticas.

De este modo, las posiciones que esta escuela ha ido construyendo a lo largo del tiempo con respecto a los alumnos provenientes del barrio no son unívocas y muchas veces ponen de manifiesto la conflictiva articulación que se da tanto entre las familias de los distintos barrios (toba y no toba), como entre éstas y los docentes y autoridades de la institución.

En términos generales, la visión negativa de la diversidad lingüística se debe a que el idioma indígena se considera un factor nocivo que interfiere en el correcto aprendizaje de la lecto-escritura en español, dificultando a su vez todos los aprendizajes posteriores. En un trabajo previo (BORTON et al, 2010), analizamos cómo en la escuela se registran actitudes positivas hacia la diversidad cultural, a la vez que se observan testimonios negativos hacia el idioma toba. Así, por ejemplo, durante una clase, una docente que en varias ocasiones se manifestó a favor de la presencia de alumnos tobas en el colegio, explicó que el dispar rendimiento académico de los alumnos tobas se asocia con la frecuencia con que sus padres priorizan el idioma indígena por sobre el castellano, clasificando a los padres según su interés por el buen desempeño académico de sus hijos. Sobre esa base, elogió a los “*interesados*” y criticó a los “*no tan interesados*”: los primeros fueron caracterizados por no darle tanta importancia a la lengua toba y los segundos como gente que no asiste a las reuniones de padres convocadas por el colegio y que prioriza el uso de su idioma por sobre el castellano (BORTON et al, 2010).

Aisladamente, registramos testimonios de directivos y maestros sobre la lengua vernácula que oscilaban entre desconocerla y folklorizarla. El desconocimiento puede ser leído en un doble sentido: o bien se soslayan u omiten las diferencias entre los alumnos, o bien ni se las conoce, ni se las

intenta conocer. En cuanto a la curiosidad folklórica y exotizante por la lengua indígena, Borton (2005, citado en HECHT 2010) durante su trabajo de campo relevó cómo una maestra del área de lengua, dando por sentada la competencia lingüística de los niños, les sugirió armar en sus carpetas un glosario con palabras en toba y en español. Ese vocabulario funcionó, simultáneamente, como una naturalización y cristalización del cuestionado bilingüismo de los niños, así como un adorno decorativo, sin significatividad sociocultural o escolar, ya que no formó parte de la currícula, sino como marca distintiva de la carpeta de los alumnos del barrio. Es más: esta visión de la lengua toba como simple nomenclatura con significados unívocos y equivalentes con el español puede correlacionarse con la importancia asignada a la escritura –en contraste con la oralidad– como medio para el mantenimiento lingüístico. Además, esta imagen atenta contra los procesos de revitalización lingüística por crear una imagen esencializada y fosilizada de la lengua (HECHT, 2010).

Pese a la ausencia de una situación efectiva de incomunicación lingüística, se perciben muchas tensiones entre los docentes por un lado, y los alumnos y sus padres, por el otro. En ese sentido, con el fin de *desnaturalizar* la imagen del alumno toba como tímido y callado como si fuera un atributo cultural inmanente, en un trabajo previo (NOVARO et al, 2008) hemos advertido las diferentes interpretaciones que los docentes atribuyen a los *silencios* de sus alumnos tobas en el aula. Estas formas se vinculan con la idea del silencio no en un sentido literal sino amplio: no se trata sólo de la carencia de palabras, sino de diversas formas de incomunicación. Es decir, no debe ser entendido literalmente como el *no hablar*, sino como toda una variedad de formas de conducirse que implican no estar dónde, cómo y cuándo la escuela lo requiere. Esto último se manifiesta en diferentes situaciones que implican no sólo a los alumnos sino también a sus familias, las cuales –según la mirada escolar– tampoco hablan, ni se acercan en los horarios y las formas deseadas por la institución.

Las representaciones de los docentes con respecto a la lengua y los niños indígenas son diversas, aunque homogéneamente se considera que los alumnos indígenas se encuentran fuera de una norma lingüística estándar. Es decir, los chicos parecen quedar en una encrucijada entre las lenguas y sus representaciones, hablando una lengua que para sus maestros no es el español estándar –ya que la *tonada* o variedad del español que hablan los padres se caracteriza por *acentos* o *modismos* propios de la región guaraníca (VIDAL DE BATTINI, 1964)– y que para sus padres tampoco es la aborigen, ya que los niños no son hablantes competentes en toba, sino que se enmarcan dentro del grupo de los que entienden pero no hablan con fluidez.

Más allá de que las propuestas educativas actuales explicitan la importancia de desligar las ideas que asocian unívocamente a la *diversidad* con *carencias*, en las prácticas cotidianas de las escuelas podemos notar cómo esta imagen pervive. En este sentido, en las prácticas educativas de la escuela de Buenos Aires, el hecho de que los niños y las niñas tobas no sean hablantes fluidos de la lengua indígena parece implicarles una distancia con respecto al diseño de una educación bilingüe en los términos en que es definida por la legislación. Cabe destacar que no se han diseñado propuestas claras para los casos de desplazamiento lingüístico como el que está atravesando este asentamiento. A su vez, tampoco se puede desconocer la experiencia cotidiana que estos niños tienen tanto con la lengua toba como con las normas sociolingüísticas del toba que se extrapolan a las prácticas de habla en español. O sea, son niños que no son representados por la norma lingüística tanto para una educación bilingüe como para una monolingüe. La omisión de realidades como ésta es sumamente peligrosa porque se descuidan los complejos procesos de cambio lingüístico. Es decir, la invisibilidad de tan particular situación sociolingüística deja a los niños y las niñas tobas en una encrucijada con respecto a qué se hace con las lenguas en contacto.

## Consideraciones finales

La experiencia de transitar por la escuela deja huellas para el resto de la vida. No sólo por lo que los niños aprenden con respecto al mundo en que viven, sino también por lo que olvidan de éste cuando terminan su escolarización. Con *aprendizajes* estamos refiriéndonos a su más amplio sentido, y no a un mero listado de contenidos y destrezas escolares plausibles de ser discriminadas como áreas o campos específicos del saber. Con *olvidos* aludimos a todo aquello que al ser silenciado y negado parece no presentarse como significativo para formarse como el adulto que anhela la sociedad en que viven. En ese sentido, la escuela presenta una encrucijada para la vida de aquellos que transitan por ella, y más en casos como el que analizamos, porque se entrecruzan simultáneamente fuerzas centrípetas y centrífugas que los atraen y los repelen con respecto a lo que allí acontece. Así, para las familias del barrio, la escuela se presenta como un espacio atrayente al que aspiran, veneran y codician pero simultáneamente rechazan, pues le adjudican gran parte de la responsabilidad por la pérdida de la lengua valorada como uno de sus más preciados diacríticos étnicos.

El panorama presentado respecto de la situación sociolingüística que están viviendo los niños y las niñas tobas de este barrio urbano es muy complejo y está atravesado por múltiples contradicciones que nos invitan a reflexionar sobre cómo

sus experiencias escolares impactan sobre los usos del toba y el español. Por un lado, son niños catalogados como indígenas, pero al vivir en un contexto urbano pareciera que se alejan del prototipo de alumno que las políticas educativas interculturales proyectan (HECHT; SZULC, 2006). El hecho de que sus familias hayan migrado hace que su identificación étnica se dé conjuntamente con otros etiquetamientos identitarios. Por otro lado, más allá de la construcción escolar del bilingüismo, estos niños no hablan la lengua indígena y eso también pareciera implicar una distancia con respecto al diseño de una educación bilingüe, ya que estatalmente no se han diseñado propuestas educativas claras para los casos de desplazamiento lingüístico, como el que está atravesando este asentamiento. A su vez, mientras las familias tobas depositan en la lengua indígena un valor identitario central, se registra una estrecha asociación entre el español como una lengua de prestigio y ascenso social porque está ligada a la escolarización. Por ello, la lengua de preferencia para la socialización de los niños pareciera ser el español, aunque los adultos manifiestan tener una escasa competencia y apelan al toba en eventos comunicativos muy particulares e importantes para la relación padre-hijo. Por otra parte, los niños y las niñas asisten a una escuela donde la lengua indígena no tiene un espacio para reactualizarse y ser apropiada por aquellos que o bien la desconocen, o bien sólo la entienden.

La educación intercultural bilingüe considera positiva la incorporación de la lengua indígena a la currícula, aunque pareciera que se diseñó sobre un único ideal. En otras palabras, aparenta contemplar sólo los casos de niños que hablan perfectamente dos idiomas antes de ingresar a la escuela. Por ello, las situaciones de los niños en comunidades indígenas rurales hablantes de una o más lenguas de raigambre indígena son el foco de atención en los diseños educativos bilingües e interculturales. A la vez, existen muchas otras realidades que aún siguen ocultas y esperan respuestas, como pueden ser niños y niñas que se autorreconocen como indígenas pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena. O sea, situaciones como la de los niños de Derqui –ubicados en un intersticio, ya que ni están representados por la norma lingüística de una educación bilingüe ni por la de una monolingüe– son invisibles para el sistema (HECHT, 2009).

Por ende, creemos que las escuelas con propuestas bilingües e interculturales tienen un límite al desentenderse de aquellos casos que requieren el fortalecimiento de una lengua en proceso de pérdida de espacios comunicativos. En este sentido, entendemos que definir una política educativa como intercultural o como homogeneizadora depende también de si el sistema educativo se detiene a pensar qué hacer con las lenguas indígenas (CENSABELLA, 2005). Una perspectiva intercultural debiera suponer un conocimiento previo con respecto a qué pasa con las dos o más lenguas que están en contacto, partiendo del análisis de las prácticas e ideologías que tiene esa comunidad lingüística. Consideramos que aquellas

intervenciones que tienen por fin paliar los procesos de sustitución lingüística deben conocer qué hacen los hablantes con la lengua indígena, si es aprendida como primera o como segunda lengua, en qué momento la utilizan, para transmitir qué tipo de saberes, qué correlato tiene con las adscripciones identitarias y con qué reglas de interacción pragmática se usa, entre otros aspectos. Sólo a partir de entender la lengua como un fenómeno social y como una práctica comunicativa dentro de un contexto histórico específico se podrán pensar distintas alternativas que medien para su mantenimiento futuro. En consecuencia, más allá de los mandatos o discursos escolares a favor de la diversidad étnico-lingüística, en la medida en que una lengua indígena pareciera estar perdiendo espacios de uso y la escuela no interviene para su recuperación, consideramos que aún estamos muy lejos de alcanzar un enfoque intercultural.

La escuela se presenta ambigua y simultáneamente como un agente habilitante y limitante. Por una parte, los mayores perciben que en un futuro podría habilitarlos para el campo laboral –y por ende, el ascenso socioeconómico–, deseable aunque esa experiencia implique situaciones desagradables para ellos y sus hijos. Al mismo tiempo, esa entrada en un mundo de nuevas oportunidades parece oponerse a su mundo pasado (y presente), a *los antiguos* y sus raigambres. Asimismo, la valorización de los títulos escolares parece repercutir en las relaciones intergeneracionales, ya que en la mayoría de los casos los niños superan el grado máximo de escolaridad de sus padres, lo cual genera tensiones y confrontaciones. En ese sentido, nos encontramos con situaciones similares a las descritas por Czarny (2007) sobre las trayectorias escolares de los migrantes triqui en la Ciudad de México, donde el paso por la escuela (o por la escolaridad) aparece como un espacio complejo donde se encuentran nociones y expectativas diversas acerca de lo que se espera de él una vez finalizado. La experiencia de la escuela para las comunidades indígenas presenta la tensión entre el *permanecer* (según los valores que la propia comunidad pretende retener) y el *llegar a ser* (según lo que se espera para el futuro), es decir que se dan cita el pasado, el presente y el futuro de las personas (PESHKIN, 1997, en CZARNY, 2007).

## Referencias

- ALONSO, G.; R. DÍAZ. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En: Díaz, R. y G. Alonso (comps.) Construcción de espacios interculturales. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- BORDEGARAY, D.; G. NOVARO. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. En: Cuadernos de Antropología Social 19, p. 101-119.

BORTON, A.; N. ENRIZ; M. GARCÍA PALACIOS y A. C. HECHT. (2010). Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En: Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (Comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

CENSABELLA, M. (2005). La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural. En: V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. Salta: Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Salta.

CERLETTI, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. En: Cuadernos de Antropología Social 22, p. 173-188.

CZARNY, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* n. 34 (XII), p. 921-950.

DE LEÓN, L. (2005). La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. México DF: CIESAS y CONACULTA, INAH.

DIEZ, María Laura. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad En: Cuadernos de Antropología Social, n. 19, p. 191-213.

FEIXA, C. (1996). Antropología de las edades. En: Prat, Joan y Ángel Martínez (Eds.). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, p. 319-335. Barcelona: Editorial Ariel.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). Curriculum y diversidad cultural. En: Gimeno Sacristán, J. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

GRASSI, E; S. HINTZE, M. R. NEUFELD. (1994). *Políticas sociales-crisis y ajuste estructural* Buenos Aires: Editorial Espacio.

HECHT, A. C. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). En: *Cuadernos Interculturales* 4 (6), p. 93-113.

\_\_\_\_\_. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (1): 65-85.

\_\_\_\_\_. 2010. "Todavía no se hallaron hablar en idioma" Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. *LINCOM Studies in Sociolinguistics* 09. Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications.

HECHT, A. C. y A. SZULC. (2006). Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina. En: Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe 4 (4), p. 45-66. Hecht 2010.

NARODOWSKI, M. (1999). Capítulo II: El lento camino de la desinfantilización (o infantilización generalizada) y Capítulo III: La ruptura del monopolio del saber escolar el padre ha muerto (¡Viva el maestro!). En: Narodowski, M. Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

NOVARO, G.; A. BORTON; M. L. DIEZ ; A. C. HECHT. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa 36 (XIII), p. 173-201.

OCHS, E.; B. SCHIEFFELIN. (1995). The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. En: Fletcher y Mac WhEney (Eds.) The Handbook of Child Language, p. 168-300. Oxford: Blackwell.

PINEAU, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”. En: Pineau, Dussel y Caruso (comps.) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Ed. Paidós.

NEUFELD, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. En: Revista Ensayos y Experiencias 36, p. 3-13.

VIDAL DE BATTINI, B. E. (1964). El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Recebimento em: 15/12/2012

Aceite em: 22/01/2013



# Infância indígena: relações educativas nos diversos contextos

Indigenous childhood: educational relationships in different contexts

Alceu ZOIA<sup>1</sup>  
Odimar João PERIPOLLI<sup>2</sup>

## Resumo

O presente estudo pretende trazer para a discussão a temática da infância indígena e suas relações educativas, que acontecem nos diversos contextos de formação em que a criança está inserida. Tratamos, neste artigo, da criança Terena do Norte do Mato Grosso, sua cultura e seus modos de aprendizagem, que estabelecem o convívio com seus semelhantes, buscando compreender como, através do brincar e do relacionamento com os demais membros da comunidade, a aprendizagem vai sendo construída e ressignificada pelas crianças em suas ações cotidianas.

**Palavras-chave:** Criança. Brincadeiras. Aprendizagem.

## Abstract

The present study aims to bring to the discussion the issue of indigenous childhood and their educational relationships that happens in different formation contexts that the child is inserted. We treat in this article about Terena children of northern Mato Grosso, its culture and their ways of learning that establish contact with their peers, trying to understand how, through play and relationship with other members of the community, learning will be built and ressignified by children in their daily actions.

**Keywords:** Child. Playing. Learning.

---

1 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso/PPGEdu, Doutor em Educação pela UFG, membro do grupo de pesquisa Educação e Diversidade no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense. Endereço: Rua das Bilbérias, 355, Jd. Primavera, Sinop/MT, CEP: 78550-389. Fone (66) 3532-0436. E-mail: <alceuzoia@hotmail.com>.

2 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso/PPGEdu, Doutor em Educação pela UFRGS, membro do grupo de pesquisa Educação e Diversidade no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense. Endereço: Rua dos Açais, 239, Centro, Sinop/MT, CEP: 78550-156. Fone: (66) 3531-2810. E-mail: <familiaperipolli@ibest.com.br>.

As crianças indígenas aprendem os conhecimentos sobre a natureza, os costumes, as crenças e as técnicas, em atividades rotineiras nas quais estão reunidas habilidades corporais e a capacidade linguística. (ALMEIDA, 2010, p. 123).

Os sentidos que constituem os modos de ser criança nas comunidades indígenas, considerados sujeitos de direitos constitucionais em nosso país, configuram as possibilidades de viver as infâncias nas relações educativas, em diversos contextos da Amazônia Legal Matogrossense, numa aproximação com as diferentes etnias. Nesse sentido, a pesquisa com as comunidades indígenas da região Norte de MT, permite constituir um campo dialógico com seus sujeitos e analisar os sentidos de vida, as culturas e os modos de educação de seus filhos.

As crianças expressam seu modo de compreender o mundo também através das suas brincadeiras. Mesmo pequenas e inexperientes, elas não deixam de compreender o que se passa com o seu povo e revivem nas brincadeiras a sua história. Através das brincadeiras podem recriar o seu mundo, não apenas como uma fantasia, mas também como uma encenação da vida real. É neste sentido a afirmação de Vygotsky, de que “[...] Para resolver esta tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1989, p. 106). O brinquedo e o brincar aparecem nas atividades das crianças como uma forma de atender os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, na brincadeira a criança pode se apresentar como maior do que realmente é. Ou ainda, como apresentado na epígrafe deste texto, é nas atividades rotineiras que as crianças vão assimilando os conhecimentos e costumes característicos de seu povo.

Pelas brincadeiras, principal atividade da criança (VYGOTSKY, 2004), ela é capaz de ir além da realidade imediata e refletir sobre esta realidade. Luria (1986, p. 13) afirma que “[...] o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações [...]”, e este exercício é iniciado na ação lúdica da criança.

Para Almeida (2010, p. 133, grifos do autor) “Nas sociedades indígenas os jogos e as brincadeiras tradicionais estão relacionados à cosmologia que orienta seu *modus vivendi* e sua visão de mundo”. Para o autor, “As brincadeiras são formas lúdicas de apreensão da realidade que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura” (ALMEIDA, 2010, p. 133).

Vários estudiosos já se debruçaram sobre a importância das brincadeiras no desenvolvimento das crianças. Dentre muitos, podemos citar: Vygotsky (1989,

1998, 2004), Wallon (1975), Leontiev (2004, 2006), Elkonin (1998), Barbosa (1997, 2006), os quais discutem a função da brincadeira no desenvolvimento infantil, afirmando que é nesses momentos que a criança tem a possibilidade de experimentar e participar das diversas situações que envolvem discussões, criação e aceitação de regras, convenções e valores sociais. É através dessas interações que as crianças vão promovendo suas aprendizagens e desenvolvendo as habilidades.

Através da brincadeira a criança tem a possibilidade de se apropriar do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível no seu atual estágio de desenvolvimento. Portanto, a brincadeira não é instintiva para a criança. É uma forma objetiva de se apropriar do mundo dos adultos através da imaginação e da fantasia, que tornam possível para as crianças realizar as atividades desenvolvidas pelos adultos. A imaginação e a fantasia desempenham o papel de fazer a aproximação do mundo infantil com o mundo adulto.

É neste sentido que vamos encontrar as palavras de Leontiev (2006), quando, elegendo a brincadeira como sendo a atividade principal da criança em idade pré-escolar, assim define o *status* desta atividade:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro do qual se desenvolvem os processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006, p. 122).

Por meio das brincadeiras as crianças ampliam seu universo de ação, proporcionando um grande impulso em seu desenvolvimento psicológico e também motor.

As crianças, através das atividades típicas do seu mundo infantil, recriam o universo do adulto, não apenas por imitação, mas como forma de crescimento, de se projetar para adiante do lugar em que se encontram para buscar a superação de seu estágio inicial. O universo infantil é quantitativo e qualitativamente diferente do universo adulto e merece ser estudado, pois assim nos ajudará a compreender o seu processo de formação e de desenvolvimento.

A brincadeira provoca *revoluções* no desenvolvimento da criança. Segundo Leontiev (2006), a criança é movida em seu cotidiano pela realidade objetiva e não se deixa dominar pela fantasia na qual estava envolvida durante a realização da brincadeira. Mediada pela brincadeira a criança amplia seu horizonte de desenvolvimento, sendo possível para ela extrapolar os próprios limites de seu corpo através do uso da imaginação, sendo capaz de montar seu cavalo num cabo de vassoura, dirigir um ônibus nos galhos de uma árvore, enfim, tudo se torna possível no seu mundo de faz-de-conta. É também neste sentido que Vygotsky (1989, p. 117) afirma que o brinquedo “[...] é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação”.

Entendemos que o brincar infantil vai além do momento do jogo, do brinquedo ou da brincadeira, ele desempenha um papel importante no desenvolvimento do pensamento da criança. Para Leontiev (2006), a brincadeira é a principal atividade da criança nesta faixa etária e costuma ser uma estratégia pedagógica importante nesse estágio do desenvolvimento infantil.

Como ressaltam Fassheber, Freitag e Ferreira (2010, p. 142),

A não violência e o jogo limpo, pelo menos no plano ideal, passam a ser os sentimentos cada vez mais difundidos e dominantes, dada a difusão do autocontrole das emoções. É claro, não estamos querendo dizer que as emoções são sempre controladas em um ideal.

Entre as diversas atividades realizadas pelas crianças da aldeia, no momento da pesquisa, está o projeto *Índio Marceneiro*, no qual encontramos as crianças fabricando diversos tipos de brinquedos numa pequena marcenaria instalada na aldeia. Neste espaço, enquanto as crianças maiores mediam o pedaço de madeira que iriam ocupar no objeto que estavam construindo, percebemos que outras crianças menores observavam tudo atentamente, na tentativa de compreender o processo de produção dos brinquedos que ali estava se desenvolvendo diante de seus olhos atentos.

Neste ambiente de aprendizado, sob a supervisão de um adulto (professor), as crianças têm a liberdade de criar diversos objetos, construir seus brinquedos, tais como casinhas, cadeiras, carrinhos, entre outros: “O Eu que importa é aquele que existe sempre [...]. Não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado” (LARROSA, 2000, p. 09).

É nesse sentido que a produção dos brinquedos vai adquirindo significado para as crianças. Os brinquedos passam a ser resultado de seu trabalho individual e/ou coletivo.

Assim como na marcenaria, na escola a presença de crianças de pouca idade, que ainda não frequentam as aulas regularmente, entre as demais, é constante. Pacientemente as crianças menores observam tudo o que está sendo construído pelas demais, mesmo sem participar efetivamente das atividades realizadas pelas maiores. Mesmo assim, conforme observamos durante o processo da pesquisa, as crianças menores parecem estar atentas a tudo o que acontece ao seu redor, mergulhadas no universo dos significados que aos poucos vão sendo desvendados.

Segundo Vygotsky (1989), as atividades que são realizadas em grupo, de forma conjunta entre as crianças, oferecem grande vantagem sobre as tarefas realizadas individualmente, pois no grupo há uma interação entre os sujeitos, um mediando o aprendizado do outro. Esse processo também é denominado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, esta seria a etapa em que aquilo que uma criança tem a capacidade de realizar hoje somente com a ajuda ou em colaboração com o outro, amanhã poderá realizar sozinha de maneira independente e eficiente, pois já adquiriu o conhecimento para executá-la.

Observamos que, durante a realização das atividades na marcenaria, uma menina pequena apenas observava o trabalho das maiores. Diversa das demais que estavam envolvidas na atividade, procurando a medida adequada para a qual o pedaço de madeira seria utilizado, a pequena apenas observava, atenta a todos os movimentos, deixando para nós a impressão de que estava apenas aguardando sua hora de poder participar da atividade. Em meio ao espaço apertado da marcenaria, por entre os objetos já concluídos e os em construção, as crianças vão fazendo deste trabalho um momento importante de aprendizado.

Percebemos que os brinquedos criados pelas crianças eram reproduções de objetos do seu cotidiano, tais como: como cadeiras e casas que seguiam o modelo e padrão de suas próprias casas.

A vida dos Terena em anos passados era bem diferente daquilo que encontramos hoje aqui no Norte de Mato Grosso. Conforme nos conta Dona Catarina Jorge (matriarca desse grupo), antigamente eles viviam no meio do mato. As casas eram distantes umas das outras, o que dificultava o convívio entre as crianças, fazendo com que estas se relacionassem de modo mais intenso apenas com o grupo familiar mais próximo.

As brincadeiras que faziam parte da vida das crianças também se modificaram com o passar dos anos e conforme o ambiente em que o grupo se instalava. No período em que estavam vivendo no estado do Mato Grosso do Sul viviam na roça, desta forma, as brincadeiras que envolviam as crianças estavam mais relacionadas com este tipo de atividade e com as condições ambientais em que se encontravam.

Dona Catarina nos fala de sua infância e de como as crianças brincavam em sua época, as meninas e também os meninos, ressaltando a diferença de gênero das brincadeiras: meninas brincavam de boneca, meninos de cavalinho.

*Menina só brincava de boneca, e os guri só brincava de cavalinho, eles pegavam um pauzinho e faziam o cavalinho deles e agora esses guri já tem seus carrinho pra brincar, o pai compra carrinho pra brincar e naquele tempo não, não tinha esse negócio de comprar carrinho, minhas crianças mesmo só brincava de boneca, tudo feito em casa, e agora esse tempo tá tudo modificado, não é mais igual o tempo passado, dos antigo (sic).* (Dona Catarina Jorge, em entrevista no dia 19 de abril de 2008).

Segundo Dona Catarina, na sua época de infância todos os brinquedos eram confeccionados em casa mesmo. As bonecas eram feitas de espigas de milho, abobrinhas, ou até mesmo com algum pedaço de pau, que eram enrolados em alguns trapos e serviam de brinquedo para as crianças, ou seja, as brincadeiras refletiam o universo agrícola em que estavam vivendo. Os meninos se divertiam correndo pelos campos e ruas com cavalinhos feitos com pedaços pau.

*Qualquer pedaço de madeira ou galho de árvore servia para fazer uma carreirada de cavalos.* (Dona Catarina Jorge, em entrevista no dia 19 de abril de 2008).

Percebe-se que existia e existem muitas infâncias e que estas nada tinham ou têm de natural: foram e continuam sendo produzidas, historicamente, dentro das várias culturas das quais as crianças fazem parte. Em outros termos, quer-se afirmar que os sujeitos (também as crianças) se constituem no contexto, ou seja, são produto de uma realidade social e histórica, bem como a concepção e práticas de brincar também expressam essa mesma realidade.

Outra brincadeira que sempre acompanhou este povo foi o futebol. Improvisava-se uma bola com o material que estivesse disponível e isso fazia a diversão de crianças, jovens e também dos adultos da aldeia, de ambos os sexos. Ainda hoje encontramos times de futebol na aldeia, masculinos e femininos de todas as idades.

Para Aguiar (1999 apud GRANDO, 2010, p. 118),

[...] A emblemática do futebol é total, quer dizer, ela abrange todo o conjunto do jogo, e não apenas uma e outra equipe, separadamente. Derrotar o adversário significa decifrar-lhe os oráculos, desencantar o enigma: só se derrota aquilo que se conhece.

## Nas palavras de Grando,

O futebol possibilita o jogo de conhecer o outro e dar-se a conhecer pelo outro, numa relação em que ambos entram em cena ‘em pé de igualdade’, são jogadores que pretendem dominar a bola e as regras para vencer o adversário, sem a qual não haveria a possibilidade de jogo. (GRANDO, 2010, p. 107, grifo da autora).

Os brinquedos e brincadeiras com situações imaginárias foram destacados por Vygotsky (1989) como sendo de grande relevância para a criação da situação imaginária da criança, para que assim ela possa ir se instrumentalizando para a construção do seu conhecimento e de sua socialização. Por intermédio da ação fantasiosa criada pelas brincadeiras e pelos brinquedos, as crianças reproduzem o cotidiano da vida dos adultos que ainda não têm condições de participarem como gostariam. Desta forma, a imaginação age como um elemento de alargamento do universo infantil. O brinquedo, o jogo ou as brincadeiras, também servem como elementos que criam uma zona de desenvolvimento proximal da criança, pois possibilitam a ela assumir um comportamento que vai além de suas possibilidades reais.

Com as constantes mudanças pelas quais este grupo passou, as brincadeiras das crianças também sofreram modificações, de acordo com as condições geográficas do local em que se encontravam. Quando estavam na proximidade de rios, este era o principal ponto de encontro das crianças e também dos adultos nos dias mais quentes, ali todos tomavam banho e brincavam em conjunto. Nesse espaço, as brincadeiras que mais se realizavam eram: o pega-pega na água, mergulho, saltar dos barrancos, brincar com o barro da margem do rio, entre outras. A infância, ressalta Steinberg (1997 apud STRAUB, 2010), é uma criação social, estando sujeita a mudanças sempre que grandes transformações se verificam.

Neste mesmo sentido caminham Varela e Álvares-Uria (1991, p. 82 apud STRAUB, 2010), quando afirmam que as infâncias são construções históricas: “[...] as figuras da infância não são, como tem mostrado, nem naturais, nem unívocas, nem eternas”.

Pereira (1997), ao estudar a sociedade das crianças A’uwe-Xavante, fala da sazonalidade das brincadeiras realizadas na aldeia, ressaltando que as mesmas dependem das condições do tempo para a sua realização. As brincadeiras que acontecem na época da chuva são de um tipo, as que acontecem na época da seca são de outro. Esse comportamento também foi possível observar na comunidade Terena, onde desenvolvemos a pesquisa. As brincadeiras que mais se realizam na

Aldeia Kopenoty estão limitadas e direcionadas pelas condições físicas e geográficas que lá se encontram. Nos diversos espaços ocupados pelos Terena aconteceram alguns tipos de atividades característicos, de acordo com o lugar onde se encontravam, ou seja, ao que se percebe, os tipos de brincadeiras tem relação direta com o espaço e o tempo, o que demonstra o seu caráter sócio-histórico.

Estando lá na Reserva do Iriri, as atividades e brincadeiras são outras, pois lá existem outras condições espaciais e temporais, favoráveis a outros tipos de atividades para as crianças, ou seja, estas condições ambientais acabam levando as crianças a desenvolverem atividades que se adaptam ao ambiente em que estão. Na reserva, por exemplo, por estar localizada próxima aos rios, as brincadeiras acontecem também nesse ambiente. Nesse sentido, afirma Nunes (2002, p. 66), “[...] para compreender como cada sociedade vive é preciso atender às condições geográficas e ambientais e, fundamentalmente, às relações menos óbvias entre os indivíduos, o meio e sua vida coletiva”.

Como podemos constatar na história do povo Terena, de 1982 a 1988, esse grupo, de que estamos tratando neste texto, viveu entre os índios Bororo e as crianças começaram a aprender e a praticar os costumes daquele povo. Uma das atividades mais apreciadas pelas crianças era a arte da pesca, atividade em que o povo Bororo é bastante hábil. Até mesmo os anciãos mergulhavam no rio e com flechas pescavam grandes peixes que impressionavam as crianças. Observando a prática destas atividades pelos Bororo, as crianças Terena também procuravam imitá-los e, com isso, iam adquirindo as habilidades necessárias para o manejo do arco e da flecha também para a pesca, assim como a técnica do mergulho.

Matheus (professor da aldeia Terena Toripoku) conta, ainda expressando a emoção nos olhos, outras brincadeiras que eles realizavam naquele período e acabavam envolvendo adultos e crianças:

*Lembro muito bem de uma brincadeira que a gente tinha lá que era o cipó, a gente ficava brincando, subindo nas árvores. Tinha também o babaçu, que tem uma casca muito grande e o pessoal Bororo tinha o hábito de pescar no rio com motor, subindo e descendo, mas eles tinham também as canoinhas de cocho, então a gente fazia, daqueles babaçu, uma canoa, mas isso não era em água, era na terra mesmo, então a gente puxava o outro. Quem tinha mais força puxava o menor e bolinha de meia, futebol com bola de meia, tinham outras também, mas não lembro. O restante era tomar banho de rio, pega-pega mergulhando, aí era menino, homem, todo mundo que brincava no rio. Por isso que eu com 12 anos já sabia nadar, mergulhar, pescar, já tinha todas as habilidades de um jovem [...]. (Matheus, em entrevista no dia 31 de agosto de 2007).*

Percebemos que por meio das brincadeiras, tais como, a de fazer canoinhas com a casca que envolve o cacho do babaçu, as crianças imitavam uma atividade praticada pelos adultos para a realização da pesca. Outras também estavam relacionadas com a aquisição das habilidades necessárias para as tarefas do dia a dia, tais como, o subir em árvores e cipós, também através das brincadeiras de pega-pega, mergulhando no rio desenvolviam a habilidade para a pesca de mergulho realizada pelos índios Bororo. No entanto, podemos afirmar que as crianças não apenas imitavam as ações dos adultos, mas também, através do brincar ressignificavam estas atividades, dando a elas o seu modo de se relacionar com estes objetos e suas interpretações. Na fala de Matheus observamos também que as brincadeiras no rio envolviam todo o grupo, adultos e crianças brincavam no rio.

Com a saída da aldeia Bororo, os Terena passaram a viver em acampamentos, localizados nas margens da BR 163 e 364, e as brincadeiras que os acompanharam também dependiam das condições ambientais do local em que estavam acampados, porém, conforme afirmou Alvanei (índio Terena, atualmente acadêmico do curso de enfermagem da UFMT/Sinop), algumas brincadeiras acompanharam o grupo por todo este percurso que o grupo passou:

*Na verdade em todos os acampamentos que a gente passou, sempre tinha alguma coisa pra eles passar o dia, uma das coisas que nunca faltou era um rio pra eles estar brincando, tomar banho, pescaria, o futebol de meia que eles inventavam, os torneinhos de arco e flecha que eles inventavam, eles passavam durante o dia assim, matavam algum passarinho para eles comerem, eles viviam basicamente assim, então as crianças durante esses anos cresceram dessa forma e hoje nós temos muitas crianças dessas que já são adolescentes e cresceram nessa luta! (Alvanei, em entrevista no dia 31 de agosto de 2007).*

Na sequência, fez a comparação com a vida que agora estão levando na aldeia Kopenotyno Mato Grosso e afirmou que hoje as crianças são mais felizes do que naquela época, e julga que o fator determinante para essa felicidade maior das crianças se deve, justamente, ao fato da conquista de um lugar para viver:

*A gente pode perceber que hoje eles estão mais contentes com a realidade que eles viveram durante todo esse tempo de lutas e protestos, eu acho o que torna eles hoje mais feliz é eles poder ter um lugar pra eles morar, então hoje a gente vê as crianças tendo um teto, uma casa pra eles morar, assim em termos da realidade que a gente viveu na época dos protestos, que eram barracos de lona, na época da chuva era aquela angústia, então o fato de não ter uma*

*segurança, as vezes vinha o vento, a chuva, ou alguma coisa assim, então era difícil pra eles, mas hoje o que a gente vê eles mais felizes hoje é justamente por essa causa de eles poder ter um lugar pra ficar; hoje eles se sentem mais seguros com relação a uma localidade própria deles, eles têm uma reserva, têm uma casa mais adequada do que a que eles viveram durante aqueles anos, então acho que isso torna eles mais felizes, a gente vê que eles estão mais felizes hoje, tem uma escola mais adequada do que a realidade que eles viveram no passado, acho que isso torna as crianças mais diferentes nesse sentido. (Alvanei, em entrevista no dia 31 de agosto de 2007).*

Percebemos que, diante de todas as preocupações, a escola tem desempenhado um papel fundamental nesta nova fase que os Terena têm vivido no Mato Grosso. Através da educação, a comunidade tem buscado manter as crianças o maior tempo possível no contexto educacional. Neste sentido, diversos projetos estão sendo desenvolvidos com o objetivo de manter as crianças próximas da escola, tais como o *Índio Marceneiro*, onde as crianças constroem seus brinquedos, tem ainda a horta, a confecção de artesanatos e outras atividades que envolvem as crianças e também diversos adultos que se sentem motivados a colaborar e participar das atividades.

A criança Terena tem em seus jogos e brincadeiras as suas principais fontes de atividade física. Entre eles destacamos o futebol, este esporte atinge desde as crianças até os adultos. A todo o momento é possível observar crianças brincando com a bola e nos finais de tardes esta atividade é quase uma obrigação. Joga-se todos os dias, lá se aprende regras, conceitos, como: competitividade, lealdade, o que é bom, o que é ruim, enfim, conceitos aprendidos de forma lúdica.

A aldeia Terena no Norte de Mato Grosso, em particular, tem uma estrutura melhor se a compararmos com outras aldeias indígenas do Brasil. É um espaço onde as crianças podem se desenvolver de forma saudável e tranquila, mantendo suas raízes e defendendo sua cultura. Mesmo a aldeia Kopenoty conta com uma grande área onde as crianças podem correr, pular e se sentir livres para brincar; possui um grande campo aberto de futebol, onde são organizados diversos torneios entre as crianças, adultos e, também, o futebol feminino, que é muito praticado na aldeia. Espaço este que na reserva do Iriri é consideravelmente maior.

Observamos na pesquisa que, atualmente, as brincadeiras mais recorrentes na Aldeia Kopenoty são o futebol e o vôlei. Essas brincadeiras envolvem tanto meninos quanto meninas e, quando solicitado pelo professor ou outro adulto, fazem times mistos, mas quando brincam livremente, dificilmente se misturam, preferindo brincar meninos com meninos e meninas com meninas. Outras brincadeiras que envolvem mais as meninas são as brincadeiras de bonecas, de casinhas e as brincadeiras de roda. Os meninos também brincam com carrinhos comprados na cidade e pipas.

Alvanei fala da facilidade com que hoje é possível comprar brinquedos industrializados e isso acaba limitando a criatividade das crianças, as quais deixam de fabricar os seus próprios brinquedos, diferente de sua infância, onde tudo era confeccionado pelas próprias crianças,

*[...] na verdade na minha época a gente criava os brinquedos, inventava brinquedos, hoje a facilidade é muito grande de você adquirir, por exemplo, um carrinho pra você brincar no chão, enfim, muitas coisas você pode adquirir hoje com facilidade e a gente vê que isso ajuda por um lado, mas acaba atrapalhando por outro lado, porque a partir do momento que você começa a fazer o seu próprio brinquedo, você ta usando também a inteligência, você ta desenvolvendo sua inteligência. Hoje não, você pega uma coisa ali pronta e vai ali e brinca, então acaba atrapalhando também nesse sentido, não força muito a criança a criar e na minha época eu tinha que fazer os meus brinquedos, juntava lata de óleo, cortava madeira, inventava os nossos brinquedos e hoje não, a facilidade que tem, as crianças brincam de carrinho, de empinar pipa, muitos ainda fazem, mas a facilidade que tem no comércio, por ser uma coisa barata, vai lá e compra porque é mais fácil, então são essas as brincadeiras que são desenvolvidas e muitas das brincadeiras que a gente considera tradicionais ficam meio que de lado, embora a escola trabalhe com essa visão de estar trabalhando mais as atividades da própria etnia, mas acaba ficando de lado no dia a dia das crianças, porque ela acaba brincando com aquilo que é mais fácil, pega um carrinho, uma pipa [...] e na nossa época as nossas diversões eram completamente diferente, a pesca pra nós quando éramos crianças era uma das principais diversões além de ser algo que a gente buscava pra comer.* (Alvanei, em entrevista no dia 29 de agosto de 2008).

Conforme observamos nas visitas, lá na reserva, nas Aldeias Turipokúe KuxonetyPoke<sup>3</sup>, para eles é tudo novidade, a biodiversidade lá existente, a floresta, os animais, os rios, para eles é tudo novidade<sup>3</sup>. As crianças adoram ir para lá. Na reserva eles vão tomar banhos no rio, caçar, pescar, já fazendo uso da

---

3 Destacamos que na reserva do Iriri é tudo novidade, pois a ocupação deste espaço pelos Terena é recente, este grupo foi transferido para esta reserva em 2005, no entanto ficaram concentrados na Aldeia Kopenoty até 2008 e só nesses últimos anos que as demais aldeias foram de fato ocupadas, sendo elas: Turipoku, KuxonetyPoke<sup>3</sup> e a mais recente, Inamati.

tecnologia do não índio, não é mais apenas com arco e flecha, hoje se usa rede, anzol, o que acaba facilitando a realização da pesca.

A natureza se transforma num elemento propulsor para a realização de diversas brincadeiras e estas também se convertem em momentos de aprendizagem de práticas sociais e culturais do grupo. No momento em que realizamos esta entrevista, a energia elétrica<sup>4</sup> ainda não havia chegado à reserva do Iriri e, a este respeito, Alvanei nos fala:

*[...] a gente sempre costuma dizer da questão da energia elétrica nas comunidades indígenas que por um lado beneficia, mas que por outro atrapalha bastante. Se a gente for lá no Iriri numa noite pra ver o que está acontecendo a gente vai encontrar os velhos contando história, as velhas conversando algo importante sobre o passado, isso faz com que o aprendizado seja melhor. Eu lembro na aldeia quando não tinha energia, nossa diversão à noite eram as histórias, a gente sentava perto da fogueira e ouvia os velhos contar as histórias, então muitas coisas a gente aprendia, então a gente começa hoje a analisar aquelas histórias, parece que não tinham sentido, mas traziam algo que ensinavam a gente. Acredito que isso tá acontecendo lá e mesmo que seja entre as famílias, mas tá acontecendo, no nosso caso, na época, vinham pessoas de outras famílias, reuniam e conversavam, eu não estou vivenciando isso diretamente lá, mas a possibilidade de isso voltar a ser como antes é grande pelo fato de não ter energia, mas o projeto é de estar atendendo as comunidades indígenas com energia e a gente vê que isso acaba atrapalhando bastante. A gente perde muita coisa com isso. (Alvanei, em entrevista no dia 29 de agosto de 2008).*

Percebemos na fala de Alvanei uma preocupação com relação à chegada da energia elétrica nas aldeias. Ao mesmo tempo em que a energia leva benefícios e conforto para as comunidades, segundo o entrevistado, também atrapalha na educação das crianças. Ainda é preciso avançar nessa relação para fazer uso dos benefícios sem perder os momentos importantes de encontro das famílias, que proporcionam grande aprendizado para todos.

Observamos, na aldeia Terena, que a relação dos adultos com as crianças é bastante paciente e carinhosa. Dentro desta *pedagogia* há pouco uso da palavra e muito uso do exemplo. As crianças com idade até cinco ou seis anos possuem uma

---

4 A energia elétrica chegou à reserva do Iriri no final do ano de 2008.

liberdade total dentro da família, não há cobranças por parte dos pais. As crianças têm liberdade para levantar, brincar, podem fazer o que elas quiserem. Porém, a partir dos seis ou sete anos os pais começam a cobrar mais, a partir do momento que a família percebe que a criança já tem a capacidade de entendimento, começam as cobranças, tanto para as meninas quanto para os meninos.

No caso dos meninos, estes são educados na concepção de que cabe ao homem o provimento do lar, neste sentido, desde cedo os pais já começam a mostrar o que eles devem fazer, como devem fazer e quais são as responsabilidades que eles devem assumir. No caso das meninas, desde os primeiros anos as mães já começam a mostrar para elas como deve ser feito o trabalho da casa. A partir do trabalho do dia-a-dia que a mãe executa, ela vai ensinando isso também para as crianças. Isto tudo sem deixar de lado a preocupação com a educação escolar.

As mães vão, aos poucos, ensinando as meninas a lavar a louça, cuidar da casa, varrer o quintal, atendendo sempre para a curiosidade da criança, que é muito grande e que, no observar o trabalho feito pelas mães, desperta o interesse da criança de também estar fazendo este trabalho. Neste sentido, é permitido que uma criança de três ou quatro anos, observando a mãe, já passe a lavar alguma roupa ou alguma vasilha, fato permitido pelas mães, por entenderem que a criança vai aprendendo a realizar este trabalho. Não queremos afirmar que tudo acontece de maneira natural, mas as atividades realizadas pelas crianças são feitas sem a pressa dos resultados, enquanto entre os grupos não índios se cobram certas atitudes rápidas das crianças.

Observamos ainda que as meninas são mais educadas pelas mães e os meninos, pelos pais. Na verdade, os meninos, a partir dos sete ou oito anos, já vão fazer algo que os pais determinam. Geralmente o trabalho da casa é mais específico para as mulheres. Então, os meninos acompanham o pai, eles trabalham, por exemplo, nas lavouras, ajudam a plantar, a limpar a roça, respeitando os limites das possibilidades de trabalho da criança. Porém, considera-se na aldeia, importante que a criança cresça com a ideia de que futuramente, quando ela se tornar adulta, será ela quem trabalhará para manter a família. O trabalho do homem, no ponto de vista das famílias, é para manter a casa, sustentar a família e, no caso dos Terena, este sustento vem da lavoura, então é cobrado do menino, para que ele cresça com essa ideia.

Durante o período em que as famílias permaneceram apenas na aldeia Kopenoty, este trabalho nas lavouras foi deixado de lado, porém agora, com a intensificação dos trabalhos na área da Reserva do Iriri, surge a necessidade de mais pessoas trabalhando na lavoura e, com isso, vários meninos passaram a ir para a reserva a fim de ajudar os pais no trabalho. Muitas famílias demoraram a abrir roças na reserva, porque se fossem para lá teriam que levar seus filhos

e isso atrapalharia os estudos, uma vez que as atividades de lavoura coincidem com o período das aulas, e se a família fosse para lá para mexer com a lavoura, os filhos teriam que ir junto a fim de ajudar e, conseqüentemente, abandonariam a escola. Porém, agora, este problema foi contornado com a instalação de uma escola na Reserva, possibilitando assim um tempo para estudar e um tempo para trabalhar com os pais na lavoura.

É a partir desse momento que a criança começa a ter a noção do que realmente é o trabalho e a liberdade para brincar, criar, inventar. Percebemos que é comum os pais não ensinarem todas as regras/passos das brincadeiras para as crianças, apenas oferecem as condições e elas ali inventam, observando, por exemplo, as mães, ou os irmãos maiores. Então, desde cedo, elas começam a ter essa noção, de como a mãe ou os irmãos fazem e com isso inventam seus brinquedos. Pegam uma boneca ou algo similar e fazem como se fosse uma filha delas, começam a cuidar e a amamentar essa criança de faz de conta, enfim, partindo da curiosidade que as crianças têm, elas começam a inventar e a criar situações de aprendizagem.

As crianças, desde pequenas já vão realizando pequenos trabalhos, juntamente com os adultos, os chamados *trabalhos de criança*, os quais vão se intensificando e complexificando, conforme elas se desenvolvem. Observamos, numa das entrevistas com um grupo de crianças de três e quatro anos, que esta visão de pequenos trabalhos é encarada com muita naturalidade:

Pesquisador: *o que toda criança gosta de fazer?*

Criança: *pica-pau!*

Criança: *de ficar aqui na escola estudando.*

Pesquisador: *Gosta de estudar?*

Criança: *gosta de lavar roupa.*

Pesquisador: *Você gosta de lavar roupa?*

Criança: *sim!*

Criança: *eu gosto de lavar vasilha*

Criança: *eu também gosto de lavar vasilha*

(conversa com várias crianças de 03 e 04 anos, dentro de uma pequena oca que serve de sala de aula para estas crianças).

As crianças, através das atividades típicas do seu mundo infantil, recriam o universo do adulto, não apenas por imitação, mas como forma de crescimento, de projetar-se para adiante do lugar em que se encontram, a fim de buscar a superação do seu estágio inicial. O universo infantil é quantitativa e qualitativamente diferente do universo adulto e merece ser estudado, pois assim nos ajudará a compreender o seu processo de formação e de desenvolvimento.

## Referências

ALMEIDA, Arthur J. Medeiros de. Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para educação escolar indígena crítica. In: GRANDO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia et al. **Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia: FE/UFG, 2006. (Projeto de Pesquisa).

\_\_\_\_\_. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1997.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FASSEBER, José R. Mendonça; FREITAG, L. da Costa; FERREIRA, Maria B. Rocha. Jogos dos povos indígenas: um “lugar” de negociações sociais. In: GRANDO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GRANDO, Beleni Salette. O jogo da educação do corpo e a identidade bororo em espaços de fronteiras étnicas e culturais. In: GRANDO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. (Org.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STRAUB, José L. **Infância e brincadeiras: culturas que governam**. Cáceres: Editora Unemat, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NUNES, Ângela M. O lugar das crianças nos textos sobre as sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, Araci L. da; MACEDO, Ana V. L. da S.; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

PEREIRA, A. M. N. M. **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da Criança**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Departamento de Antropologia, USP, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Recebimento em: 12/12/2012

Accite em: 31/01/2013

# Aprender com as crianças indígenas: mudando a lógica neocolonial presente nos processos de escolarização

Learning with indigenous children: challenging neocolonial  
logics that pervade indigenous schooling

Eunice Dias de PAULA<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo abordamos processos educativos presentes nas sociedades indígenas, tendo como referência o povo Apyáwa (Tapirapé), MT, destacando os princípios de autonomia e do respeito pelas crianças. Estudos antropológicos e educacionais têm demonstrado a eficácia destes processos próprios da educação indígena (MELIÀ, 1979; PAULA, 1997, 2001; TASSINARI, 2011). Todavia, os projetos de escolarização implantados desde a época colonial não consideram estes processos e analisamos que, mesmo os cursos para docentes que se situam dentro do modelo denominado educação escolar indígena, continuam a repetir velhas práticas colonizadoras. Uma mudança de postura incluiria aprender com as crianças indígenas e como elas vivem em suas comunidades.

**Palavras-chave:** Educação indígena. Escolarização. Docentes indígenas. Processos formativos.

## Abstract

In this paper we discuss the educational process among indigenous peoples, taking as our point of reference the Apyáwa (Tapirapé), MT, Brazil. We highlight the principles of autonomy and the respect for the children typical of indigenous educational processes. Anthropological studies and educational research have demonstrated the effectiveness of these processes (MELIÀ, 1979; PAULA, 1997, 2001; TASSINARI, 2011). However, the projects implanted since colonial times do not take into consideration these practices. Our analysis demonstrates that even courses designed specifically with the intention of preparing indigenous teachers to draw upon an ostensibly culturally appropriate model of indigenous school continue to reenact antiquated colonial practices. A more productive approach would include an emphasis on learning from indigenous children and taking into account the ways they live in their communities.

**Keywords:** Indigenous education. Indigenous teachers. Formative processes.

---

1 Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFG, Membro do Grupo LIBA – Línguas Indígenas Brasileiras Ameaçadas, grupo intersinstitucional UFG/UNB, sob a coordenação da Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio, FL/UFG. Filiação Institucional: CIMI/MT. Endereço: Rua MB 04, Quadra 05, Lote 28, Morada do Bosque. CEP: 74.690-221 Goiânia GO. Tel. institucional: (65) 3621-9095. E-mail: <xeretyma@uol.com.br>.

## Introdução

Ao se falar de educação das crianças indígenas nunca é demais repetir o que parece transparente, mas permanece encoberto aos olhos de muitos envolvidos nos processos de educação escolar indígena: as crianças indígenas nascem e crescem em sociedades culturalmente diferenciadas que possuem sistemas educativos próprios que, por sua vez, possibilitam a socialização de seus novos membros. Esta assertiva, tão evidenciada pelos estudos educacionais e antropológicos, é muito pouco considerada nos diversos planejamentos educacionais historicamente destinados à população indígena deste país. O projeto colonizador, como sabemos, considerou os indígenas como folhas em branco, nas quais se poderia escrever o que se desejasse: “[...] aca pocas letras bastan, porque es todo papel blanco e no hay más que escribir a prazer” (NÓBREGA apud VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 9). Por sua vez, o programa educacional implementado pelo SIL (Summer Institute of Linguistics), a partir da década de sessenta, utilizava as línguas indígenas apenas no início da alfabetização, sendo que, posteriormente, a língua de prestígio, realmente valorizada, era o Português. Como se vê, constituía também um projeto claramente assimilacionista. Novas experiências educacionais começaram a surgir a partir da década de setenta, nas quais os povos indígenas tiveram papel ativo na elaboração de seus processos de escolarização. É inegável que este fato representou uma mudança histórica, pois os indígenas passaram a ser sujeitos construtores de um projeto de educação escolar, ao invés de meros destinatários de programas elaborados pelos órgãos educacionais. Todavia, embora este novo modelo educacional tenha conquistado um considerável aparato legislativo, constatamos ainda um enorme abismo entre a lei e a prática. A lógica colonialista da *integração* ainda prevalece e um dos pilares que sustenta essa postura é a negação em aceitar que a especificidade destes povos consiste, justamente, em terem processos educacionais próprios que os fazem ser como são. Neste artigo abordamos esta questão, tomando como base a educação do povo Apyãwa (Tapirapé) e a escolarização, acentuando aspectos relativos ao processo de formação de professores.

## 1. Processo educativo dos Apyãwa

As aldeias dos Apyãwa (Tapirapé) estão localizadas em duas áreas indígenas: Terra Indígena Urubu Branco e Área Indígena Tapirapé-Karajá, ambas situadas na região Nordeste de Mato Grosso. A população é de aproximadamente 890 pessoas<sup>2</sup>, todas falantes da língua Tapirapé, classificada por Rodrigues (1986) na família linguística Tupi-Guarani, pertencente ao Tronco Tupi. Os dados aqui apresentados provêm de minha longa convivência com este povo<sup>3</sup>, bem como de pesquisas educacionais e linguísticas por mim efetuadas entre eles.

O primeiro dado que nos chama a atenção é o fato de haver, na língua e na cultura Apyãwa, uma palavra específica para o ato de estudar que traz encapsulada em si uma concepção diferente da nossa<sup>4</sup>:

(a) ãxema'e  
 ã + xe + ma'e  
 1ª ps reflex. estudar  
 'eu me estudo = eu mesmo estudo'

Como se pode observar, o ato de estudar implica uma postura agentiva do educando, traduzida por eles como *interesse* e isto é considerado um valor cultural, a tal ponto que aparece inscrito na língua. E os Apyãwa se empenham em cultivar nos filhos e filhas esta atitude de interesse e crescente responsabilidade:

Se uma mãe estiver lavando roupas na beira do lago e seu filho ou filha pequenos pegarem no sabão tentando imitá-la, não são inibidos; ao contrário, são incentivados. A mãe separa peças pequenas para que ele ou ela possam *lavá-las*. E na volta para a aldeia os pequenos vão orgulhosamente carregando o sabão espetado num pauzinho. Essas cenas, tão comuns na vida da aldeia, nos revelam uma maneira de se relacionar com os filhos que os leva a assumir, cada vez mais, maiores responsabilidades (PAULA, 1997).

Crianças maiores também são encarregadas de pequenas tarefas como uma forma de preparação para a vida adulta. Os meninos e rapazinhos assumem a criação de aves aquáticas nos meses de verão, quando devem pescar peixinhos para alimentá-las. As meninas são responsabilizadas pela criação de filhotes de

2 Cálculo efetuado pelo Cacique Geral, Kamajrao Tapirapé em 2011. Comunicação pessoal, setembro, 2012.

3 A autora convive há 40 anos com os Apyãwa.

4 A noção de que as palavras trazem encapsuladas em si valores culturais de diferentes sociedades deve-se a Wierzbicka (1997).

periquito, aos quais devem oferecer alimentação durante o dia. Os cuidados com os irmãos menores são assumidos tanto por rapazinhos como pelas meninas.

A manutenção dos laços societários passa pelas relações entre os membros da família extensa. Assim, um importante aprendizado é o das relações de parentesco e as obrigações sociais que são praticadas entre os parentes. A mãe, ao repartir o peixe, carne de caça ou produtos da roça, pede que a criança vá levá-lo à sogra, às cunhadas, ou a outros, a quem a cortesia prescreve partilha de alimentos, como os vizinhos:

O senhor e a senhora contaram que antigamente as pessoas conheciam os seus familiares através da distribuição da fatura de peixes, das caças, ou até mesmo produtos da roça. Também convidavam os parentes próximos para comerem juntos. Quem era responsável pela distribuição das coisas era a menina 'kotataĩ', assim ela conhecia os familiares e até mesmo aprendia como chamar os seus tios e tias: 'itotyra' tio irmão da mãe, 'ixaxe' tia irmã do pai. (TAPIRAPÉ, Orokomy'i, 2012, p. 10).

Outra atitude significativa dos adultos em relação às crianças é o respeito nas interações, conforme uma cena por nós presenciada: M., uma senhora Tapirapé, se recusou a vender para um turista uma cestinha de cuité - *kãri* - que pertencia a sua filhinha de três anos. Diante da insistência do turista, essa mãe dizia: É dela, não posso vender se ela não quiser! Ou seja, à criança é conferido o poder de decidir, mesmo sendo tão pequena. Um fato semelhante a este aconteceu com Levi-Strauss quando queria comprar um vaso Kadiweu e a mãe da criança diz que ele tem que negociar com a neta de apenas quatro anos. Tassinari comenta a respeito:

[...] em geral, quando pensamos na autonomia infantil, sempre a restringimos a certas esferas nas quais permitimos que as crianças tomem decisões. As etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou o grupo mais amplo. (TASSINARI, 2011, p. 6).

Um Apyáwa, em seu ciclo de vida, percorre tempos e espaços bem definidos que tornam possível o processo de socialização. Após o nascimento, o colo da mãe é dedicado integralmente ao bebê, seja acalentando-o na rede ou carregando-o com o apoio das tipoias, faixas confeccionadas para esta finalidade. Cantigas de ninar são cantadas para embalar o sono das crianças que, nesse período, recebem

nomes especiais: *atai'ĩ* ou *mireri* para as meninas e *namĩ* ou *xikója* para os meninos. O primeiro filho marca o modo como o pai e a mãe são nomeados, se menino, o pai passa a ser chamado de *konomirop* - 'pai do menino' e a mãe, *konomiy* 'mãe do menino', se menina, *kotatairop* 'pai da menina' e *kotataiy* 'mãe da menina' respectivamente. Esse modo de nomeação dos pais revela a importância conferida à criança, pois é por meio dela que seus genitores são identificados. Pais, mães e avós se revezam nos cuidados com os pequenos Apyáwa, configurando o espaço da casa da avó materna<sup>5</sup> como o local privilegiado dos dois primeiros anos de vida e dos primeiros aprendizados. O nome que a criança recebe de um dos avós já pertenceu a um seu antecessor, o que sugere também a continuação da vida por meio do novo membro da família.

O ritual do desmame marca o final desse período, quando a criança é pintada e adornada com os enfeites apropriados para a ocasião. Os genitores fazem dieta alimentar para que nada de mal aconteça à criança durante o desmame. O ritual marca também socialmente a entrada numa nova fase da vida, quando os meninos passam a ser chamados de *konomĩ* e as meninas *kotataĩ*. O mundo da criança se torna mais amplo: acompanhada de seus irmãos mais velhos, ela poderá visitar outros parentes e outros espaços da aldeia, rompendo os limites da casa familiar.

Figura 1 - Criança adornada para o ritual de desmame



Foto: Luiz Gouvêa de Paula (2012).

5 A regra de casamento dos Apyáwa prevê que o genro passe a morar na casa dos sogros.

**Figura 2 - A mesma criança passeando com seus irmãos mais velhos**

Foto: Luiz Gouvêa de Paula (2012)

A troca de nomes conforme a pessoa muda de faixa etária constitui um traço marcante da sociedade Apyãwa. As faixas etárias também são nomeadas de modo diferente e o comportamento esperado de uma criança, de jovens ou de adultos muda a cada período da vida. Os antigos nomes não devem ser mais pronunciados, pois causa grande vergonha às pessoas que os usavam. Os conhecimentos também são apropriados a cada fase de idade, como destaca o professor Arawyo (TAPIRAPÉ, Orokomy'i, 2012, p. 10):

Quando o menininho entrava na fase de rapazinho, o pai o chamava de *xyre'i'i*, porque ele passava na outra fase de vida. Quando a criança, ou seja, o menino passava para a fase de *xyre'i'i*, não brincava mais com as crianças, ficava na Takára para receber vários conselhos dos mais velhos e, ao mesmo tempo, aprender os conhecimentos específicos do povo Apyãwa. Assim, depois de um período, eles passavam para outra fase e recebiam outro nome. A família podia chamá-lo de *awa'jao'i*.

Após a primeira iniciação, os rapazinhos podem, então, frequentar outros espaços e outros círculos de relações. A Takára, casa cerimonial, é um local apropriado à educação masculina, sendo que nela são adquiridos os conhecimentos próprios à vida masculina. Este espaço é vedado às crianças, como relata o professor Kamajrao (Xario'i Carlos Tapirapé):

Ficou bem claro que o ensinamento dos meninos ocorre mais na casa enquanto que o dos rapazes ocorria mais na Takára. Esclareço aqui que, antigamente, a rapaziada dormia na Takára. Logo após o rapaz se tornar Xyre'i'i, ele passava a dormir com seus companheiros na Takára e havia adultos que

acompanhavam essa turma de rapazes como um verdadeiro professor. (TAPIRAPÉ, Xario'i Carlos, 2010, p. 23).

Por esse relato observa-se que, além de conhecimentos específicos destinados aos homens, há pessoas encarregadas de acompanhar a formação dos jovens, que podem ser considerados especialistas da educação. Outras pessoas que possuem conhecimentos especializados são: o pajé, os mestres de cerimoniais, os caciques, as mulheres consideradas mestres em pinturas corporais, as parteiras.

Notamos que as formas verbais utilizadas para se referir ao fato de os rapazes passarem pelas fases de iniciação, mais uma vez remetem à concepção de autonomia da pessoa. Quando o garoto deixa de ser menino para ser *xyre'i'i*, diz-se *axeapa*, literalmente ele se fez. Na segunda iniciação, diz-se *axeatoakarã* – ‘ele se cortou os cabelos curtos’. Já na terceira etapa, quando ele passa de rapazinho a adulto, diz-se *axeakygetãxi*, ou seja, ‘ele se vestiu com o *akygetãra*’, o grande cocar de penas de rabo de araras que leva meses para ser confeccionado. O morfema reflexivo *-xe-* indicia esta postura de considerar a autonomia da pessoa durante as diversas cerimônias de iniciação.

A última fase da iniciação masculina realiza-se durante uma cerimônia muito solene denominada *Marakayja*, na qual toda a comunidade se envolve. Os homens dançam e cantam durante todo o dia, além do *Ká'o*, outro ritual com cantos entoados por homens e mulheres nas noites que precedem e sucedem o dia da iniciação do rapaz. Isto demonstra o imenso cuidado e respeito que os Apyãwa dedicam aos jovens. O processo educativo, que tem na dimensão comunitária um de seus eixos básicos, consegue, ao mesmo tempo, relevar a singularidade dos indivíduos, conferindo-lhes um alto grau de responsabilidade pelas decisões tomadas.

**Figura 3 - Marakayja, terceira fase de iniciação masculina**



Foto: Luiz Gouvêa de Paula (2012).

A mudança de atitude dos iniciados também é notável. Imediatamente após a realização do primeiro cerimonial de iniciação dos meninos e dos rituais prescritos para a moça, por ocasião do aparecimento dos primeiros fluxos menstruais, a atitude dos iniciados muda sensivelmente, procuram diferenciar-se do comportamento próprio das crianças. Os adultos também se relacionam de modo diferente com eles, tratando-os com a deferência devida ao novo *status*, à sua nova posição dentro da estrutura social. Uma vez sendo *xyré'i*, o rapaz poderá participar das reuniões noturnas e da vida cerimonial da *takâra*, adentrando nos segredos relativos aos espíritos, partilhados apenas pelos homens. Poderá, também, participar das caçadas coletivas e, nessas ocasiões, será encarregado de cuidar do moquém, trazendo lenha e mantendo o fogo aceso. Ao rapaz é ofertado, sempre que possível, pedaços de fígado de onça, para se tornar corajoso e não ter medo de caminhar na mata. Por outro lado, mães, tias e avós dedicam-se à jovem recém-iniciada, tratando-a realmente como uma nova mulher, ensinando-lhe diversos conhecimentos de que necessitará em sua vida adulta. Durante o primeiro período de reclusão, os ofícios da lida com o algodão lhe são especialmente ensinados; no segundo ciclo menstrual, a moça deverá se dedicar ao preparo da farinha e do cauim. A salvação do cauim é uma tarefa que compete, preferencialmente, às jovens.

Os traços acima descritos brevemente nos permitem afirmar que há entre os Apyáwa uma pedagogia própria, na qual se destaca a peculiaridade de se pensar a educação enquanto um processo contínuo que, se por um lado tem como objetivo socializar os novos membros do grupo, por outro, apresenta no respeito e no incentivo à atitude autônoma do educando algumas de suas marcas pedagógicas essenciais.

A paciência dos mestres para com os educandos que, numa primeira instância, são os membros da família extensa, e num sentido lato, qualquer pessoa da comunidade, aí se incluindo os detentores de conhecimentos especializados em diversas áreas, se constitui numa outra característica.

O *material didático* que, num primeiro momento, é elaborado pelos mais velhos, logo passa a ser construído pelas próprias crianças, sendo de fácil acesso a todos. É comum ver-se rapazinhos com 8 ou 9 anos fabricando suas próprias flechas e isso constitui mais uma situação de aprendizado, durante a qual as crianças agem autonomamente.

A atitude de paciência respeitosa pelo ritmo das crianças, o incentivo constante, a delegação de responsabilidades, a ternura sempre presente, fazem com que a criança Apyáwa dê passos cada vez mais complexos no conhecimento e no assumir da própria cultura. Ela se sente num ambiente de confiança para ousar cada vez mais. O riso é um dos recursos utilizados para fazer a criança perceber que deve mudar sua conduta. A via da persuasão é outro, e pais, avós e tios não se furtam ao dever de conversar longamente com a criança, aconselhando-a quando

necessário. O incentivo à iniciativa e a afirmação da personalidade acontecem tendo como pano de fundo a dimensão comunitária da sociedade.

O processo não pára num determinado ponto. O indivíduo está sempre num constante aprender com os mais velhos e ensinar aos mais jovens, assumindo, paulatinamente, diferentes atividades, quer no âmbito familiar, quer frente às obrigações comunitárias. Há um movimento de *entrada* da pessoa numa nova faixa etária, configurado pelos rituais de iniciação e pela troca de nomes, a partir dos quais novas atitudes, novos tratamentos, novas responsabilidades são esperadas e há, também, um movimento de calorosa acolhida por parte dos que recebem o novato. Os espaços preferenciais para a realização dos momentos educativos formais são a *takâra* e a casa, embora a educação aconteça a cada momento, a cada atividade. A paciência, a persuasão, o exemplo, estão sempre presentes nas relações dos mais velhos com as crianças. A educação se revela eficaz, pois consegue conjugar os aspectos afetivos, os laços familiares, ao mesmo tempo em que promove a socialização e a integração do indivíduo ao grupo local, garantindo a permanência da etnia.

Constatamos, assim, que a pedagogia indígena é eficiente em seu propósito, isto é, consegue socializar os novos indivíduos, fazendo com que eles se apropriem dos valores, dos conhecimentos e dos traços essenciais que constituem a identidade étnica. Entretanto, no contexto atual, os povos indígenas necessitam da educação escolar para fazer frente às necessidades advindas com o contato. A Escola traz consigo a figura do (a) professor(a), o que acarreta mudanças no processo tradicional da educação indígena. Apontaremos, na próxima seção, algumas questões pertinentes para a formação de docentes indígenas, tendo como referencial os pressupostos da pedagogia indígena.

## 2. A formação de docentes e a pedagogia indígena

A presença do professor indígena nas escolas destinadas aos povos indígenas não fazia parte do projeto colonizatório. Como os indígenas eram considerados *papéis em branco*, destituídos, portanto, de quaisquer conhecimentos, cabia ao professor de origem europeia ministrar os conhecimentos considerados necessários para que os povos indígenas fossem adequadamente integrados à sociedade nacional. Os internatos que vigoraram até a década de setenta mostram exemplarmente como isso acontecia: submetidos à rígida disciplina, as crianças e jovens indígenas tinham que abandonar todos os conhecimentos e costumes de seu povo; as línguas indígenas eram proibidas; castigos físicos eram aplicados e os corpos aprisionados (ALBUQUERQUE, 2007).

No modelo de educação escolar implantado pelo SIL a partir da década de sessenta, introduziu-se a figura do monitor indígena, cujo papel era traduzir as lições ministradas pelo professor não indígena. Assim minorizados, os monitores não tinham autonomia para decidir o que trabalhar, mesmo quando estavam atuando sozinhos, pois todo o ensino era controlado pelas cartilhas preparadas pelo SIL. A ele cabia o papel de somente aplicar o que já vinha preparado por outras pessoas.

O modelo chamado de Educação Escolar Indígena, cujas primeiras experiências começaram a ser vivenciadas na década de setenta, colocam a presença do professor indígena como essencial para as Escolas implantadas entre os povos indígenas. Essa essencialidade decorre dos objetivos delineados para estas Escolas, pois se desejam escolas que não se contraponham aos processos educativos próprios das sociedades indígenas. Ao contrário, elas devem estar visceralmente imbricadas nestes processos, como bem pontuou Melià<sup>6</sup>: “[...] ou as escolas se inserem na educação indígena ou elas jamais serão indígenas”. Assim, nada melhor que uma pessoa oriunda de uma determinada cultura assuma as funções de ser professor ou professora das crianças daquele povo. Ela nasceu e cresceu numa sociedade etnicamente diferenciada, aprendeu com os membros da família extensa as regras, os valores e os ideais que pautam a vida comunitária. Foi embalada com cantigas entoadas na língua materna e assim internalizou as regras da língua aprendida junto a seus pais e avós. Teve acesso a diversos conhecimentos acumulados milenarmente por seu povo. Assim, o professor ou a professora indígena estão muito melhor preparados que qualquer não indígena para assumirem as escolas indígenas, porque dominam os saberes étnicos e as regras de convivência social de suas comunidades. Eles passaram pelo processo de educação indígena que continua vigorando, muito embora os povos indígenas, na atualidade, enfrentem numerosos problemas nas relações com a sociedade dominante.

Contraditoriamente, porém, a formação que os professores indígenas receberam de suas comunidades não é praticamente reconhecida pelos órgãos encarregados de gerenciar a educação escolar indígena (SEDUCs e SEMECs) e nem pelas instituições formadoras destes professores. Para efetivar um contrato ou para ingressar num curso universitário exige-se que os professores indígenas tenham cursado uma vida escolar como a dos não indígenas e que apresentem os diplomas dos diversos níveis cursados: Ensino Fundamental, Ensino Médio. Dessa forma, já na seleção, os indígenas são submetidos a rituais não condizentes com a pedagogia

---

6 Bartomeu Melià, em conferência proferida no I Congresso Latino-Americano de Educação Escolar Indígena, promovido pela UFMS, UEMS e UCDB em Dourados, MS, em maio de 1998.

indígena. Como vimos na seção anterior, nas culturas indígenas a pessoa que tem interesse pode se dedicar a aprender qualquer coisa seguindo as regras culturais de gênero e classe etária. Não há proibição que impeça o acesso aos conhecimentos necessários para a vida, não há pessoas eliminadas do processo educativo. Porém, nossa sociedade mantém a invisibilidade a respeito da educação indígena:

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada educação ‘nacional’ que às vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a ‘nossa educação’ (MELIÀ, 1979, p. 9, grifos do autor).

Assim, depois do ingresso nas instituições formadoras, o professor indígena se vê colocado numa posição subalterna, pois toda a bagagem de conhecimentos culturais que ele traz consigo é pouco valorizada. O lugar privilegiado cabe aos conhecimentos produzidos na academia pelos não indígenas. A língua em que estes conhecimentos estão escritos, naturalmente, é o Português. E, via de regra, eles são avaliados pelo domínio que possuem no desempenho da segunda língua, o que constitui, no mínimo, profundo desconhecimento da situação sociolinguística diglósica em que vivem os povos indígenas. Entender outro tipo de conhecimentos, organizados nos ditames da chamada forma *científica*, escritos em outra língua, torna-se uma tarefa penosa. Um professor Apyáwa, que desistiu do curso superior em 1993, confessou o motivo de sua desistência: “[...] não aguentei mais ficar como criança, sem entender nada”. Albuquerque (2002, p. 109) alerta para o tratamento diferenciado dos dois tipos de conhecimento nos cursos de formação:

É comum em cursos de formação de professores indígenas uma visão dicotômica em relação à transmissão do corpus do conhecimento de vários grupos humanos. O conhecimento tradicional é frequentemente tido quase como folclórico ante o conhecimento ocidental, este sim, verdadeiro. É papel da Antropologia ajudar a romper com essa visão, fazendo com que haja a valorização das culturas em seu tempo presente. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 109).

Algumas instituições propõem que os conhecimentos tradicionais sejam pesquisados como *tarefas* durante as etapas intermediárias. Porém, são muito pouco incorporados como conhecimentos válidos dentro das ementas trabalhadas pelos docentes em sala de aula, o que demonstra a rigidez da academia em

dialogar com saberes produzidos por outros grupos humanos, prática desejável para uma verdadeira interculturalidade. A não incorporação das pesquisas como material de estudos acarreta o apagamento das vozes dos anciãos, os verdadeiros mestres da sabedoria indígena, rotineiramente consultados para a obtenção de informações. Na verdade, como são diferentes grupos étnicos que participam dos cursos de licenciatura<sup>7</sup>, a troca de saberes entre estes grupos poderia ser realizada de forma intensa e os conhecimentos produzidos na sociedade ocidental serem considerados como mais um dos saberes. A discussão deveria se centrar, então, na contribuição que estes conhecimentos podem trazer para a vida dos povos indígenas. Assim, eles se tornariam relevantes e passíveis de serem apropriados pelos povos indígenas. Do modo como está acontecendo, repete-se a velha prática colonialista, por melhores intenções que tenham os coordenadores dos cursos. A assimetria presente na relação de prestígio conferida aos saberes ocidentais relega os saberes produzidos pelas diferentes sociedades indígenas a uma posição inferior, negando a valiosa contribuição destes conhecimentos para a história da humanidade.

A forma como são trabalhados estes conhecimentos também merece atenção. A sala de aula repete o modelo tradicional de nossas salas. O modo de estudar também se molda ao dos não indígenas: os corpos parados, sentados por longas e extenuantes horas, ouvindo os professores não indígenas ou tentando entender o que está escrito nas intermináveis apostilas. Novamente, os corpos são aprisionados a um ritmo destoante da vida indígena, com horários pré-determinados que devem ser cumpridos. Os professores indígenas ficam sentados e o docente não indígena assume a postura tradicional, na frente, em pé, falando ou explicando. Essa postura corporal traduz, mais uma vez, a hierarquia das relações presentes em nosso modelo escolar, tão contrária às relações vivenciadas numa sociedade indígena. É preciso lembrar que entre os professores cursistas há alguns que são caciques, outros que são pajés e outras lideranças, ou seja, são pessoas a quem as comunidades tratam com deferência e essa posição passiva a que são relegados em sala de aula é, no mínimo, desrespeitosa.

Há uma subestimação das capacidades dos docentes indígenas que são julgados, muitas vezes, pela proficiência que apresentam no desempenho oral e escrito em língua portuguesa, que é a segunda língua para muitos povos. Em nossa experiência temos vivenciado uma situação que revela um outro lado: graças à acurada percepção fonética, os adultos Apyáwa revisaram a proposta ortográfica da língua,

---

7 A UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, MS, oferece um curso de licenciatura denominado Teko Arandu, destinado somente aos professores indígenas da etnia Guarani Kaiowa.

adequando-a às realizações fonético-fonológicas dos sons. As crianças, durante a fase da aquisição da escrita, elaboram hipóteses a partir dos padrões de grafismo presentes nas pinturas corporais (PAULA, 2000, 2001). Isto demonstra que, desde que haja liberdade e sensibilidade na sala de aula, é possível outra relação com os novos conhecimentos que passam a ser apropriados dialogicamente.

As relações autoritárias nas salas de aulas dos cursos de formação também contrastam vivamente com o princípio da autonomia, que podemos considerar como um dos princípios básicos da pedagogia indígena. Nas aldeias, as pessoas são autônomas desde crianças, como vimos na seção 1. Nas salas de aula, as práticas colonizatórias impõem uma passividade aos discentes, obrigando-os a receberem conteúdos e informações que o curso julga necessários para sua formação, esquecendo-se de que eles já são considerados pessoas formadas em suas culturas, são adultos, com os quais se poderia interagir de outras formas. E um efeito lamentável desta prática é o replicamento dela nas salas de aula das escolas indígenas, pois parece que esse é o único modo desejável de se portar em sala de aula. O professor indígena repete com seus alunos o modelo vivenciado por ele durante os cursos de formação, o que faz com que a escola indígena se aproxime mais dos modelos não indígenas de escola.

**Figura 4 - Professora Apyãwa ensinando jogos tradicionais às crianças: outra postura, outras relações**



Foto: Luiz Gouvêa de Paula (2004).

Considero, ainda, um agravante desta situação o visível despreparo antropológico, linguístico e pedagógico de grande parte dos docentes envolvidos nestes cursos. Isso leva a situações absurdas, como a que constatei durante uma etapa intermediária realizada na aldeia Tapi'itáwa, na qual a professora exigia uma tradução para a palavra *peyna* que, em língua tapirapé, é o nome dado ao cesto de carregar produtos da roça ou de lenha. Não há um nome correspondente em Português porque é um objeto de uso cultural específico. A assessoria antropológica poderia minimizar estes desencontros, pois,

a presença do antropólogo nos cursos de Magistério contribuiu especialmente para estimular a sensibilidade individual e o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os professores índios e não índios, gerando a compreensão de que o conhecimento, sendo historicamente construído e determinado, é também apropriado e reinterpretado de diferentes maneiras, o que permite o confronto de diferentes conhecimentos de maneira equitativa. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 103).

Podemos acrescentar que a pedagogia e a linguística contribuiriam também do mesmo modo, pois mostrariam a diferença e o valor dos conhecimentos elaborados em outro *lôcus* cultural e que o modo de nomeação dos objetos corresponde a esse universo, pois “[...] palavras são artefatos culturais de uma sociedade” (WIERZBICKA, 1997, p. 201).

Não ignoramos que a expectativa das sociedades indígenas a respeito do papel dos professores inclui também um maior domínio da língua portuguesa e de conhecimentos necessários para manejar as relações conflitivas advindas com o contato. Os cursos de formação de professores, obviamente, têm que se preocupar em atender a estas expectativas. Todavia, a formação dos docentes indígenas “[...] não pode ser pensada de um modo desconectado do processo formativo vivenciado pelos professores em suas comunidades, sob o risco de continuarmos a agir do mesmo modo que os primeiros colonizadores” (PAULA, 2002, p. 179).

## Considerações Finais

Neste artigo evidenciamos a existência de processos educativos próprios nas diferentes sociedades indígenas, processos estes que socializam os novos membros por meio de princípios pedagógicos que respeitam a autonomia das crianças, ao mesmo tempo em que conferem a elas crescentes responsabilidades, preparando-as para a vida adulta. A passagem de uma faixa etária a outra é solenizada através dos rituais de iniciação e, no caso dos Apyãwa (Tapirapé), marcada com a mudança de nomes. Os membros da família extensa se ocupam cotidianamente da educação das

crianças. Todavia, isso não exclui do processo os sabedores de alguns conhecimentos especializados, como os contadores de mitos, os cantores, os pajés e as parteiras que disponibilizam estes saberes aos iniciandos que se interessarem.

Assim, quando uma pessoa é escolhida para ser professor ou professora de sua comunidade, ela já passou por um rico e complexo processo formativo, que não é devidamente considerado pelos cursos de formação. Vários indícios nos levam a essa conclusão: o tipo de conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino que privilegiam os conhecimentos produzidos na sociedade ocidental; a forma como estes conhecimentos são trabalhados, a língua em que são veiculados; as relações presentes na sala de aula, nas quais o professor não indígena assume uma postura de *donos do saber* e aos cursistas é destinado o papel de receptores passivos do que é trabalhado, configurando a *educação bancária*, tão questionada por Paulo Freire (1996). Consideramos que este modo de organizar a formação dos docentes indígenas continua a perpetuar velhas práticas colonialistas, em flagrante desrespeito aos direitos indígenas presentes na Constituição Federal de 1988, que garante inclusive o direito aos processos próprios de aprendizagem. É possível organizar diferentemente estes cursos se houver a ousadia de observar e aprender com o modo de vida das crianças indígenas em suas comunidades.

## Referências

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Educação no contexto da diversidade cultural. In: MARFAN, Marilda Almeida. (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores: educação indígena**. Brasília, DF: MEC, SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência**. Tese (Doutorado em Antropologia)- Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

PAULA, Eunice Dias de. A Interculturalidade no Cotidiano de uma Escola Indígena. Educação Indígena e Interculturalidade, **Cadernos do Cedes** – Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, n. 49, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola Tapirapé:** Processo de Apropriação de Educação Escolar por uma Sociedade Tupi. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia)- Departamento de Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso. Luciara, MT, Universidade do Estado do Mato Grosso, UNEMAT, 1997.

\_\_\_\_\_. Fazendo as regras: a relação dos Tapirapé com a escrita. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia, Museu Antropológico da UFG – Universidade Federal de Goiás, v. 3/4, p. 43-52, dez./jan. 1999/2000.

\_\_\_\_\_. **Os Tapirapé e a escrita:** indícios de uma relação singular. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, UFG, 2001.

PAULA, Eunice Dias de. Professores indígenas: processos formativos e algumas indagações. In: MARFAN, Marilda Almeida. (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação:** formação de professores: educação indígena. Brasília, DF: MEC, SEF, 2002.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

TAPIRAPÉ, Orokomy’i. **Xe’ekererê, a fala de respeito.** Trabalho de Conclusão (Curso de Magistério Intercultural)– Projeto Aranowa’yao, apresentada à Escola Indígena Estadual Tapi’itáwa, Terra Indígena Urubu Branco. Confresa, MT: 2012.

TAPIRAPÉ, Xario’i Carlos. **Educação tradicional do povo Apyáwa - Tapirapé.** Trabalho de Conclusão (Especialização em Educação Escolar Indígena)- Universidade Estadual de Mato Grosso. UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2010.

TASSINARI, Antonella Imperatriz. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? **Antropologia em primeira mão**, Revista do PPGAS da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC/PPGAS, v. 129, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.

WIERZBICKA, Anna. **Understanding cultures through their key words:** English, Russian, Polish, German and Japanese. Oxford, GB: Oxford University Press, 1997.

Recebimento em: 15/12/2012

Aceite em: 24/01/2013

# A educação do corpo em Vila Nova-Barbecho: o Curussé chiquitano na educação da criança

## Education corps in Vila Nova-Barbecho: the Curussé chiquitano child in education

Beleni Saléte GRANDO<sup>1</sup>  
Leticia Antonia QUEIROZ<sup>2</sup>

### Resumo

Pautada nos estudos de antropologia da criança, a pesquisa analisa os processos de educação do corpo da criança Chiquitano durante um ritual que identifica este povo indígena que vive na fronteira Brasil-Bolívia. Os processos educativos são compreendidos em diálogo com a história de luta e cotidiana violência simbólica vivida para garantir o direito à terra disputada por fazendeiros e políticos mato-grossenses. O Curussé, como prática social significativa neste contexto de conflitos, expressa os sentidos e significados da educação que no corpo marca a igualdade de gênero, de idade e de hierarquias sociais, num espírito cristão que se opõe ao do *civilizado*.

**Palavras-chave:** Chiquitano. Educação da Criança. Curussé. Mato Grosso. Brasil.

### Abstract

Guided studies anthropology of the child, the research analyzes the processes of education the body the child's Chiquitano during a ritual that identifies this indigenous people living in the border between Brazil and Bolivia. Educational processes are understood in dialogue with the history of everyday struggle and symbolic violence experienced to guarantee the right to the disputed land by farmers and politicians Mato Grosso. The Curussé as meaningful social practice in the context of conflict, expresses the meanings of education that the body marks the equality of gender, age and social hierarchies, in a Christian spirit which opposes the *civilized*.

**Keywords:** Chiquitano. Child Education. Curussé. Mato Grosso. Brazil.

---

1 Doutora em Educação, Pós-doutorado em Antropologia Social. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/CNPq-FEF/UFMT – Av. Fernando Correa da Costa, 2367 – Boa Esperança – Cuiabá-MT – 78.060-900 – Tel: (65) 3615-8830-PPGEdu/UNEMAT-PPGE/UFMT. E-mail: <beleni.grando@gmail.com>.

2 Mestre em Educação. PPGEdu/UNEMAT. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) Cuiabá/MT. E-mail: <leticia\_antonia@hotmail.com>.

## Introdução

Neste texto nos referendamos nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa que vem buscando compreender como se dá a educação do corpo num espaço de fronteira étnica e cultural, a partir dos rituais marcados pela religiosidade e práticas corporais festivas, na região de Cáceres-MT.

Os dados que trazemos neste artigo sobre a educação da criança partem da pesquisa *Educação da Criança Chiquitano: o Curussé como expressão das práticas corporais educativas*, realizada entre 2011 e 2012, na Aldeia Vila Nova-Barbecho, com a comunidade Chiquitano que vive no Brasil, na fronteira com a Bolívia.

O Curussé, investigado em nosso grupo como prática corporal desde 1998, é compreendido por nós como uma prática social na qual se garante, pela educação do corpo que dança, se alimenta, se ornamenta e é pintado, reza e é açoitado e amado, o reconhecimento de uma identidade étnica e cultural Chiquitano.

O povo Chiquitano, ou *os Chiquitanos*, como são reconhecidos na região e em documentos históricos, tanto no Brasil quanto na Bolívia, é um grupo indígena resultante de agrupamentos étnicos (aldeamento) empreendidos pelos Jesuítas no período colonial. No entanto, a resistência e as formas tradicionais da vida coletiva e familiar predominaram nas formas de se organizar e viver no pantanal brasileiro.

[...] os Chiquitos constituem o agrupamento indígena mais numeroso do Pantanal. Vivem disseminados, nos Municípios de São Luiz de Cáceres e Mato-Grosso<sup>3</sup>, em cujas fazendas e usinas se empregam como vaqueiros ou lavradores. A maior parte, porém, vive na zona fronteira com a Bolívia, em rancharias de cinco a dez moradores isolados, fazendo pequena lavoura ou caçando animais silvestres para o comércio de peles... Vestem-se como os nossos sertanejos. O traje das mulheres é mais simples que o de nossas caboclas. Resume-se a uma camisola presa à cintura. (RONDON, 1936, p. 267 apud FERNANDES SILVA, 2008, p. 133).

Como população tradicional que sempre viveu nestas terras pantaneiras, usando como língua comum o Chiquitano, o mais coerente era que encontrássemos uma continuidade dos saberes e fazeres que pouco se diferenciassse nos dois lados

---

3 Mato-Grosso era o nome dado à primeira capital do estado, hoje Vila Bela da Santíssima Trindade, região pantaneira de fronteira com a Bolívia (Nota nossa).

da fronteira política, demarcada pelo uso da língua necessária para o diálogo com o Estado, do lado boliviano, o castelhano, e do lado brasileiro, o português.

Segundo os estudos de Silva e Moreira da Costa (2001 apud GARCIA, 2010, p. 67):

[...] os Chiquitanos constituem um sistema cultural próprio, acima de rótulos de bolivianos ou brasileiros. [...] os autores estimam que no lado brasileiro exista cerca de 2.500 habitantes, dividido em 22 comunidades. Além disso, existem cerca de 900 indivíduos considerados Chiquitano dispersos nas cidades de Vila Bela, Cáceres e Porto Esperidião.

A antropóloga que estudou atentamente a situação dos Chiquitano no Brasil, Joana Fernandes Silva (2008), nos traz dados relevantes para compreendermos melhor as situações de conflitos vividas na fronteira:

No Brasil, os Chiquitanos sobressaíram-se também como trabalhadores em fazendas de criação de gado, uma habilidade herdada dos jesuítas. Nos dias de hoje são praticamente a única reserva de mão de obra na zona rural onde vivem, ou seja, nos municípios de Pontes e Lacerda, Porto Esperidião, Vila Bela e Cáceres, em Mato Grosso. Um entrevistado, no Portal do Encantado, afirmou explicitamente, durante uma entrevista colhida em 2002, que eles, os Chiquitanos, praticamente implantaram todas as fazendas que lá existem, seja desmatando, plantando pastos, cuidando do rebanho bovino. (FERNANDES SILVA, 2008, p. 132).

Conforme Fernandes Silva (2008), há uma massificação da mídia e campanhas *políticas de negação da etnicidade*, lideradas por políticos de grande influência no estado de Mato Grosso, utilizando estes veículos dependentes dos favores do estado, sem qualquer fundamento científico sobre o Chiquitano, a fim de confundir a população local, e reforça a negação da presença indígena na região. Para a autora, a presença deste Povo na fronteira do Brasil com a Bolívia desde 1748, é documentada oficialmente, inclusive vivendo nas terras onde está a aldeia Vila Nova-Barbecho, portanto, desde a chegada dos primeiros civilizados<sup>4</sup>.

---

4 O processo de desocupação dos territórios indígenas em Mato Grosso iniciou em 1718 com a chegada dos bandeirantes paulistas a Cuiabá e o processo de escravidão dos indígenas e da exploração de ouro e outros recursos naturais. Sobre a fundação de Cuiabá, que era “Capitania de São Paulo”, ver Grando (2004, p. 81).

Ao descrever a situação atual dos Chiquitano, Fernandes Silva (2008, p. 120) afirma que estes vivem em “[...] comunidades de bugres”, comunidades “[...] em beiras de estradas (resultante de processos de expulsão de terras tradicionais antes do reconhecimento da FUNAI)”, que foram estabelecidas junto aos destacamentos militares. Esta localização não impede, pela pressão política local, que alguns busquem ficar ou voltar às terras tradicionais ocupadas pelos familiares ou fiquem sitiados nas cidades da região, onde estão bem antes da estrutura das novas cidades.

Nesta vida em fronteiras conflitivas, fronteiras étnicas e culturais (GRANDO, 2004), nos interessa reconhecer nestes espaços as capacidades históricas de os grupos sociais garantirem a educação integradora das novas gerações. Neste texto, trazemos os resultados da pesquisa realizada na Aldeia Vila Nova-Barbecho, onde os Chiquitano também enfrentam os conflitos da desapropriação e da invisibilidade de seus direitos, como ocorre com outros que vivem cotidianamente num *ambiente colonialista* até os dias atuais.

Como afirma Garcia (2010, p. 105) no Brasil, diversos outros grupos étnicos vivem nesta que é a região mais extensa de fronteira com Bolívia e Paraguai: “[...] com 3.423 quilômetros, entre os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Acre”.

Roberto Cardoso de Oliveira (1976) observou que as relações interétnicas são permeadas pelo conflito, não apenas em virtude do estranhamento em face às diferenças culturais e à necessidade da demarcação das fronteiras étnicas. Esse conflito é alimentado pela divergência dos interesses dos grupos indígenas em relação à terra, uma relação totalmente diferente da dos proprietários rurais e fazendeiros. No caso específico dos Chiquitanos, há poderosos interesses por parte da elite rural mato-grossense dedicada ao plantio de soja e às empresas agro-pecuárias. (FERNANDES SILVA, 2008, p. 134).

Em Vila Nova-Barbecho, a terra é reconhecida oficialmente pela FUNAI<sup>5</sup> e amparada legalmente por inúmeros documentos que confirmam o que os nativos afirmam: trata-se de território marcado pela presença ancestral do lugar. Mas, ainda assim, a disputa judicial se arrasta com o apoio dos setores públicos e políticos do Estado, em Mato Grosso. A população desta aldeia

---

5 Ofício N.1041/2006/SEPOD/EMO - Justiça Federal de Mato Grosso, Subseção Judiciária de Cáceres-MT de 22.08.2006. Comunicando a FUNAI que o Juiz Julier Sebastião da Silva, acata um pedido feito através de liminar onde resguarda a posse que a Comunidade Chiquitano Vila Nova Barbecho exerce sobre as terras que tradicionalmente ocupam, em área rural do Município de Porto Esperidião.

foi expulsa da aldeia de Barbecho, limítrofe à Bolívia. Atualmente é um pequeno agrupamento de pessoas, suscetível às pressões e ameaças de um fazendeiro que pretende que as terras de Barbecho sejam suas. (FERNANDES SILVA, 2008, p. 123).

Como afirmam Eremides de Oliveira e Pereira (2010, p. 190), este é um “[...] cenário político marcado por várias formas de violências e tentativas de dominação [...] sitiadas e constrangidas por diversos mecanismos de sujeição [...]”. Ao serem colocadas nesta situação de violência, as comunidades enfrentam a dificuldade em acompanhar e defender seus direitos dentro do *sistema jurídico* que é “[...] completamente estranho às regras de convivência que vigoram em suas comunidades” (EREMIDES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 190).

A partir dos estudos com o Chiquitano de Porto Esperidião, Bortoletto Silva (2007) evidencia que, para além das relações de conflitos de terra, há toda uma forma muito distinta deste grupo étnico se compreender como pessoa e estar neste espaço de fronteira. A luta pela terra supera a visão da apropriação colonialista e autoritária dos civilizados, pois a ela se acrescenta a fé cristã da luta do bem e do mal.

Com isso, o Curussé, como uma prática corporal religiosa é um ritual que retoma os sentidos de quem somos e porque somos, quais são os princípios humanos que seguimos e qual a sua origem mítica e religiosa que nos mantém firmes na luta diária enfrentada com os *civilizados*<sup>6</sup>. Assim, o Curussé revitaliza no corpo a fé cristã.

Em nossas pesquisas evidenciamos que, para além das relações conflitivas e de negação de suas identidades, o Chiquitano se revitaliza e se transforma pelo corpo alegre e dançante que, no período do carnaval brasileiro, se reúne em seus templos e espaços ritualizados para celebrar a vida em comunidade, no Curussé.

O ritual agrega famílias e dialoga com a cultura brasileira e católica e expressa o processo histórico e cultural do qual participam há longa data na fronteira. Anualmente, como afirma Pacini (2012, p. 4), no “[...] Curussé (ou carnavalito) ou festas dos padroeiros são desfeitos os conflitos entre os opostos e se conectam as fronteiras a fim de que todos os Chiquitanos se encontrem para a grande festa onde a norma básica é pular e dançar.

---

6 Segundo Bortoletto Silva (2007, p. 109): “A diferença entre brancos e índios remonta a uma separação original, motivada pelo caráter agressivo do branco. Segundo um mito coletado na Bolívia (HANKE, 1949, p. 277), antigamente não havia índios selvagens, todos eram civilizados e bons, porém quando Jesus Cristo foi crucificado, uma parte da humanidade sentiu muita vergonha e se recolheu nas matas, mudou seu modo de vida e se tornou selvagem”.

Neste ritual sagrado e profano, realizado no período do carnaval, o Chiquitano transforma o Curussé em um espaço e tempo de síntese de sua sobrevivência étnica em Vila Nova-Barbecho, que se renova a cada ano, nos momentos festivos.

#### A criança e os preparativos do Curussé na Aldeia Vila Nova-Barbecho

No calendário cristão estamos em fevereiro de 2012, é o final do tempo do pecado para entrarmos no tempo da penitência e do perdão para vencermos a morte (ressurreição). O carnaval mobiliza a vida de todos alterando a rotina diária de inúmeras famílias brasileiras. Na aldeia, o tempo é de movimento social e educativo. É um tempo e espaço ampliados com a acolhida de familiares vindos de outros locais e de visitantes não indígenas (pesquisadores, religiosos e amigos, pois somos muitos os que estão com eles nesta luta pela vida que se celebra com amor). (Dona Elena, fev. 2012).

Iniciam-se os preparativos para a festa coletiva. O primeiro passo é a produção da chicha, bebida tradicional distribuída a todos durante o Curussé. Todos devem contribuir; inclusive as crianças menores são convocadas, pois têm um papel relevante nesta produção, coordenada pelos anciões. Como afirma Dona Elena, “[...] chicha é uma bebida que faz parte da cultura Chiquitano consumida no Curussé, sem qualquer restrição de idade” (fev. 2012). O processo de produção segue os ensinamentos dos mais velhos, como ela nos relata:

Descasca mandioca, corta em pedaços pequenos e põe para cozinhar em fogo bem forte para as mandiocas ficarem bem cozidas. Coloca no pilão e amassando com um amassador até ela virar um mingau [...] leva de dois a três dias para fermentar mais do que isso aumenta o teor alcoólico ficando impróprio para o consumo de criança. (Dona Elena, fev. 2012).

Desde o início as crianças menores assumem um papel fundamental. Como nos explica Dona Elena (fev. 2012), são elas que garantem a produção da chicha para o Chiquitano:

A gente chama as crianças da casa: filhos, netos, sobrinhos: quem tiver no momento até uns cinco anos; chama quantas crianças tiverem, uma, duas, três, etc.). Manda elas escovarem os dentinhos e dá um punhadinho de mandioca cozida para cada uma delas mastigar bem mastigadinho. Nós chamamos de fermento.

Depois da mandioca preparada e do fermento, a bebida é colocada num pote de cerâmica coberto, para deixar fermentar por dois a três dias para que seja controlado o teor alcoólico, para as crianças beberem. Este pote fica no chão, mantendo uma temperatura ideal em contato com o chão batido da casa até o Curussé. Ela é partilhada com todos os participantes, independente da idade.

Com a descrição de Dona Elena, percebemos que as crianças de até cinco anos, constituem-se numa fase de desenvolvimento específica para o Chiquitano, pois só a elas é permitido realizar a mastigação necessária para o processo de fermentação da chicha na Aldeia. Nisso, podemos compreender com Melià (1979, p. 14) que, na primeira infância, as crianças indígenas não são “[...] objeto de especificação sexual” ou mesmo linguística, pois *comumente um só termo* é utilizado para “[...] indicar o infante menino ou menina, do nascimento até a idade de andar” (MELIÀ, 1979, p. 14). Para o autor, nesta fase, “[...] a educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe, são geralmente as principais características da educação nesse período” (MELIÀ, 1979, p.14).

A educação da criança é entendida como harmoniosa com o ciclo da vida e com seu amadurecimento, no caso da nossa pesquisa, elas são orientadas pela avó, mãe ou anciã da comunidade, responsável pelo processo de produção desta bebida ritualística. Esta, pelo ritual, atinge o corpo infantil imprimindo a ele as significações em sua totalidade corpórea. Como afirma Silva (2002, p. 41), compreende-se que “[...] a identidade e a subjetividade infantil constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas”.

Pelo corpo, desde muito cedo, as crianças são corpos responsáveis pela fabricação de um dos alimentos mais representativos de seu Povo. Neste momento de saberes do fazer a chicha, assumem com os mais velhos e sábios, a manutenção da tradição e da cultura marcada no corpo. E é com eles que se apropriam da história do povo presente nos instrumentos:

Desde que meu pai era vivo ele fazia assim e nós aprendemos com ele. As madeiras... pode ser de Ipê ou Lixeira. Este pilão é de Ipê. Coloca brasa no centro da madeira e ela vai queimando; na medida que o buraco vai aumentando, vai protegendo com barro as beiradas para não ficar muito fino. O amassador é feito da mesma madeira. (Dona Izabel, fev./2012).

Enquanto descreve, visualizamos no pilão o vivido ao fabricá-lo. Neste processo, mesmo que não tenha mais acesso à mata invadida pelo fazendeiro, o Chiquitano de Vila Nova-Barbecho mantém viva a história da relação histórica

e respeitosa com o ambiente, com o cuidado e o uso dos recursos naturais necessários para a confecção do pilão. No fazer da chicha, evidenciamos um fazer tradicional que ao ser lembrado é transmitido e vivenciado no corpo que faz a bebida e prepara os corpos da festa. Ao manipular o objeto, as mãos trazem a produção no ambiente histórico e presente naquele lugar.

### Ação coletiva de preparação do Corpo para o Curussé

É oficializado o início do Curussé, quando o cacique, autoridade da aldeia, começa a reunião e convida uma das professoras para fazer a ata<sup>7</sup>. Na abertura da reunião ele falou dos objetivos do encontro: a organização do Curussé, os horários de início e término das danças, das celebrações religiosas que acontecem na Igreja<sup>8</sup>, do almoço comunitário, entre outros assuntos que permeiam a organização festiva do Curussé.

O Senhor Nicolau, um dos anciões da comunidade, é conhecedor das tradições musicais do Curussé e tocador de pífano. Como autoridade da música, fundamental para a realização do Curussé, recebeu das mãos do Cacique as caixas e os bombos, para serem avaliados e colocados em condições de uso para a festa da comunidade. Após minuciosa análise, informou alguns ajustes necessários e convidou os músicos para irem até sua casa; e, juntos, fizeram os reparos necessários.

Na reunião foram combinados: a celebração do Santo Rosário, que iniciaria às 19h30min na Igreja, e o ensaio geral do Curussé, na casa do Senhor Nicolau. Terminada a reunião, alguns homens (os músicos) e adolescentes acompanharam o ancião para afinarem os instrumentos e garantirem a festa, ou seja, o Curussé.

As demais crianças, meninos e meninas, se dirigiram para suas casas. Neste momento, percebemos que há uma educação do corpo que se dá também de forma distinta, conforme o gênero. Pautadas em Melià (1979), percebemos que até os cinco anos a criança não tem diferenciação na inclusão da cultura,

---

7 O registro em ata passa a ser um recurso que os povos tradicionais recorrem para dar visibilidade a sua existência física, especialmente num contexto em que são permanentemente sendo invisibilizados como brasileiros e como indígenas.

8 O prédio da *Igreja* materializa a presença histórica dos religiosos espanhóis e portugueses do período colonial. Como expressão das identidades plurais que marcam nossa brasilidade, o Curussé não é evidenciado em outros contextos não Chiquitano. Ao registrarmos mais de 100 festas de santo na cidade de Cáceres, nenhuma tinha a *Igreja* como o local do ritual, pois era nas casas dos festeiros e nos quintais que o templo sagrado e profano se fazia. Sobre as festas religiosas e os processos de educação sugerimos ver Grandó (2002, 2007).

mas a partir daí, se inicia uma divisão de trabalho, evidenciada na educação do corpo. Quando acompanham os mais velhos, aprendem pela imitação dos gestos e são introduzidas no mundo dos adultos.

Os instrumentos do Curussé são tecnologias pautadas em técnicas muito específicas que são transmitidas nos reparos da afinação, mais especialmente na observação das relações estabelecidas pelos homens (os pais, avôs, tios e outros homens da aldeia), que os adolescentes acompanham no Curussé. Neste processo, ocorre o que Melià (1979, p.24) observa na educação indígena: “Os conhecimentos se transmitem por via oral, face a face, pela rotina de vida diária. Todos aprendem de todos. Aprendia-se até sem ser ensinado”.

Enquanto os homens fazem uma pausa nos instrumentos, durante os ensaios e os afinamentos, os meninos os manipulam sem serem questionados ou ensinados. O mesmo ocorre durante o ritual. Os músicos são os educadores, no entanto, são eles aprendizes uns dos outros, pois, juntos, com o acompanhamento atento e ouvidos exigentes do Senhor Nicolau, autoridade da comunidade para esta função, vão sendo afinados em seus aprendizados. Como afirma Nunes (2003, p. 78), “[...] nas sociedades indígenas, são de tradição oral, os processos de transmissão, recepção e construção de conhecimento, quer sejam pertinentes ao cotidiano, quer à ritualidade formal”.

Ao mesmo tempo em que o corpo adulto aprende, ensina os corpos dos mais jovens que os acompanham atentos aos gestos, às relações sociais entre eles, às formas de ouvir e de se colocar na relação de grupo, e frente à autoridade cultural. O ritual está em processo e nele a aprendizagem é evidenciada.

A adolescência costuma permitir uma participação mais intensa em trabalhos mais diretamente ligados às necessidades da comunidade como tal, em serviços para rituais, em ofícios pesados, como ser canoeiro ou carregador. Ao mesmo tempo o adolescente mostra a capacidade de viver por si e assumir responsabilidades da futura família. (MELIÀ, 1979, p.15).

Os meninos participam em todas as etapas do ritual junto com os homens que sabem fazer porque aprenderam com a comunidade. Podemos concluir que naquele momento estavam ensinando às gerações mais novas como se inserirem nos papéis relevantes do Curussé, o de músicos. Percebemos a educação masculina bem marcada, conservando as mesmas características do fazer junto, até que o som saísse a contento do Senhor Nicolau.

## Na fabricação dos corpos a eliminação das diferenças entre o Chiquitano

Para compreender o Curussé enquanto prática corporal Chiquitano, relacionamos este ritual ocorrido na Aldeia com as pesquisas que o trazem como ritual em outros contextos, com significados diferenciados, mas mesmo assim como uma prática social na qual ocorre o fortalecimento étnico e a *fabricação do corpo* Chiquitano (GRANDO, 2004). Ou seja, como prática social que no corpo marca a identidade Chiquitano que segue por toda a vida, mesmo em diferentes contextos.

Domingo pela manhã, com a comunidade na Igreja, Dona Elena, auxiliada pela família, faz a celebração religiosa. Esta tem orações e cânticos acompanhados por todos, que, ao final, se cumprimentam desejando um feliz Curussé e vão para casa. Uma das características marcante do Chiquitano é o compromisso com a religiosidade católica, eles respeitam a hierarquia social nos espaços familiares e públicos, no entanto, no período do Curussé estas formalidades são dissolvidas.

Como afirma Pacini (2012, p. 26):

[...] o Curussé é um ritual religioso porque não há dicotomias, isso sempre regado com Chicha, associado à cruz e ao período forte do início da Quaresma do calendário cristão, por isso é vivido de forma original pelo Chiquitanos no período do Carnaval.

Após a celebração religiosa é possível perceber a alegria contagiante de todos que dão vivas ao Curussé e se confraternizam. Os corpos entram no *espírito da festa*, o desejo de alegria e confraternização compõe e orienta a prática corporal brincante com a dança, a chicha, a música. Mas é com as brincadeiras das tintas, barro e água que se evidencia o processo de eliminar as hierarquias de gênero, idade ou papel social, que no cotidiano organizam as relações sociais fundamentais da comunidade.

As crianças continuavam brincando na aldeia, as meninas formaram um grupo com os meninos menores, enquanto os adolescentes, meninos, formaram outro grupo para preparar tintas coloridas que armazenavam em garrafas pet e em frascos de desodorante, que seriam utilizados para espirar água. Não há neste trabalho dos meninos qualquer tipo de disputa, percebemos as dimensões sagradas das relações que os protegem evidenciadas nas brincadeiras de jogar tinta, lama.

Da mesma forma que não há distinção nos corpos que dançam e bebem chicha, não há nas brincadeiras de *lambuzar* o outro. Só os músicos são poupados, mas em virtude de garantirem o som necessário ao ritual. A preocupação de que a bebida não tenha o teor alcoólico para garantir que as crianças possam também bebê-la é

também evidente quando se percebe esta quebra total de diferenças no Curussé. Não pode haver distinções, mesmo as autoridades são iguais no momento da brincadeira. No Curussé todos são iguais quando dançam e bebem chicha.

## O Corpo em festa

O Curussé, como “[...] ritual modifica o tempo e o espaço cotidiano, dando-lhes outras dimensões que nos gestos, palavras, músicas e dança, transforma objetos, pessoas e emoções, ao repetir a tradição cultural [...]” (SILVA; GRANDO, 2007, p. 107).

Domingo, no período da tarde, encontramos um grupo de crianças, homens e mulheres sujos de tinta e brincando entre si, também na varanda da casa do cacique. O som do pífano inicia a música acompanhada dos instrumentos de percussão. Os corpos que dançam já sabem os movimentos, vividos em anos anteriores junto com quem sabe. Após uma pequena pausa, dada pelos músicos para o descanso, o cacique chamou as crianças:

[...] venha aqui criancinhas, todos juntos, por favor! Só um momentinho, não vou demorar, quero pedir um favor para vocês! É o seguinte: a brincadeira de hoje, amanhã e depois é assim: vocês têm que dançar, onde os músicos estão tocando, [...] é pra dançar, não é para vocês sair correndo lá longe fora do terreiro, fiquem aqui perto, tudo bem? Também peço para vocês não jogar pedra em ninguém, nem no adulto, nem nas crianças, [...] aqui tem os visitantes. [...] antes de fazer brincadeiras pergunte se elas gostam de sujeira, aí depende deles, querem que passa barro neles, tudo bem, senão, se elas falar que não, já sabe ele não gosta. Tem que ser conversado primeiro! Tome cuidados por onde andarem por isso que estou pedindo para vocês crianças, pra vocês não ficarem correndo longe dos músicos para não correm risco de pisar em cima da ponta de um toco, [...] no caco de vidro... A festa acaba para quem machuca [...]. (Senhor Fernandes, Caderno de Campo, fev. 2012).

A educação preventiva reforça para as crianças quais são os lugares interditados na aldeia por oferecerem perigo a elas. Os corpos das crianças continuaram em festa, dançando, brincando, sorrindo, sendo pintados de todas as cores pelas brincadeiras. Segundo Pacini (2012, p.5), “[...] Estes agradecem, devotamente, esta chegada das bênçãos ancestrais. Joga-se barro, tinta e cinza uns nos outros para marcarem seus corpos, isso mais intensamente nas aldeias que se reconhecem indígenas”.

Para o autor as brincadeiras usadas são formas de demarcarem o pertencimento étnico e reafirmá-lo também. Nisso, reforça a educação indígena tradicional que ocorre neste processo, pois, como afirma Tassinari (2009, p. 17, grifo do autor):

Além de ensinar as habilidades necessárias para os trabalhos cotidianos, a educação indígena dedica-se especialmente à produção de corpos saudáveis. O tema da ‘fabricação dos corpos’ tem sido muito explorado nos estudos sobre povos indígenas da América do Sul [...] reconhecendo que essas populações associam o ensinamento de valores morais e éticos à produção de corpos saudáveis e bonitos, mediante a ingestão de alimentos adequados e a prática de técnicas corporais.

O grupo do Curussé seguiu dançando, brincando, sorrindo. Os corpos em total sintonia com as músicas dão-se as mãos e seguem sem pressa até chegar à próxima casa e serem recebidos por sua dona. Na medida em que as casas eram visitadas, o número de participantes aumentava. O cacique orientou o grupo para que mesmo as casas fechadas fossem visitadas. Enquanto seguiam, o ritmo da dança era o mesmo, as brincadeiras eram intensificadas e os corpos já estavam todos pintados de tinta, lama e água.

Quando a dona da casa recebe o Curussé, integrando-se à dança e ao grupo, acompanha-o em direção à casa vizinha. Mesmo quando a dona da casa não afirma no cotidiano sua origem Chiquitano<sup>9</sup>, esta demonstra no corpo dançante sua identidade. Autores consideram que há semelhança do Curussé com a dança dos trabalhadores dos seringais no estado, em 1898 (BORTOLETTO SILVA, 2007, p. 110).

Reafirmamos assim, que “[...] O homem ao agir, ao dançar ao se movimentar exerce sua totalidade enquanto ser possuidor de características culturais e linguísticas e com a capacidade de locomover deslocando-se de um para outro lugar e se expressar” (GRANDO, 2004, p. 109), torna visível sua identidade e sua história. Neste período ritualístico, o Chiquitano se torna visível nos corpos dançantes que pintados pela brincadeira se misturam e dançam coletivamente.

Chega o Curussé na casa de Dona Elena, ela e sua família o recebem no pátio da casa, sujos de tinta, farinha de trigo; seus corpos também já estão

---

9 Conforme introdução, a imposição do fazendeiro sobre a terra tradicional e a demanda necessária do trabalho nas fazendas para o sustento das famílias, faz com que alguns não possam se identificar como Chiquitano no cotidiano, mas no Curussé, os corpos dançantes expressam a identidade indígena.

pintados de todas as cores. As brincadeiras se intensificam novamente por alguns instantes e vão gradualmente se acalmando, na medida em que os músicos param para descansar e tomar chicha. Enquanto todos descansam, Dona Elena e o filho buscam a chicha para servir. Ela enche duas cuias e pede ao filho que ofereça a um casal e juntos afirmam enquanto eles recebem: *vamos dar um carinho a um casal*. Após terem dado o primeiro gole da bebida, eles dão vivas ao Curussé e compartilham com os demais o conteúdo da cuia. Assim que acabou a chicha das cuias a distribuição da bebida continuou, mas em copos grandes, de plástico.

“A água mata a sede e a Chicha leva a dançar” (PACINI, 2012, p. 28). Fica evidente nos corpos dançantes, nos três dias de festa, a força da chicha como alimento ritualístico, a cada amanhecer os corpos de todas as idades não evidenciam cansaço algum. Crianças e adultos estão no mesmo ritmo: dançam, brincam e bebem chicha.

O período do Curussé é muito rico em aprendizagem para as crianças e adolescentes Chiquitano. Observamos que os músicos são preservados das brincadeiras por conta do cuidado com a manutenção dos instrumentos musicais. Os adolescentes e os demais membros da comunidade intercalam o tempo todo entre ensinar e aprender, fazendo juntos. Quando os músicos fazem pausa para o descanso, os meninos pegam os instrumentos musicais e os manipulam, mesmo estando *sujos*. Não há qualquer advertência nestes momentos em que exploram os sons e vivenciam aprendizagens.

A educação do corpo se dá pela alimentação, pelo exercício, pela ornamentação, todavia, essa educação objetiva, além da produção do corpo, a promoção da educação moral e ética, o homem bem educado é também considerado por seu grupo social o corpo que foi educado e moldado para ficar bonito e saudável. Para Tassinari (2007, p. 17) “[...] os cuidados com a educação das crianças são os mesmos [...] a educação de pessoas íntegras e moralmente corretas depende da produção de corpos saudáveis e belos [...]”. Como afirma a autora, “A preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas, do que falar a respeito delas”. (TASSINARI, 2007, p. 17).

Faz parte desta educação o *almoço comunitário*<sup>10</sup> previsto em reunião, que ocorre na segunda e terça-feira do carnaval, depois das brincadeiras da manhã. Após uma pausa do almoço, o cacique fez um pequeno

---

10 Durante o Curussé as famílias preparam a comida em suas casas e levam para a casa do cacique a fim de compartilharem com os demais.

discurso de agradecimento, pedindo à Dona Elena que fizesse uma oração de agradecimento à vida dos presentes e pelo Curussé estar sendo bem sucedido. Com a contribuição de todas as casas, o alimento é diversificado e traz também a tradicional Patasca<sup>11</sup>.

O Curussé, como uma festa brasileira, expressa a todos os sentidos da alegria carnavalesca e da integração popular, mas traz consigo elementos que reconhecem a identidade coletiva [...] uma mistura de fé, de reza, de alimento comunitário, de dança coletiva [...], de vários elementos que constituem sua religiosidade que mantém o vínculo entre o sagrado e o profano [...]. (SILVA; GRANDO, 2007, p. 104).

Terça-feira de manhã é o dia de visita das bandeiras do Curussé em todas as casas da aldeia. O Chiquitano identifica nas bandeiras suas lutas e religiosidade. Após a visita às casas, elas são levadas à Igreja, onde são reverenciadas. A celebração religiosa é conduzida por Dona Elena que ao finalizar passa a fala ao cacique que faz as recomendações aos eleitos como guardiões das bandeiras, pois deverão conduzi-las sem sujá-las durante as brincadeiras. Neste dia, as casas recebem as bandeiras referenciadas nos pequenos altares de santos de devoção da família, ornamentados com flores.

As crianças, neste momento, têm seus cabelos enfeitados com pequenas coroas de flores, os adultos, chapéus com flores, e os guardiões das bandeiras se vestem formalmente. As brincadeiras dão lugar aos corpos vestidos solenemente para conduzir as bandeiras de casa em casa: “Para nós as bandeiras representam as lutas duras, mas que serão vencidas” (Dona Elena, fev. 2012).

O corpo novamente evidencia o ritual, nessa etapa do Curussé, em que o sagrado é retomado, os corpos enfeitados por flores como os altares, são marcados pela vestimenta solene para o culto espiritual das bandeiras de lutas do seu povo. Nesta ação o corpo dos mais jovens é educado pelas gerações mais novas, e vão dando novos sentidos às lutas e aos ensinamentos do cotidiano. Nas visitas as bandeiras são beijadas com a reverência do

---

11 Na culinária tradicional Chiquitano, este alimento é feito com cabeça, geralmente de vaca, que assada é servida com milho cozido. A própria comida no ritual é uma expressão da identidade, ao mesmo tempo em que marca esta nos corpos desde criança, o alimento tradicional do indígena da fronteira. Embora não aprofundado neste texto, este deve ser analisado em sua dimensão religiosa Chiquitano. Segundo Bortoletto Silva (2007), há uma necessidade de eliminar e diferenciar sua religiosidade do branco e de sua maldade vergonhosa, pelos alimentos e instrumentos ritualísticos e tradicionais.

ajoelhar-se em sinal de respeito, esta reverência à simbologia das cores<sup>12</sup> que representam a vida coletiva e suas lutas, renovam, no Curussé, a esperança que também é evidenciada pela presença dos mais jovens e as crianças durante todo o ritual.

## O corpo ritualizado

Terça-feira, no final da tarde, um grupo de Chiquitano chega à Igreja, eram somente adultos que dançavam acompanhando os guardiões das bandeiras, para depositá-las no altar. Dona Elena estendeu uma colcha no chão e todos ficaram em silêncio por alguns instantes. Ao som do pífano, o silêncio foi quebrado e as batidas das caixas se juntaram à música do Curussé. Um adulto, trabalhador de fazenda, que não se reconhece como indígena, é o primeiro a chegar até sua mãe, para ir com ela dançando até o altar. Lá, fazem uma oração, ele se deita e a mãe, pegando uma corda ali colocada, faz com ela uma cruz em suas costas e, em seguida, dá-lhe três *lambadas*. É o *açoitamento*! O corpo é renovado pelo *castigo*, em seguida, abraça a mãe e juntos voltam dançando aos seus lugares. Aos poucos, outras duplas vão sendo conduzidas para o mesmo ritual.

Alguns anciões e lideranças são convidados pelos filhos e netos e por outros membros da comunidade para *tirar os pecados* no ritual. Como vimos, neste ritual, por mais que as hierarquias deste momento sagrado impõem, também há uma igualdade na relação com a educação e fabricação do corpo no ritual. Os mais velhos são também exemplo no corpo que, ritualmente, se iguala às crianças e adultos que deixaram a desejar em suas ações imaturas com a comunidade e com os familiares.

Este é um momento de muita emoção, há uma ligação forte entre os que dele participam como um ritual de reconciliação e renovação de relações pelo Curussé. Com isso, se fecha mais uma etapa de *fabricação do corpo* Chiquitano. A educação da criança é evidenciada em todo o tempo e espaço do Curussé na Aldeia Vila Nova-Barbecho. Com ele, a educação do corpo promove um fortalecimento étnico e cultural que marca de forma integral a criança, o adolescente, o menino e a menina, o jovem e o adulto, e também o ancião.

---

12 Sobre as cores das bandeiras e dos sentidos delas, a literatura traz diversos sentidos, pois conforme os entrevistados: moradores da cidade, de aldeias atreladas aos militares, ou outras situações, estas expressam tanto a fé cristã quanto as lutas específicas do grupo. Ver Bortoletto Silva (2007).

Nas palavras de Fernandes Silva (2002, p. 93)<sup>13</sup>, “Os abraços se sucedem a cada açoitamento, que foi precedido pelo sinal da cruz e de uma pequena oração. Depois de tudo terminado, novamente rezam e está terminado o carnaval”.

Com isso, podemos concluir, nesta pesquisa, que participar do ritual, como ocorre com outros povos, é uma forma de marcar no corpo sua passagem pela vida coletiva. Pois, no corpo as lutas e a história Chiquitano são marcadas e nele reconhecidas, no momento do ritual, que ao ser vivenciado, leva para o cotidiano a força de um Povo Indígena que tem na terra a vida e a reprodução dela; no entanto, muitas gerações já passaram e ainda muitas outras haverão de lá se enraizar para terem o reconhecimento de suas *formas de ser* e serem respeitadas, e assim nos ensinar a sermos melhores humanos. É a educação do corpo na perspectiva da educação indígena tradicional, cujos sentidos e significados extrapolam o momento e vão viabilizando a integração ao seu grupo de gênero, de idade, de função social coletiva. Como afirmam as pesquisas sobre a educação da criança e a educação indígena, e, parafraseando Melià (1979), os educadores Chiquitano *têm rosto e voz*, em sua educação “[...] têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não um elemento na multidão”. (MELIÀ, 1979, p. 10).

## Referências

BORTOLETTO SILVA, R. **Os Chiquitano de Mato Grosso**: estudo das classificações sociais em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, FFLCH/USP São Paulo, 2007.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, L. M. Reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas em Mato Grosso do Sul: desafios para a antropologia e a arqueologia em ambientes colonialistas. In: EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; AGUIAR, Rodrigo Luiz Simas; PEREIRA, Levi Marques. (Org.). **Arqueologia, etnologia e etno-história em Iberoamérica**: fronteiras, cosmologia e antropologia em aplicação. Dourados, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, 2010.

---

13 Esta citação de Bortoletto Silva (2007, p.109), refere-se ao documento de Joana Aparecida Fernandes Silva antropóloga que fez o laudo a pedido da FUNAI em 2003: Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Portal do Encantado (Povo Indígena: Chiquitano). Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2004. 141 p.

FERNANDES SILVA, J. A. Identidades e conflito na fronteira: Poderes locais e os chiquitanos. **Revista Memoria Americana**– Cuadernos de Etnohistoria, v. 16, n. 2, Buenos Aires, Año 2008, p. 119-148. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/memoam/n16-2/n16-2a01.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Território e fronteiras Brasil - Bolívia no país dos Chiquitanos. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia, v. 5/6, n. 1, p. 179-212, 2001/2002.

GARCIA, Thiago Almeida. A. **No chão da escola é diferente? A Educação Escolar Indígena em duas comunidades Chiquitano na fronteira Brasil/Bolívia**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais)– Universidade de Brasília. UNB, Brasília, DF, 2010.

GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, Educação e Cultura: tradições e saberes da cultura matogrossense**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2007.

\_\_\_\_\_. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri**. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Dança em Mato Grosso: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres**. Cuiabá: Central de Texto, 2002.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

NUNES, A. **Brincando de Ser Criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. Tese (Doutorado em Antropologia)- Departamento de Antropologia. Instituto Universitário de Lisboa. ISCTE-IUL Lisboa, Portugal, 2003.

PACINI, A. **Identidade étnica e território Chiquitano na fronteira (Brasil-Bolívia)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SILVA, A. C.; GRANDO, B. S. O Curussé: a religiosidade do carnavalito Chiquitano em Mato Grosso. In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura: tradições e saberes da cultura matogrossense**. Cáceres: EdUNEMAT, 2007. p. 103-116.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, v. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, A. M. I. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou A Sociedade contra a Escola. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambú, **Anais...** Caxambú, 2009. (p. 1-23).

Recebimento em: 20/12/2012

Aceite em: 05/02/2013

# Protagonismo da Sociedade Civil e Direitos Humanos

## Protagonism of Civil Society and Human Rights

Nadia Dumara Ruiz SILVEIRA<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo focaliza a realidade dos direitos humanos, identificando concepções, políticas e ações socioeducativas de intervenção. A abordagem qualitativa respaldou reflexões teóricas sobre direitos humanos, seu histórico e repercussões do Programa Nacional dos Direitos Humanos III, assim como viabilizou a realização das entrevistas e a análise de ações socioeducativas protagonizadas por grupos organizados da sociedade civil. O trabalho permitiu ampliar o conhecimento sobre práticas sociais, a trajetória dos movimentos pesquisados, suas proposições e perspectivas de mudanças a partir dos depoimentos dos seus gestores. Os resultados poderão nortear mudanças em prol de convivências humanizadoras e requalificação das ações programáticas.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Políticas Públicas. Ações socioeducacionais.

### Abstract

This article focuses on the reality of human rights, identifying concepts, policies and activities of socio-educational intervention. The qualitative approach has supported theoretical reflections on human rights, its history and impact of the National Program for Human Rights III and it guaranteed interviews and the analysis of socio-educational activities undertaken by civil society organizations. Such work has allowed to broaden understanding of social practices, the path of movements researched, their proposals and prospects of changes based on their manager statements. The results may guide changes in favor of humanizing coexistence and re-qualification of programming actions.

**Keywords:** Human Rights. Public Policies. Socio-educational activities.

---

1 Doutora em Ciências Sociais, professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Estudos Pós-graduados Em Gerontologia da PUC/SP. Atua na área da Educação, Ciências Humanas e Gerontologia. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Longevidade e Qualidade de Vida e vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação Social e Meio Ambiente, ambos certificados pelo CNPq. PUC/SP - Centro de Educação, Faculdade de Educação. Rua Monte Alegre, 984 - Sala S-17 - Prédio Sede, Perdizes. CEP: 05015-901, SP – Tel.: (11) 3670-8162. E-mail: <ndrs@uol.com.br>.

## Introdução

Precisamos nos pautar em novos paradigmas para compreendermos a sociedade atual, considerando a intensidade e amplitude da sua complexidade e contradições. Estudiosos e pesquisadores, em especial da área das ciências humanas e sociais têm demonstrado a importância da diversidade cultural como um dos elementos estruturais significativos das transformações em curso, no mundo contemporâneo.

As mudanças da ordem social ocorrem de maneira diversificada gerando cenários de extensa pluralidade de configurações socioculturais que se expressam nas formas individuais e coletivas de viver em sociedade, nos seus diferentes âmbitos de organização, o que se intensifica no atual contexto da globalização.

Neste contexto, as alterações são rápidas e imprevisíveis, exigem novos aprendizados e o reconhecimento de que não há soluções únicas. A referência mais segura é admitir a realidade da incerteza e a necessidade de estarmos sempre atentos ao sentido da fluidez da existência, como aponta Bauman (2007, p. 8):

Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombam esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta.

As inúmeras maneiras de ser, reagir, conformar-se e rebelar-se nesse mundo vão tecendo continuamente uma sociedade ao mesmo tempo única e diversa, de avanços e retrocessos, fragmentada, segmentada e, assim, constituindo-se num “[...] conjunto complexo de processos [...]” que atuam por contradições e antagonismos. Giddens (2000, p. 23) aponta a existência de um “[...] mundo em descontrole” ao analisar os efeitos das mudanças provocadas na vida humana pela mundialização.

Esses efeitos, segundo o autor, incluem a criação de “[...] pressões por autonomia local” (GIDDENS, 2000, p. 23), e revelam outras facetas do processo de globalização, expressas no sentido das suas singularidades, da sua diversidade e pluralidade. Nessa perspectiva, a “[...] globalização é a razão do ressurgimento de identidades culturais locais em várias partes do mundo. [...] Cria novas zonas econômicas e culturais dentro e através das nações” (GIDDENS, 2000, p. 23).

Devemos ter clareza, também, sobre a repercussão acentuada desses fenômenos circunstanciais quando focalizamos o espaço urbano, as condições de ser humano nas cidades, muitas vezes surpreendentes, desafiadoras na sua compreensão e possibilidades de controle. Focalizar a perspectiva das tendências urbanas contemporâneas torna-se necessário tendo em vista a temática tratada nesta pesquisa, cuja problemática se relaciona às questões decorrentes da convivência com diferentes situações de perigo, medo e insegurança. Bauman (2007) sinaliza esse cenário:

Podemos afirmar que as fontes de perigo se mudaram para o coração da cidade. Amigos, inimigos e, sobretudo os ardilosos e misteriosos forasteiros que circulam ameaçadoramente entre dois extremos agora se misturam e se esbarram nas ruas das metrópoles. A guerra contra a insegurança, os perigos e os riscos agora estão dentro da cidade, onde se definem os limites dos campos de batalha e se traçam as linhas entre as frentes. (BAUMAN, 2007, p. 97).

As cidades exigem projetos e propostas de ação que permitam enfrentar os fatos intimidadores que provocam a invisibilidade, o desrespeito e o medo, além de gerarem insegurança. Devemos aprender a andar sobre a areia movediça, como aponta Bauman (2007), uma aprendizagem que, no decorrer da vida, nos faça refletir sem limites sobre o nosso cotidiano, tendo em vista entender os deveres e direitos que nos cercam. O autor embasa essa ideia ao expor:

Mais precisamente, no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a formação dos eus ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformulação permanente e eternamente inconclusa. (BAUMAN, 2007, p. 155).

Justifica-se a necessidade de abordarmos e refletirmos sobre a história dos Direitos Humanos, para conseguirmos aprender sobre seus significados e diferentes formas de manifestação no mundo moderno-contemporâneo. É imprescindível entender como surgem e como são legitimados pela sociedade, além de compreender as repercussões dessas legitimações, o que nos remete a incorporar, também, a importância da Educação em Direitos Humanos.

## Reflexões sobre os Direitos Humanos

Segundo Bobbio (1992), o problema a enfrentar na atualidade é o da garantia efetiva dos direitos humanos, pois, sendo direitos históricos suscetíveis às mudanças ocorridas no decorrer dos tempos, não podem se fundar em outra base que não o consenso geral. Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é um marco histórico, dada sua aceitação como um sistema de valores reconhecido pela maioria dos povos. Aos Estados signatários cabe desenvolver políticas públicas e normas jurídicas que garantam os direitos proclamados na Declaração. Para o autor:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade. (BOBBIO, 1992, p. 26).

Não podemos deixar de ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um divisor de águas, um marco para o processo civilizatório da humanidade, que se confirma essencialmente pela afirmação feita no Artigo 1 do documento: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948) e, num sentido mais amplo, expresso nas ideias do Artigo 2, conforme inscrito a seguir:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948).

Acrescente-se a estas ponderações que, sujeitos às mudanças ocorridas no contexto histórico, os direitos fundamentais, antes considerados suficientes para a garantia do exercício da cidadania, foram acrescidos de vários outros direitos, com vistas a atender novas demandas político-econômicas e socioculturais, além das necessidades de camadas da população excluídas historicamente do exercício da cidadania plena, tais como: mulheres, crianças, idosos, portadores de necessidades especiais.

Tais mudanças estão expressas nos diversos documentos elaborados pelas organizações internacionais e traduzidos, no Brasil, na Constituição Federal de 1988, bem como nos estatutos específicos e no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3), documento que aglutina as diretrizes governamentais para a operacionalização da garantia dos direitos humanos (BRASIL, 2010).

Para que o sistema democrático se desenvolva em sua plenitude é necessário que os direitos humanos sejam respeitados, pois o *governo do povo* só pode ser exercido quando as pessoas gozam de liberdade e igualdade e “[...] estas, por sua vez, se efetivam mediante o acesso às mesmas oportunidades educacionais, às mesmas informações e às mesmas frentes de desenvolvimento interior” (DALLARI, 2004, p. 41).

Atravessamos um momento crucial em nossa história, pois precisamos seguir consolidando a democracia em nosso país e, para tanto, o respeito aos direitos humanos e a operacionalização das diretrizes expressas no PNDH-3, são fundamentais, como afirma Dallari:

O direito à cidadania implica, de um lado, o direito de votar e ser votado, de participar de processos eleitorais, mas compreende também o efetivo exercício da liberdade, a possibilidade concreta, não apenas teórica ou legal, de participação na vida social com poder de influência e decisão. (DALLARI, 2004, p. 41).

O poder público, assim como a sociedade civil, deve assumir sua responsabilidade no processo de construção da vida democrática com base no respeito aos direitos humanos. Ao identificar as características desta relação, seus limites e possibilidades, Dagnino (2002, p. 282) expõe:

Avaliar então o impacto da sociedade civil sobre o desempenho dos governos (governance) é uma tarefa que não pode se apoiar num entendimento abstrato dessas categorias como compartimentos separados, mas precisa contemplar aquilo que as articula e as separa, inclusive aquilo que une ou opõe as diferentes forças que as integram, os conjuntos de interesses expressos em escolhas políticas.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) assume de modo explícito seu compromisso com os paradigmas que norteiam o caráter democrático da sociedade brasileira atual, ao instrumentalizar as possibilidades reais de consolidar essa opção socioestrutural. Na apresentação do documento expõe seu significado mais amplo, ao afirmar:

O PNDH-3 representa um verdadeiro roteiro para seguirmos consolidando os alicerces desse edifício democrático: diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da pobreza. (BRASIL, 2010, p. 11).

Deve-se destacar que o PNDH-3 representa um grande avanço na efetivação dos direitos humanos, pois considera a interdependência e universalidade de tais direitos em suas orientações programáticas, evidenciando seu caráter transversal e o sentido interministerial de suas diretrizes, tendo em vista a concretização das propostas.

De modo geral, podemos afirmar que o PNDH-3 está estruturado de modo a oferecer diretrizes claras e suficientes para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, igualitária e plenamente democrática, indicando aos seus cidadãos a possibilidade do pleno e efetivo exercício da cidadania. O texto do Programa viabiliza a realização das suas proposições ao especificar concepções teórico-conceituais, diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas, norteadores de sua prática.

A consideração dos direitos humanos como eixo transversal das políticas públicas e ações da sociedade civil demonstra a consciência e clareza de que o desenvolvimento da nação só será efetivo quando seus cidadãos tiverem seus direitos fundamentais garantidos e respeitados. Deve-se enfatizar que este processo polêmico exige compromisso e envolvimento para sua efetivação, o que demanda projetos e ações de formação e intervenção para realizar a mudança desejada na direção da humanização da convivência humana, o que se converteu no objeto deste estudo.

Compreender essa realidade de conquistas relativas aos direitos humanos, em especial as polêmicas decorrentes deste processo, nos mobiliza à identificação de reações da sociedade em relação à política instituída, formalizada pelo Decreto nº 7.037/2009 e instrumentalizada pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Diante das várias possibilidades desta identificação, consideramos expressivas as manifestações retratadas pela mídia impressa após sua divulgação.

Refletir sobre Direitos Humanos nos remete à necessidade de repensarmos o papel da Educação em favor da promoção da condição de dignidade e cidadania das pessoas, de modo que todos possam viver preservando relações de respeito e convivência pacífica.

Torna-se cada vez mais urgente, diante da sociedade violenta e desumana em que vivemos, que os seres humanos, em todas as faixas etárias, tenham conhecimento dos direitos e deveres que envolvem suas vidas em todos os espaços sociais. Defender este pressuposto implica na concordância de que a sociedade como um todo deve se comprometer com a educação para a cidadania.

A relação íntima entre cidadania, democracia e participação social se dá num processo de construção contínua da responsabilidade cívica dos cidadãos em ações que possam desencadear e fortalecer práticas voltadas à garantia dos direitos humanos.

Dessas concepções decorre a necessidade de tecermos articulações imprescindíveis para desencadearmos processos de educação em favor dos direitos humanos e consolidação da sociedade democrática. A comunidade tanto no sentido mais amplo como restrito, incluindo instituições sociais e grupos organizados, que são instâncias fundamentais nesse processo.

A sociedade civil e política, como um todo deve estar predisposta a concretizar práticas que efetivem a relação educação e democracia. Entendemos, como Teixeira (2005), que a ideia de democracia extrapola o que definimos como forma de governo e abarca significados relativos a modos de vida, com ênfase na questão de valores:

Pode ser traduzida por um conjunto de valores, que estão expressos na declaração dos Direitos Humanos, e devem servir como guias não só do que queremos ser, mas de como pretendemos nos relacionar. Não é tarefa 'para uma andorinha só', mas deveria ser o objetivo e o norte de todo o processo educacional desenvolvido pela sociedade que deseja ter uma vida democrática. (TEIXEIRA, 2005, p. 145, grifo do autor).

A autora sublinha também a importância de que várias instâncias assumam o compromisso, o que consideramos procedente desde que os indivíduos convivem em diferentes ambientes, compondo outros tipos de comunidades além da comunidade política. Ao pensarmos na amplitude dos programas sociais devemos defender que:

Relações preocupadas com a construção de bem coletivo teriam que se espalhar por todas as esferas da sociedade e ocupar os cidadãos em todas as atividades. Relações comunitárias deveriam estar presentes em todos os espaços que lidam com bens públicos enquanto parte da sua própria natureza. (TEIXEIRA, 2005, p. 162).

Defender e lutar pela garantia de direitos depende de uma educação que promova o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo de modo que, a partir da autolibertação os indivíduos se empoderem da realidade em que vivem, na busca incessante da sua conscientização, visando o enfrentamento da condição de opressão a que estão submetidos. Concebendo a Pedagogia do Oprimido como “[...] a pedagogia dos homens na luta por sua libertação”, Freire explicita dois momentos que a sustentam:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. (FREIRE, 1987, p. 41).

Cabe também destacar a importância do reconhecimento de que as lutas pela libertação, empreendidas no âmbito da sociedade política ou da sociedade civil, são processos que exigem continuidade e devem se constituir em ações de caráter permanente para que atinjam sua eficácia.

Outro aspecto merece ser ressaltado, ou seja, de que as lutas ou ações sociopolíticas em defesa de direitos, nessa perspectiva de se constituírem em atos de libertação, se fortaleçam pelo seu caráter coletivo, o que não prescinde da presença de uma liderança construtiva que descubra e promova os potenciais individuais.

O enfrentamento dos esquemas de manipulação que violam os direitos humanos se torna possível por meio de práticas que incorporem e incentivem a necessidade de problematização da realidade, sustentada pelo diálogo permanente. Uma educação humanizadora não pode, segundo Freire, ser bancária e complacente com a mecanização da consciência. Para o autor:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos. Não pode basear-se numa consciência especializada mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67, grifos do autor).

Ao analisar o sentido da educação em direitos humanos na ótica do pensamento de Paulo Freire observamos uma relação de aproximação evidente e que pode ser encontrada em todas as suas obras, em especial naquelas que se reportam às questões pedagógicas. O estudo realizado por Padilha (2005), embora focado conclusivamente na discussão do papel da escola, fortalece a convicção das ponderações apresentadas anteriormente ao afirmar:

A concepção de educação proposta por Paulo Freire, ou seja, uma educação libertadora e transformadora, experimentada e comprovada na sua práxis como educador e homem público, nos dá condições de pensar quais os tipos de conteúdo e metodologias que o autor propõe em suas pedagogias (do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação) e, por conseguinte, como ele entendia a educação em direitos humanos. (PADILHA, 2005, p. 168).

Diante dos argumentos explanados, com intuito de desencadear reflexões sobre a necessidade e as possibilidades de se realizar uma educação em direitos humanos, constatamos que a mesma pode ser desenvolvida, além da escola. As experiências e ações socioeducativas protagonizadas por grupos organizados da sociedade civil têm assumido esta função, o que justifica a proposta deste estudo que tem como objetivo identificar suas concepções e práticas, a partir da amostra selecionada.

### Ações socioeducativas e intervenções da sociedade civil

As ações socioeducativas caracterizadas e analisadas nesta pesquisa são desenvolvidas por instituições não governamentais e que realizam um trabalho em prol da garantia dos direitos humanos. Foram selecionadas: Programa Aprendiz Legal do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE); Instituto para o Desenvolvimento Integral da Criança e do Adolescente (INDICA); Pastoral da Pessoa Idosa; Centro Santo Dias da Arquidiocese de São Paulo e Fórum de Defesa da Vida; Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC/SP e a ONG Instituto Voz (IVOZ).

No que se refere à origem, de modo geral, todas estas instituições nascem a partir de demandas concretas das populações atendidas, seja pela realidade de negação dos direitos ou pelo despreparo das populações envolvidas no exercício da cidadania.

O Programa Aprendiz Legal foi idealizado pelo CIEE, criado em 2004 como uma alternativa à falta de preparo dos jovens para o mercado de

trabalho e tem como objetivo preparar mão de obra qualificada para atender a demanda das empresas, oferecendo formação técnica. O principal resultado de suas ações é a inclusão social e econômica de jovens que, de outro modo, ficariam à margem do mercado de trabalho.

No que se refere ao Instituto para o Desenvolvimento Integral da Criança e do Adolescente (INDICA), o mesmo subsidia ações, particularmente desenvolvidas por membros da Igreja Católica, visando à promoção dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente dos que se encontram em situação de rua. A atuação das lideranças que protagonizaram esta ação, também ligadas à Pastoral da Criança, foi determinante na elaboração da Constituição de 1988, garantindo a inclusão dos direitos das crianças e adolescentes, bem como, na criação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990.

A Pastoral da Pessoa Idosa, criada em 2004 por membros da Igreja Católica, respaldada na interlocução com a Pastoral da Criança, teve como intenção preliminar legitimar as ações desenvolvidas em favor da promoção da saúde e garantia dos direitos dos indivíduos pertencentes ao segmento idoso da população.

Complementando, o gestor da Pastoral entrevistado destaca a proximidade desta ação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o que reforça seu vínculo com a Igreja Católica, à qual responde pela identidade e fortalecimento desta iniciativa. Os principais resultados podem ser traduzidos na mudança das condutas cotidianas das pessoas idosas, as quais após a intervenção da Pastoral adquirem hábitos mais saudáveis, uma maior consciência de seus direitos e ampliam o uso que fazem dos equipamentos públicos, criando um espaço propiciador ao exercício da cidadania.

O Centro Santo Dias tem como foco de sua atuação a prevenção, denúncia e assistência às vítimas de violência policial. Surgiu na década de oitenta, após o assassinato de um ativista dos direitos humanos. Desde então vem prestando assistência jurídica a estas vítimas. Sua atuação resultou na criação da Ouvidoria de Polícia, órgão independente que tem como objetivo acolher e apurar os casos de abuso de autoridade e de violência policial, e de um programa de proteção às vítimas de violência que sofrem ameaças pelo fato de denunciarem violações, ou simplesmente por serem ativistas em prol dos direitos humanos.

O Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fundado na década de oitenta como um núcleo de extensão universitária da Faculdade de Educação, tem como objetivo integrar graduandos do Curso de Pedagogia e de outras áreas na realização de pesquisas e trabalhos socioeducativos, como os cursos de alfabetização de adultos.

Além dessas ações, O NTC atende crianças e adolescentes em situação de rua, em condição de vulnerabilidade social; assessora pedagogicamente ONGs e

secretarias municipais na implementação de projetos educativos; oferece formação inicial e continuada de educadores sociais, alfabetizadores e conselheiros tutelares.

O Instituto Voz (IVOZ) iniciou suas atividades em 2003 a partir de um grupo de universitários recém formados, egressos da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os estudantes eram graduados em diversas áreas do conhecimento: Ciências Sociais, Engenharia, Veterinária, entre outras. Estes estudantes iniciaram suas atividades no IVOZ de modo informal, desenvolvendo um trabalho com educação ambiental e reciclagem de lixo, numa escola da região Oeste de São Paulo, no bairro Jardim Boa Vista, Distrito do Butantã.

Posteriormente, o IVOZ elege a cultura hip hop, a cultura digital e as novas mídias como linguagens privilegiadas para atuarem nas comunidades consideradas socialmente vulneráveis. Atualmente o IVOZ desenvolve um trabalho de organização comunitária, formação cidadã e de remoção de pessoas de áreas de risco na cidade de Cubatão, em parceria com a prefeitura local, além de manter um espaço de cultura no distrito do Butantã.

De algum modo estas iniciativas, cada uma à sua maneira, contribuem para a superação da situação de exclusão e negação de direitos a que são submetidas camadas significativas da população. Porém, tais iniciativas, e outras não incluídas nesta pesquisa, necessitam ser conhecidas e fortalecidas, ampliando as políticas públicas, de modo a se constituírem em recursos efetivos para que possamos avançar de um modo mais abrangente na promoção e garantia dos direitos humanos.

Embora as instituições investigadas encontrem dificuldades na realização de suas tarefas, apresentam resultados expressivos alcançados ao longo de suas histórias de luta e trabalho árduo em favor da promoção e garantia dos direitos humanos.

As realizações dessas experiências se constituem referência para novas iniciativas, além da possibilidade de aperfeiçoamento das suas propostas a partir dos resultados obtidos. Esta estimativa se sustenta também pelas características dos gestores, pois são pessoas engajadas, comprometidas política e socialmente, bem como dispostas a consolidar o respeito aos direitos humanos daqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade.

Consideramos destacável o depoimento de um dos gestores, que enfatizou a importância da família na educação dos cidadãos. Para o entrevistado, a instituição familiar é fundamental na promoção e valorização da dignidade da pessoa humana e, conseqüentemente, na garantia dos direitos humanos.

Finalmente, este estudo demonstra que é necessário e desejável que realizemos ações mais efetivas e articuladas com movimentos sociais, a fim de que se traduzam em políticas públicas, para que atinjam a população vulnerável de modo mais abrangente.

Por outro lado, a efetivação plena dos princípios proclamados pelos diferentes documentos relativos aos direitos humanos, dentre eles o PNDH-3, só será possível quando transformarmos a lógica do capital em uma lógica que privilegie a ética humana, segundo o princípio da solidariedade e de relações colaborativas e fraternas, em contraponto aos valores competitivos.

Cabe ressaltar, em dimensão prospectiva, a importância da inserção da Educação em Direitos Humanos de forma consistente, contínua e ampla em diferentes níveis de formação da estrutura educacional brasileira. Em síntese, promover a legitimação da Educação em Direitos Humanos para todos.

## Referências

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Decreto nº 7.037**, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 22 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Decreto nº 7.177**, de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Brasília, DF: D.O.U., 13 maio 2010.

DAGNINO, Evelina. Sociedade Civil, Espaços Públicos e a Construção Democrática no Brasil: Limites e possibilidades. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DALLARI, D. A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III). Nova Iorque, EUA: ONU, 10 out. 1948.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, B. B. Escolas para os direitos humanos e democracia. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

São Paulo, 12 dezembro de 2012.

Recebimento em: 14/12/2012

Aceite em: 25/01/2013



# Consultório de Rua: intervenção ao uso de drogas com pessoas em situação de rua

## Street Cabinet: away of intervention to drug use with homeless people

Mara Cristina TONDIN<sup>1</sup>

Maria da Anunciação P. Barros NETA<sup>2</sup>

Luiz Augusto PASSOS<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva descrever aspectos da estratégia clínica do Consultório de Rua nas ações educacionais, preventivas e de enfrentamento ao uso de drogas por pessoas em situação de rua. O Consultório de Rua se constituiu como um importante dispositivo público de saúde, pretendendo contribuir de forma científica com estudos e pesquisas sobre essa realidade. A pesquisa é de caráter qualitativo e se fundamenta na orientação fenomenológica compreensiva dos relatos das pessoas em situação de rua. Tal metodologia favoreceu possibilidades de intervenções através da perspectiva da Redução de Danos, em uma vivência do visível e do invisível no contexto de rua.

**Palavras-chave:** Consultório de Rua. Pessoas em Situação de Rua. Drogas. Ética do Cuidado.

### Abstract

This research aims to describe aspects the clinical strategy of the street consulting accomplish educational, preventive and confronting actions to drug use by homeless people. The Street cabinet constitutes an important public health device intending to contribute with scientific studies and research on this reality. The qualitative research is based on the phenomenological comprehensive orientation of homeless people's report. This methodology favored possibilities for intervention through the Harm Reduction perspective, in an experience of seen and unseen in the street context.

**Keywords:** Street cabinet. Home less People. Drugs. Ethics of Care.

- 
- 1 Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do GPMSE e GEMPO. E-mail: <maratondin@gmail.com> .Tel: (65)3615 8431. Av. Fernando Correia da Costa, nº 2367, Boa Esperança. CEP: 78 060-900.
  - 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE/IE/UFMT). Membro do GPMSE e GEMPO. E-mail: <barrosnet@gmail.com>.Tel: (65)3615 8431. Av. Fernando Correia da Costa, nº 2367, Boa Esperança. CEP: 78 060-900.
  - 3 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE/IE/UFMT). Membro do GPMSE e GEMPO. E-mail: <passospassos@gmail.com>. Tel: (65) 3615 8431. Av. Fernando Correia da Costa, nº 2367, Boa Esperança, CEP: 78 060-900.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 49/2	p. 485-501	maio/ago. 2013
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado (TONDIN, 2012) que tem por objetivo principal descrever, compreender e interpretar a experiência vivenciada na construção e instituição do Consultório de Rua no município de Cuiabá, seus processos, dificuldades, perspectivas e possibilidades, compreendendo em que sentido e em que medida a estratégia clínica deste serviço de saúde pode realizar ações educativas preventivas e de enfrentamento ao uso/abuso e dependência de drogas por pessoas em situação de rua. O estudo propõe a compreensão do Consultório de Rua como dispositivo de garantia dos direitos fundamentais aos cuidados de saúde desta população em maior vulnerabilidade.

Frente ao aumento considerável de uso de drogas por pessoas em situação de rua, o Ministério da Saúde, em conjunto com outras políticas sociais, lança o Plano Emergencial de Ampliação do Acesso ao Tratamento e Prevenção em Álcool e outras Drogas no Sistema Único de Saúde - SUS (PEAD, 2009-2010), instituído pela Portaria nº 1.190, de 04 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), e do Plano Integrado de Enfrentamento ao *Crack* e outras Drogas (PIEC), instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.179, de 20 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), como objetivo de intervir nas causas e consequências do uso excessivo e prejudicial de álcool e outras drogas.

O Consultório de Rua é parte integrante do PEAD, constituindo importante dispositivo público componente na rede de atenção em saúde mental, buscando reduzir, por meio de ofertas de ações de promoção, prevenção e cuidados primários no espaço de rua, a lacuna assistencial histórica das políticas de saúde voltadas para o consumo de álcool e outras drogas por pessoas em situação de rua. Os princípios norteadores do projeto são o respeito às diferenças, a promoção de direitos humanos e da inclusão social, o enfrentamento do estigma, as ações de redução de danos e a intersetorialidade.

O projeto de Consultório de Rua do Município de Cuiabá foi aprovado no mês de setembro de 2010 pelo Ministério da Saúde, conta com o apoio da Secretaria Municipal de Saúde e vem, há mais de um ano, atendendo pessoas em áreas estratégicas do município, onde se concentram usuários de drogas em situação de rua.

Nesse sentido, o Consultório de Rua buscou fortalecer a importância deste dispositivo em educação e saúde junto aos gestores e formuladores de políticas públicas, e contribuir na formação dos profissionais que atuam na área de atenção às pessoas que se habitam ao uso abusivo de álcool e outras drogas, principalmente os que se encontram em maior vulnerabilidade social, sensibilizando estes, para uma reflexão sobre seu papel enquanto facilitador de educação popular e saúde no espaço de rua.

A pesquisa se orienta pela fundamentação metodológica qualitativa fenomenológica, que pressupõe a intersubjetividade e a recriação de significados no processo da relação das pessoas em situação de rua com a equipe multidisciplinar, tomada sob a perspectiva da descrição densa e sensível dessa experiência vivenciada, na tentativa de compreender os mecanismos sociais que, ao longo do tempo, produzem e reproduzem condições para que as drogas assumam papel vital na vida dessas pessoas e, também, compreender os limites no processo, expectativas, redução de danos parciais e provisórios, mas compreendendo esta vivência como possibilidade de vislumbrar uma realidade onde essas pessoas não sejam vistas com indiferença ou como objetos desprezíveis, mas sejam tratadas sob a ótica da ética do cuidado, como seres humanos, como um ser humano que precisa de ajuda.

É nessa direção que se busca abordar as pessoas dependentes do fenômeno das drogas, na tentativa de consolidação de práticas criativas, na otimização da acessibilidade ao tratamento, no desenvolvimento de novas propostas de intervenção, de prevenção e assistência, articulando o serviço com instituições e elementos educacionais que contribuam para prevenir e transformar essa realidade, com vistas à possibilidade de emancipação dos que nela se encontram reféns.

## Origem e compreensão do uso das drogas

Ao longo da história, a humanidade sempre recorreu ao uso de substâncias psicoativas para os mais diferentes fins. Segundo Nery Filho e Torres (2002), o homem sempre buscou formas de alterar o humor e o comportamento.

A origem das drogas é incerta, a evolução histórica revela que no antigo Egito e na Babilônia, cerca de seis mil anos atrás, as pessoas já consumiam substâncias fermentadas, que indicam o surgimento das bebidas alcoólicas, utilizadas em festividades, rituais religiosos e fórmulas medicinais (TEIXEIRA, 2002).

O autor afirma, também, que estas substâncias eram usadas pelas sociedades para obter um estado de alteração de consciência em vários contextos: místico, social, econômico, medicinal, cultural, psicológico, militar e, principalmente, na busca de prazer. Portanto, seja para rituais místicos, comemorar ou afastar sentimentos de dor ou frustração, o homem busca, desde as sociedades tradicionais, substâncias como alternativas de promover o bem estar, seja ele físico, emocional ou social.

Para a Organização Mundial de Saúde, *drogas* são quaisquer substâncias que, ao serem fumadas, inaladas, ingeridas ou injetadas têm capacidade de modificar o funcionamento do organismo, resultando em mudanças fisiológicas, psíquicas e de comportamento (OMS, 1978).

Para Olievenstein (1980), o uso de drogas deve ser analisado a partir de três dimensões, sujeito-substância-contexto sociocultural, afirmando que somente a partir desta equação é possível compreender os efeitos da droga. Tanto no âmbito individual como social, se faz necessária uma perspectiva bio-psico-sócio-cultural relacionada ao uso destas substâncias, uma vez que seus efeitos não dependem somente de suas propriedades farmacológicas, mas, também, dos contextos nos quais se formam as necessidades individuais, das épocas históricas e das culturas em que são utilizadas.

Porém, Espinheira (2008) adverte para a transposição do uso ritualizado da droga para o uso frequente, quando o uso se dissocia dos contextos culturais para se subordinar às leis dos bens de consumo.

Estas proposições do autor se referem a uma mudança do significado da droga na vida do usuário e à implicação em sua vida nas várias dimensões, observando a relação que as pessoas estabelecem com a substância, seja de uso casual, eventual ou de dependência, para compreender qual o lugar subjetivo que esta ocupa na vida da pessoa e na sociedade em que são produzidos seus significados.

O desenvolvimento tecnológico e as relações engendradas pelo capitalismo globalizado promoveram uma nova forma de organização da sociedade, trazendo profundas alterações nas relações sociais com o enfraquecimento dos laços que teciam as redes comunitárias (BAUMAN, 2004). Uma das problemáticas mais sérias geradas pelo capitalismo é a exclusão, provocada por inúmeros e graves problemas sociais, a exemplo da extrema pobreza, ausência de educação adequada, falta de oportunidades, desemprego em massa, os quais geram fome, violência, desesperança e impotência diante da vida e no próprio convívio com as drogas.

Nessas condições, parcelas significativas da população, a cada dia se vêm, inesperadamente, sem condições de colocação no mercado de trabalho e sem nenhuma possibilidade de assegurar as condições mínimas para uma vida digna, levando-os a buscar formas de vida que respondam a este crescente processo de exclusão.

Sawaia (2007) afirma que a exclusão apresenta uma ambiguidade de significados e diferentes dimensões, que englobam desde a desigualdade social até o aspecto ético-político da justiça e, necessariamente, passa pela dimensão subjetiva do sofrimento humano. Onde uma parcela dos indivíduos, privados da sobrevivência minimamente digna, *resolve* ocupar os espaços das ruas como moradia, numa tentativa de denunciar a exclusão, uma vez que, de maneira objetiva ou subjetiva, esse fenômeno tem se apresentado cada vez mais recorrentemente.

Dentre esses subgrupos, as crianças, os adolescentes e os jovens constituem uma parcela significativa de excluídos sociais. Segundo Carvalho (1999), convivendo em lares impregnados de violência visível ou invisível, inúmeras pessoas saem às

ruas em busca de alívio das tensões familiares ou de ajuda financeira. Em busca de uma liberdade caem no encontro com as drogas, a violência de todas as formas, a marginalidade, a prostituição e o tráfico.

Em uma sociedade que valoriza o *ter* em detrimento do *ser*, as relações sociais se tornam enfraquecidas, o que leva a uma progressiva segregação e exclusão daqueles que não se adequam ao mercado de consumo, produção e pertencimento social.

No contexto social atual, o comércio do álcool e do tabaco é um forte exemplo da inversão de valores em nossa sociedade, uma vez que a comercialização destas substâncias representa um importante negócio que obedece às leis da economia mundial. O álcool e o tabaco perdem o significado e o valor recreativo, religioso e místico, para se transformar em mais um objeto de consumo, como forma de convivência que veicula e associa felicidade e bem estar ao consumo destas substâncias, como se as dificuldades de um dia de trabalho, problemas familiares, vazio existencial, pudessem ser resolvidas com um encontro entre amigos, regado com altas doses de álcool, ou seja, a busca de soluções químicas para os problemas cotidianos.

Enquanto as propagandas televisivas mostram lindas mulheres com seus corpos à mostra, carros velozes, esportistas e campeonatos mundiais sob a luz do comercial de cervejas, resta-nos a insegurança de políticas sobre álcool e outras drogas, que se confundem entre o lícito e o ilícito, fomentam o uso com moderação, porém transmitem que é com seu uso que pertencemos ao grupo dos felizes e bem sucedidos; difícil é, neste contexto, definir a que propósito e a serviço de quem estas substâncias se apresentam em nossa sociedade. Parecem-nos muito mais indicar para a produção de comércio que sustenta nosso sistema econômico, do que propriamente trazer felicidade, como mostram as propagandas.

Enquanto as drogas lícitas são amplamente anunciadas e geram milhões para o mercado econômico mundial, travam-se verdadeiras batalhas com a expressão muito usada *guerra contra as drogas ilícitas*. Naturalmente não se trata de uma guerra contra grandes produtores, comerciante e, principalmente, contra a potente indústria farmacêutica, menos ainda contra drogas ilícitas, pois elas não escolhem seus usuários e sim, são escolhidas por estes. Mas, trata-se de uma guerra contra os consumidores, ou seja, como toda guerra é uma guerra que fere pessoas e seus direitos humanos.

Bucher (1996) diz que a compreensão do uso de drogas na contemporaneidade tem origem, também, no crescente comportamento do imediatismo, onde não há entremeios entre o desejo e o objeto de satisfação. Em momento algum da história humana houve uma busca de satisfação emocional pelo consumo de objetos, na tentativa de supressão do mal-estar e vazio existencial, numa posição paradoxal de ser livre e independente, mas dependente de objetos postos pelo mercado de consumo.

Nesse contexto, o mercado coloca à disposição produtos que servem, ao mesmo tempo, para bens de consumo, como para o mercado do prazer e satisfação imediata, assim as pessoas procuram incessantemente um objeto que esteja em conformidade com suas necessidades. E as drogas podem se apresentar como o objeto ideal, principalmente comercial, dada sua capacidade de gerar a necessidade de repetição do consumo de um produto em destaque na atualidade, que confere ao usuário um status de poder e pertencimento a um grupo social.

Entretanto, o que é preciso observar é a amplitude que as práticas deste uso adquiriram na contemporaneidade em sociedades ocidentais, onde a relação corpo-ser-mundo parece ser alterada para um novo modo de relações fomentadas pela indústria cultural de consumo e intensa desigualdade social, que deixa cada vez mais pessoas sem condições de inclusão neste modelo de vida, onde as drogas surgem como forma de denunciar esta perversa realidade.

Sendo assim, a inversão dos valores sociais produz uma supervalorização de produtos que favoreçam prazer, e as drogas se incluem nestes, pelo fácil acesso e enorme disponibilidade destes produtos no mercado, o que favorece sua utilização, seja pela popularização das drogas lícitas, estimulada pela indústria farmacêutica, o mercado do tabaco e bebidas alcoólicas, ou mesmo pela expansão das drogas ilícitas, como o *crack*, sustentado pelo poderoso e lucrativo mercado ilegal do tráfico.

## Compreendendo o uso de drogas por pessoas em situação de rua

Por estas relações desenvolvidas pelo discurso vigente, regido pelo capitalismo, podemos afirmar que o fenômeno da drogatização se apresenta como um sintoma, por refletir um mal-estar generalizado, inscrito no discurso de uma sociedade imediatista, consumista e desigual, insatisfeita constantemente e que busca nos objetos de consumo a tentativa de aliviar seu mal-estar. Le Breton (2003) diz que as substâncias lícitas ou ilícitas são utilizadas como subsídio químico para manipular o humor, a satisfação na ilusão da gestão de si mesmo e pertencimento social.

Neste contexto inserem-se as pessoas em situação de rua. População heterogênea composta por pessoas com diferentes realidades, mas que têm em comum a condição de pobreza e a falta de pertencimento à vida social. Homens, mulheres, jovens e até mesmo crianças se juntam a este grupo populacional que, com as contingências de suas existências, seja pela falta de emprego, rompimento com laços afetivos familiares, violência de todas as formas, perdas importantes e muitos outros motivos, fizeram com que aos poucos fossem perdendo a perspectiva de projeto de vida, passando a utilizar a rua como única possibilidade de existência.

Para Carvalho (1999), o uso de drogas por pessoas em situação de rua não está ligado somente à busca de prazer, mas antes, está ligado a estratégias de sobrevivência que ganham importância na medida em que seus efeitos produzem sensações, não só de prazer, como de euforia e poder, mas confere alterações da percepção psíquica contra a dolorosa realidade interna e externa destas pessoas. O que, a nosso ver, pode justificar o uso de drogas em grande escala por esta população.

Atualmente, segundo Bucher (1996), com o aumento de consumo do *crack* o uso se tornou ainda mais grave, devido às características dessa substância, pelo seu grande potencial de causar dependência, rapidez do efeito de prazer e necessidade de repetição do uso. Lembra, ainda, que se deve levar em conta seu relativo baixo custo, potencializando a manutenção do uso. Em consequência, o usuário passa a centrar suas ações e interesses, cada vez mais ligados à aquisição da substância, rompendo gradativamente com todas as áreas de sua vida, isolando-se na relação com a droga.

A droga, neste sentido, passa a adquirir um estatuto de preenchimento de necessidades básicas de existência emocional, como se a falta de afeto, segurança, amor, pudesse ser supridos por estes minutos de bem-estar, ou de anestesiamento da angústia, da falta e do vazio da vida. Uma solução química para amenizar as consequências de um sintoma da insanidade social que exclui cidadãos de direito.

Como podemos ver, o problema do uso abusivo de drogas pela população que vive nas ruas se mostra complexo, pela composição de fatores que, somados, reforçam a situação de exclusão social de parte da população que aparece de forma marginalizada pela reação da sociedade, quando não se mostra invisível. Esta postura social agride profundamente e produz um rebaixamento de autoestima, já minada pelo descaso, preconceito, estigmas e desesperança, levando-os ao autoabandono, descuido, e desinteresse total pela vida.

Para Graciani (1997), o repúdio social que caracteriza o estereótipo e o estigma que se direciona a esta população de excluídos *fora da norma* fortalecem a imagem pejorativa de todas as formas, culpando-os pela própria condição de inferioridade, de incapacidade. Para a autora, a problemática do atuar fora do esperado socialmente reside na estrutura social, que não garante os direitos humanos, gerando estas pessoas. “A criança, adolescente e jovem de e na rua, em seus protagonismos de comportamento reprovável, é só resultado de uma socialização divergente” (GRACIANI, 1997, p.112).

Segundo a autora, o espaço de rua se constitui para estas pessoas como um confinamento social, num processo contínuo de discriminação, da mesma forma que ocorria nos séculos passados no confinamento dos excluídos em manicômios, abrigos, asilos e outras instituições, que sempre atuaram e atuam a serviço do sistema capitalista.

Assim, ao longo dos anos a população de rua vem se constituindo, permeada por processos políticos econômicos fundados nas injustiças, que produzem a pobreza, a exclusão e a segregação de pessoas, que muitas vezes encontram no espaço de rua uma única possibilidade de existir e se construir, buscando nesta convivência um referencial de pertencimento, o qual possa estruturar suas relações afetivas e de sociabilidade.

Sendo assim, destaca-se a necessidade de políticas públicas que busquem ações adequadas, que garantam os direitos e a equidade desta parcela da população de nossa sociedade e atuem nas graves consequências à saúde da sociedade em geral e para os usuários, fomentando a criação de estratégias e ações que reduzam os danos e os riscos decorrentes destas condições de vida, enfrentando o estigma e a exclusão das pessoas usuárias de drogas em situação de rua.

### Consultório de Rua:

como forma de garantir os Direitos Humanos de pessoas em situação de rua

Com a proliferação do consumo do *crack*, o Ministério da Saúde lançou em 2009 o Plano Emergencial de Ampliação do Acesso ao Tratamento e Prevenção em Álcool e Outras Drogas (PEAD), que tem como diretrizes gerais o direito ao tratamento, a redução da lacuna assistencial, o enfrentamento do estigma, a qualificação das redes de saúde, a adoção da estratégia de redução de danos e o reconhecimento dos determinantes sociais de vulnerabilidade, risco e padrões de consumo (BRASIL, 2009a).

A baixa procura por ajuda e acesso aos serviços da rede assistencial de saúde pela população usuária de droga em situação de rua, especialmente crianças, adolescentes e jovens, levanta há muito tempo a necessidade de intervenções, biopsicossociais efetivas, urgentes e integradoras *in loco*, principalmente pelo uso cada vez mais precoce e o consumo de drogas com alto potencial de destruição e de causar dependência, como o *crack*.

O PEAD prevê o direito ao acesso ao tratamento, a redução da lacuna assistencial, o enfrentamento do estigma, a qualificação das redes de saúde, a adoção da estratégia de redução de danos e o reconhecimento dos determinantes sociais de vulnerabilidade, risco e padrões de consumo (BRASIL, 2010).

Motivada pela implantação do Consultório de Rua do Sistema Único de Saúde (SUS) em Cuiabá, a equipe do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD) envia a proposta do projeto ao Ministério da Saúde em setembro de 2010, tendo sido aprovado, e recebendo o incentivo financeiro para ações de Redução de Danos e implantação do Consultório de Rua.

A pesquisa de Mestrado (TONDIN, 2012) buscou descrever as vivências do processo de construção do Consultório de Rua desde o mapeamento, as dificuldades jurídicas e administrativas na efetivação do serviço e, principalmente, ressaltar suas potencialidades enquanto um serviço de saúde no espaço de rua. Que implicou em dar visibilidade ao processo vivenciado pela equipe e as pessoas em situação de rua, no sentido de descortinar as histórias de vida dessas pessoas, as angústias e inquietações que atravessavam a equipe, assim como a própria mobilização de ambos neste processo e contexto tão complexo para intervenções.

Falamos de uma vivência de dupla via onde, enquanto técnica e pesquisadora de um serviço que tem objetivo oferecer cuidados de educação e saúde para pessoas usuárias de drogas em situação de rua, percebemos que, para melhor realizá-lo e para uma descrição das vivências nas ruas sobre a luta, sofrimento, abandono e exclusão que são relatadas por estas pessoas, necessitaríamos de uma metodologia que compreendesse este processo. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1996) nos serviu de suporte, pois, para o autor, não se separa o objeto de pesquisa do sujeito pesquisado, o objeto de uma pesquisa é sempre para um sujeito que lhe dá significado, a consciência é sempre consciência de algo, busca algo fora de si, é sempre intencional e nunca é separada do mundo onde os eventos acontecem. Para Merleau-Ponty (1996, p.18): “O mundo fenomenológico não é ser puro, mas o sentimento que transparece na interação de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de uma nas outras.[...]”.

Assim, descrever esta experiência do Consultório de Rua foi transcender os depoimentos, pois inclui as relações estabelecidas entre os usuários e o pesquisador que escuta e faz sistema com esta experiência, onde as histórias, em certos momentos com muita dor, foram se descortinando entre angústia, revolta e lágrimas, que não permitiam uma neutralidade do pesquisador, que vivenciava aquele momento juntamente com a pessoa. Para abordagem fenomenológica, o pesquisador, apesar de seu distanciamento com a situação, não pode e não é um ser inabalável, endurecido e indiferente ao sofrimento de outra pessoa, como se estivesse distante para analisar o caso sem qualquer envolvimento.

Para Dutra (2002), a experiência da narrativa é uma experiência de escuta, onde o pesquisador participa em todas as dimensões existenciais, como pessoa e como profissional, em uma imbricação impossível de ser definida como um mundo interno e externo, ou como dentro e fora. O pesquisador e o pesquisando existem conjuntamente, como seres que exercitam a sua estrutura de ser-no-mundo.

Iniciamos por analisar sensivelmente a proposta do Consultório de Rua como um dispositivo positivo ao enfrentamento dos problemas da drogatização e diminuição dos riscos e danos à saúde das pessoas em situação

de rua. Pessoas que, sem acesso aos serviços da rede do SUS, encontram no Consultório de Rua uma possibilidade de garantir seus direitos aos cuidados básicos e orientações em educação e saúde.

O que percebemos é que este serviço se constituiu gradativamente como referência para as pessoas, com suas peculiaridades de atuação específica, configurada no ato de cuidar e escutar a partir do espaço de vida dessa população. Esse espaço, compreendido não como um espaço somente físico, mas como o espaço de interlocução entre a dura vida destas pessoas, sua lógica de existência extremamente particular e nosso compromisso com o respeito a esta lógica, em uma escuta sensível, direcionando os cuidados em saúde. Assim, este dispositivo não se torna apenas um serviço de atenção à saúde para a população de rua, mas experiência de aprendizagem mútua entre as pessoas em situação de rua e os profissionais que ali atuam.

A estratégia clínica do Consultório de Rua, que se constrói a cada dia, vem procurando dialogar com esta realidade. Modos de vida que se mostram e se escondem no desafio de sobreviver na rua. Corpos fragilizados com ciclos de sono e alimentação precária, ausência de cuidados com higiene pessoal, relações afetivas rompidas, sistemas de laços entre o feminino e o masculino situados no diferencial do corpo, preconceitos sociais e ações reguladoras e coercitivas do Estado, desenham a paisagem e os contornos deste modo de ser e existir. Uma população que surpreendentemente encontra em si mesma, recursos singulares para sobreviver admiravelmente, dadas as circunstâncias deste modo de vida.

Para a equipe do Consultório de Rua, o mundo verdadeiramente humano é aquele que diz respeito ao encontro e convivência da pessoa com os seus semelhantes. Este parece ser um dos resultados mais importantes deste estudo. Constatarmos que o Consultório de Rua se constitui como uma possibilidade de garantia aos direitos e respeito a usuários de drogas em situação de rua.

Outra particularidade analisada, compreensivelmente se refere a uma clínica de rua do inusitado, pois os que ali chegam, muitas vezes trazem uma situação emergente, exigindo manejo coerente para cada situação. São pessoas que, em muitos dos casos, vivenciam a situação de rua há anos, ou mesmo décadas, apesar de todos os riscos a que estão sujeitos. Alguns apresentam comorbidades psíquicas e neurológicas, em estado de delírio, alucinações e transtornos mentais. Rupturas sociais severas, rompimentos afetivos e problemas ligados ao tráfico e à violência, todos estes problemas mediando o uso/abuso e dependência de álcool e outras drogas.

O contato com as histórias de vida das pessoas atendidas revela que não foram as drogas que impulsionaram o afastamento de seus lares, ao menos em sua grande maioria. As drogas surgem como consequência de uma vida de abandono,

violência e até como um recurso de sobrevivência neste espaço de rua. Portanto, nos parece uma interpretação errônea delegar às drogas, somente, os problemas sociais ligados à população de rua.

Assim, os significados destas substâncias na vida de cada um são singulares, numa rede de significações pela história de cada pessoa. Por vezes, para aliviar as tensões na rua, acalmar o desprazer com frio e fome, minimizar as angústias, até mesmo para regular as funções físicas, como dormir, comer, ter relações sexuais.

Ao tentarmos identificar o significado que as drogas ocupam na vida destas pessoas, escapamos do perigo de posturas que reflitam o imaginário social constituído sobre a vida nas ruas, pelos estigmas à tragédia, marginalidade e à violência. E percebemos que, acompanhar os usuários, na proposta inicial de abstinência total de drogas, como forma de tratar, sem antes observarmos os significados destas substâncias para cada pessoa, é negar a própria existência desta pessoa, pois muitas vezes sua única fonte de apoio e alívio está na administração da substância, sendo preciso, antes, uma compreensão desta relação pessoa, droga e mundo, para uma intervenção efetiva e não simplesmente proibir o uso da droga.

Pensar no Consultório de Rua e sua equipe como potencializadores dos recursos internos dos usuários de drogas em situação de rua é olhar para a drogatização não como um mal contagioso, mas como um sintoma dos processos sociais de vida de cada pessoa, sua história, suas angústias e ambições, com foco no desenvolvimento positivo transformador de cada ser, respeitando e considerando suas escolhas.

Como diz Silveira (2009), as drogas não podem ser consideradas boas ou más em si mesmas, o que as torna prejudiciais e destrutivas, ou não, é a relação que a pessoa estabelece com elas, melhor dizendo, qual o papel que estas substâncias adquirem na vida de cada pessoa. Vivenciamos uma série de arbitrariedades e violação dos direitos humanos em nossa atuação no Consultório de Rua, cometidos em nome de uma sociedade livre das drogas, com ações, como: retirada dos usuários da rua com força policial, internações compulsórias e agressões físicas em nome de uma sociedade limpa, ou mesmo, com discurso de tratamento, mas que escondem, em suas bordas, ações higienistas e segregadoras.

Portanto, nos parece mais produtivo abordar o problema e reconhecer que o uso de substâncias psicoativas em nossa sociedade faz parte de nossa cultura, como fez de tantas outras; em vez de lançar mão de ações inúteis, pensarmos em discutir as diferentes modalidades de usos, lícitos e ilícitos, e encontrar formas de diminuir os efeitos danosos, às pessoas e à sociedade. Neste universo, visualizamos uma possibilidade de mudanças de sentidos: quanto maior for a troca de ideias e vivências, menores serão as chances de ações simplistas e ineficazes.

## Redução de danos: uma proposta ética de cuidado

Para que o cuidado se manifestasse de forma a conduzir ao autocuidado e ao cuidado do outro, a Redução de Danos se mostrou importante em sua dimensão mais ampla, pois, ao cuidar da pessoa em sua absoluta singularidade, afastando-se de posturas preconceituosas, estereotipadas em relação ao usuário de drogas, busca-se promover uma relação entre a pessoa e as causas de seu sofrimento, os possíveis riscos e danos a que estão sujeitos, podendo inclusive este movimento se apresentar como um estímulo a mudanças na posição que a droga ocupa na vida desta pessoa.

Temos, como marca registrada do Consultório de Rua de Cuiabá, pressupostos pautados na Redução de Danos se opondo à chamada *guerra contra as drogas*, movimento que parece prevalecer nas ações de enfrentamento ao uso indevido de drogas, por políticos, gestores e sociedade civil. Entendo que a repressão, como forma de abordar o fenômeno com ações punitivas e controladoras, parte sempre de visões universalistas, portanto aplicáveis em qualquer situação, que abstraem a pessoa de singularidades, não levando em conta seus valores e significados, violando desta forma os direitos humanos destas pessoas.

Acreditamos que ganhamos muito na atenção aos usuários de drogas em situação de rua, na busca de um foco na diminuição da importância das drogas em suas vidas, mas no aumento de importância da própria pessoa, suas dores, angústias, ambições e escolhas de vida, deixando de focar nas drogas e focando no ser humano.

Quanto às ações de retiradas das pessoas dos espaços públicos com força judicial ou policial, podemos perceber que têm se apresentado de maneira duvidosa quanto à sua eficiência. Assim, vale a pergunta: como nos colocamos em relação às estas ações compulsórias? Posicionamo-nos de forma contrária, por todos os aspectos já mencionados, porém nos colocamos a favor de moradia compulsória, saúde pública compulsória, educação compulsória, direitos humanos garantidos compulsórios para todos os cidadãos. Pensar na qualidade de vida, com olhar nos direitos destas pessoas, e não nas drogas.

É desta forma que a Redução de Danos amplia e modifica os modos de cuidados em saúde e prevenção educacional. Ao assumir a complexidade e as várias dinâmicas que atuam para o uso indevido de drogas, não se propõe soluções simples e únicas, mas adequadas a cada realidade, atuando no contexto em que elas ocorrem na pessoa e nas formas de relação com a substância de uso. Se mostrando a abordagem, a nosso ver, mais fecunda para nortear as ações do Consultório de Rua, respeitando o direito que estas pessoas têm de escolher entre:

usar, diminuir o uso ou mesmo cessá-lo, a partir de uma disposição interna, que pode ser potencializada dentro das condições de cada pessoa e ações que possibilitem uma vida digna. Compreendendo também que, mesmo aqueles distantes de uma escolha saudável diante das drogas, são pessoas de direito e merecedores de cuidados de saúde.

Afinal, álcool e outras drogas alteram os sentidos humanos, mas nada altera os direitos que o ser humano tem nos serviços de saúde e de um entendimento sobre os cuidados com sua vida, corpo e emoções. O Consultório de Rua traz como dado comprovado estas proposições, que fazem da Redução de Danos uma ferramenta de práticas pedagógicas no espaço de rua, de maneira congruente com sua população.

Nossas vivências reforçam nosso crédito nesta proposta, quando a própria pessoa faz um movimento de autocuidado e se mobiliza no cuidado de outros. Dessa forma, a redução de danos forma multiplicadores em educação popular, uma proposta transformadora vivenciada pela equipe e os usuários de drogas em situação de rua de maneira emancipatória, este nos parece ser um primeiro passo para uma valorização das pessoas e futuras escolhas que apontem para qualidade de vida.

A psicologia humanista, que tem suas bases na filosofia existencialista e na fenomenologia, fundamentou nossa atuação se mostrando eficaz, na medida em que privilegia a criatividade, o amor, o altruísmo e outras manifestações de afeto e respeito mútuo, sentimentos tão violados e roubados da existência destas pessoas nas ruas.

Para Rogers (1961), a maior força orientadora na relação terapêutica deve se centrar na pessoa e não no psicólogo, exigências sociais ou na droga em si, no caso. Centrando assim o psicólogo sua atenção na capacidade interior do ser humano para avançar num sentido positivo, sugere que em cada pessoa existe um impulso inerente em direção à expansão, à autonomia, ao desenvolvimento. Este é o postulado maior da teoria de Rogers.

Também é observada a interlocução entre a psicologia e os processos pedagógicos de educação popular em saúde, que foram vivenciados nos atendimentos do Consultório de Rua. Mais uma vez, os pressupostos teóricos de Rogers (1979) na educação norteiam nossas ações de maneira não diretiva, mas a partir da vivência das pessoas em situação de rua. Nesta perspectiva, deixamos de ser o centro do processo educativo em saúde, para assumir um papel de facilitador de práticas preventivas de autocuidados e de cuidado com o outro. O processo de aprendizagem corre em dupla via, na medida em que ensinamos muito, aprendemos também. Freire (1983, p. 29) nos diz: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, que ao ser educado também educa”.

Esta parece ser uma das constatações mais frutíferas desta experiência, pois a educação não acontece de forma fragmentada à saúde, mas são processos

que acontecem paralelos, lado a lado, um justificando a importância do outro. Enquanto oferecíamos cuidados de saúde, também se processava um processo pedagógico de educação popular em saúde, que produz conhecimento para ambos, equipe do Consultório de Rua, usuários de drogas em situação de rua, à comunidade local das regiões atendidas e nos próprios serviços, que se tornaram referência de encaminhamentos.

Uma última análise compreensiva sobre as vivências, nesta proposta de estudo, nos remete à observação da natureza essencial do cuidado. Não poderíamos analisá-lo a partir de dados calculados ou uma analítica objetiva, mas a partir de nossa condição humana de emocionar-se, de envolver-se, de experimentar o afeto. Boff (1999) revela que o cuidado responsabiliza as pessoas pelos laços que criam entre si, que o cuidar recupera esse modo humano de ser.

Assim, somente com o coração podemos enxergar estas existências, pois o essencial parece invisível aos olhos. Nossos modos de vida, envolvidos com uma sociedade tecnicista e racionalista, parece ofuscar a preocupação com a condição humana do cuidado com as pessoas, do mundo e com si mesmo. Parece-nos que o Consultório de Rua nos fez voltar humildemente ao simples cuidado. O que não significa deixar de ser profissional ou pesquisador, mas significa renunciar à vontade de poder, que reduz tudo e todos a objetos, desconectados de subjetividade. Significa para nós e para os moradores de rua atuar e organizar o trabalho em sintonia com suas formas de vivenciar o mundo, respeitando a coletividade e seus interesses, sem que se sintam desenraizados de seu mundo.

## Considerações Finais

Este trabalho buscou refletir sobre o uso de substâncias psicoativas e a sua relação com pessoas em situação de rua, descrevendo a importância da experiência da implantação do projeto Consultório de Rua do SUS de Cuiabá, as vivências da equipe e destas pessoas em maior vulnerabilidade, tentando compreender em que sentido e em que aspectos o Consultório de Rua poderia ou não se configurar como uma nova forma de intervenção ao uso prejudicial de drogas com a população de rua.

Nessa perspectiva, a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006), como método, nos convidou a fazer, na pesquisa qualitativa, uma experiência nas relações intersubjetivas, que aos poucos foram desvelando as formas de existir destas pessoas, não podendo, no entanto, escapar de rever nossa própria existência como pessoa, profissional e pesquisadora. Com a fenomenologia, procuramos compreender o fenômeno do uso abusivo de drogas por pessoas em situação de rua, assim como, vislumbrar um mundo de relações que

ultrapassa a esfera objetiva e que aproxima as pessoas, na possibilidade de que cada atendimento se apresentasse como uma troca de experiências que falam do outro e do próprio pesquisador.

A pesquisa favoreceu uma compreensão, através das narrativas destas pessoas, de que os sentimentos de exclusão, sofrimento e escolha por morar na rua têm suas raízes permeadas por processos políticos econômicos fundados na injustiça, que produzem a pobreza, a exclusão das pessoas, que muitas vezes encontram nos espaços de rua e até mesmo nas drogas uma única possibilidade de existir.

A Redução de Danos se apresentou como um jeito ético de cuidar e respeitar estas pessoas. Não se limitou em ações de troca de materiais preventivos, como realizado inicialmente nos programas de prevenção a AIDS, mas num processo político-pedagógico que, numa perspectiva de educação popular de rua, na escuta sensível dos profissionais, em intervenções, que refletia sobre as determinações subjetivas do uso de drogas e em suas expectativas de vida. Produzindo uma reflexão crítica sobre as formas de vida e os padrões de uso, favorecendo a implicação do sujeito em seus atos.

Considerando que o problema das drogas é mundial e que nenhum país resolveu esta questão da dependência, parece-nos que cabe uma reflexão, de que não se trata do problema das drogas, mas sim de um sintoma das relações sociais que construímos. Se pudéssemos fazer valer os direitos de alternativas, através dos quais as pessoas pudessem produzir para si um lugar social digno, talvez o uso de drogas não tivesse atingido esta dimensão que possui na atualidade.

Sabemos que ainda se fazem necessários debates e ajustes nestas questões, mas a proposta do Consultório de Rua se mostrou adequada ao propósito de atender esta população, estando em consonância com as Políticas Públicas de Saúde do SUS, mas, principalmente, com as necessidades encontradas nesta população, com uma prática de cuidado inovador e que respeita os direitos humanos básicos fundamentais das pessoas em situação de rua.

Portanto, defendemos a ampliação do Consultório de Rua do SUS, em diferentes regiões da cidade, como possibilidade de ofertar acesso às pessoas distantes dos cuidados básicos e dirimir também as injustiças sociais de que são vítimas. Esta é a nossa proposta para dar continuidade a este serviço que se mostrou essencialmente humano e necessário: provocar aqueles que são formuladores de Políticas Públicas a se comprometerem com os direitos fundamentais humanos, que precisam ser reconhecidos e garantidos pelo Estado, para que as pessoas vivam com dignidade.

Afinal, estas pessoas não são mais, nem menos, um reflexo do próprio sistema de nossa sociedade, as quais, historicamente, nossa sociedade demonstra não enxergar, a não ser para, mais uma vez, excluir. Que são pessoas merecedoras de ter acesso à dignidade e um cuidado humanizado.

## Referências

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre as fragilidades dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUCHER, R. **Drogas e sociedade nos tempos da AIDS**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.190**, de 4 de junho de 2009. Institui o Plano Emergencial de Ampliação do Acesso ao Tratamento e Prevenção em Álcool e outras Drogas no Sistema Único de Saúde - SUS (PEAD 2009-2010) e define suas diretrizes gerais, ações e metas. Brasília, DF: D.O.U., 05/06/2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Sumário Executivo**. Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua. Brasília, DF: MDS, 2009b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.179**, de 20 de maio de 2010. Institui o Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, cria o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 21/05/2010.

CARVALHO, D. B. B. O consumo de drogas por crianças e adolescentes em situação de rua no Distrito Federal: relatos de experiências vividas. In: CARVALHO, D. B. B.; SILVA, M. T. (Org.). **Prevenindo a drogatização entre crianças e adolescentes em situação de rua**: a experiência do PRODEQUI. Brasília, DF: MS/COSAM, UnB/PRODEQUI; UNDCP, 1999.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

ESPINHEIRA, G. **Metodologia e prática do trabalho em comunidade**: ficção do real, observar, deduzir e explicar. Esboço da metodologia da pesquisa. Salvador: UDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1997.

- LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**; antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NERY FILHO, A.; TORRES, I. M. A. P. Uso simples, uso nocivo e dependência. In: NERY FILHO, A.; TORRES, I. M. A. P. (Org.). **Drogas: isso lhe interessa?** Confira aqui. Salvador: CETAD/UFBA/CPTT/PMV, 2002.
- OLIEVENSTEIN, C. **A droga: drogas e toxicômanos**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1980.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **Alma-Ata, 1998: Cuidados Primários de Saúde**. Genebra, Suíça: OMS, 1978. Disponível em: <<http://www.oms.org.br>>. Acesso em: 17 maio 2011.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins, 1961.
- \_\_\_\_\_. C. R. **Psicoterapia e consulta psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Coleção Psicologia e Pedagogia).
- SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SILVEIRA, D. X. **Dilemas Modernos: drogas, família e adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2009.
- TEIXEIRA, C. F. Promoção e vigilância da saúde no contexto da regionalização da assistência à saúde no SUS. **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18 (suplemento), p. 153-162, 2002.
- TONDIN, Mara Cristina. **Consultórios de rua: uma nova perspectiva de intervenção ao uso de drogas com pessoas em situação de rua**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2012.

Recebimento em: 09/01/2013  
Aceite em: 15/02/2013



# Educação, saúde e cidadania: estratégias para a garantia de direitos de crianças e adolescentes hospitalizados

Education, health and citizenship: strategies to the warranty of  
the rights of hospitalized children and adolescents

Rosa Lúcia Rocha RIBEIRO<sup>1</sup>

Eneida Simões da FONSECA<sup>2</sup>

Regina Issuzu Hirooka de BORBA<sup>3</sup>

Circéa Amalia RIBEIRO<sup>4</sup>

## Resumo

O artigo debate estratégias para a garantia de direitos da criança hospitalizada, com destaque às necessidades lúdicas e educacionais. Apresenta o histórico dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil a partir da Constituição Federal, do Sistema Único de Saúde e do Estatuto da Criança e do Adolescente, discutindo as transformações em curso e os desafios. Apresenta aspectos relacionados à importância do brinquedo para o cuidado à criança hospitalizada e a implementação da política de atendimento escolar hospitalar no Brasil. Conclui-se que, embora o Brasil acumule experiências para o atendimento aos direitos da criança hospitalizada, ainda existem desafios a cumprir.

**Palavras-chave:** Direito da criança e do adolescente. Jogos e brinquedos. Atendimento escolar hospitalar.

## Abstract

This paper debates strategies to guarantee the rights of sick children, in particular the ones related to play and education. It presents an overview of the rights of Brazilian children and adolescent since the Constitutional Law, the Unified Health System and the Child and Adolescent Statutes and discusses the changes made and the challenges still to be faced. It presents the value of play as related to the sick child care and the Brazilian policies related to the education of sick children. The conclusions point that, despite the Brazilian good and important experiences related to the rights of the hospitalized child, there are still challenges to reach.

**Keywords:** Child and adolescent right. Play and toys. Hospital based education.

- 1 Doutora. Professora Adjunta da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Enfermagem, Saúde e Cidadania (GPESC). Av. das Palmeiras, nº 20, Condomínio Rio Claro, Casa 123, Jardim Imperial, Cuiabá/MT, CEP: 78075-850. Tel.: (65) 8402-9907. E-mail: <rosalucia@gmail.com>.
- 2 Doutora. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora na área de atendimento escolar hospitalar. Rua São Francisco Xavier, nº 524, Maracanã, Rio de Janeiro/RJ, CEP: 20550-013. Tel.: (21) 2334-0231. E-mail: <eneida@uerj.br>.
- 3 Doutora. Líder e pesquisadora do Grupo de Estudos do Brinquedo (GEBrinq). Pesquisadora do Grupo de Estudo em Puericultura. Professora Adjunta da Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/UNIFESP). Av. Fagundes Filho, nº 623, Apto. 64, Esparta, Vila Monte Alegre, São Paulo/SP, CEP: 04304-010. Tel.: (11) 5576-4430, Ramal 1614. E-mail: <rihborba@unifesp.br>.
- 4 Doutora. Líder e pesquisadora do Grupo de Estudos do Brinquedo (GEBrinq), Pesquisadora do Grupo de Estudo em Puericultura. Professora Associada da Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (EPE/UNIFESP). Rua Cipriano Barata, nº 1451, apto. 194, Bl. A, Ipiranga, São Paulo/SP, CEP: 04205-001. Tel.: (11) 5576-4430, Ramal 1613. E-mail: <caribeiro@unifesp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 49/2	p. 503-523	maio/ago. 2013
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

### Histórico da conquista dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil

A conquista de direitos sociais no Brasil sempre foi resultado de lutas da classe trabalhadora brasileira, ao lado de seu povo e de setores de vanguarda por justiça social. Assim foi com a conquista do direito à saúde e dos direitos de crianças e adolescentes.

O Sistema Único de Saúde (SUS) é resultado do acúmulo de muitas lutas protagonizadas pelos trabalhadores de saúde, dos movimentos sociais e de importantes setores da saúde pública do país. O movimento da Reforma Sanitária brasileira nasceu no meio acadêmico a partir da década de 70, como reação à ditadura civil-militar imposta em 1964, interrompendo os avanços sociais que vinham sendo conquistados pela classe trabalhadora até então. Tal situação provocou amplos debates referentes ao direito à saúde, que se intensificaram na década de 80, num contexto de indignação de setores da sociedade sobre o dramático quadro da saúde. Mesmo num quadro de intensa pressão imperialista, capitalista e de poucas liberdades, o movimento social em favor da saúde pública manteve sua chama acesa e coroou sua luta ao conseguir incorporar o direito à saúde no texto da Constituição Federal de 1988. Dois anos depois esse direito foi regulado pela Lei nº 8.080/1990 (BRASIL, 1990b).

Paralelamente ao movimento da saúde, dentro do processo de redemocratização do país, ocorria também a luta pelos direitos de crianças e adolescentes com extraordinária participação de vários setores da sociedade civil e de entidades nacionais e internacionais. A discussão central era a necessidade de alteração do panorama legal e da criação da nova Constituição, buscando-se uma alternativa ao então Código de Menores. Dessa mobilização, em 1985 surgiu o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNNMR) que, em 1986 organizava o seu primeiro encontro nacional, colocando os jovens para debater a exclusão, a violência, a família e os limites da legislação vigente. Os documentos resultantes desses debates foram peças fundamentais para a construção do texto da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No âmbito internacional, na mesma ocasião, a Organização das Nações Unidas preparava o texto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança que, em 1989, foi ratificada pelos países membros, com exceção dos Estados Unidos e da Somália. Mesmo sendo posterior a 1988, o conteúdo dessa Convenção se refletiu na Constituição brasileira de 1988 e no ECA, uma vez que o Brasil participou ativamente de sua elaboração (DALLARI, 2005).

O principal avanço da nova Constituição de 1988 está em seu artigo 227, que colocou a criança e o adolescente como *prioridade absoluta*. Mais recentemente, em 2010, o jovem foi incluído nesse artigo por meio de emenda constitucional:

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

O ECA veio, em seguida, dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, oferecendo à sociedade brasileira as principais referências para o atendimento aos seus direitos e à sua cidadania. Dispõem os artigos terceiro e quarto do ECA:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990a).

Essa nova ordem legal, representada pela Constituição, pelo SUS e pelo ECA, vem provocando mudanças no contexto do cuidado à saúde da criança em geral e, especificamente, no contexto do cuidado à criança hospitalizada.

Pode-se dizer que, até antes desse período, aceitava-se que o foco da assistência à criança fosse centrado apenas na doença, seguindo o modelo biomédico, cuja prática usual é apenas a intervenção técnica sobre o corpo doente. Os demais aspectos da dimensão humana que, sabemos, devem estar envolvidos no cuidado, tais como: a participação da família, a socialização, a afetividade, a emoção e o simbólico, na prática, não estavam sendo considerados no processo de recuperação, revelando uma visão fragmentada do ser-criança (SEWO et al., 2008).

Nessa lógica, a não consideração da criança como sujeito de direitos se expressava nos hospitais por meio de práticas, tais como: a separação da criança da mãe, a privação da convivência familiar, as visitas restritas, a separação de seus objetos, a não consideração de sua dor, o isolamento e a contenção no leito.

Para alterar esta condição de tratamento violento e indigno à criança, o ECA, em seu capítulo sobre o direito à Vida e à Saúde, trouxe em seu texto:

Art. 7º. A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (BRASIL, 1990a).

O ECA também veio reforçar o disposto na Constituição Federal, ao definir, em seu artigo 11º, que é

[...] assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (BRASIL, 1990a).

Muito embora o movimento de humanização das práticas de assistência à criança hospitalizada já estivesse na pauta de pesquisas, discussões e em ação/exercício em algumas universidades e hospitais públicos, foi somente com a promulgação do ECA que as instituições hospitalares se viram obrigadas a reformular as suas atuações.

Para a criança hospitalizada foi uma grande conquista, pois, em seu artigo 12º, o ECA também obrigou os hospitais a proporcionarem condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável junto à criança, durante todo o período de internação (BRASIL, 1990a).

Em 1995, a partir da recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente aprovou a Resolução CONANDA nº 41, de 17/10/1995, que dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados (CONANDA, 1995). Essa resolução teve como objetivo principal dar maior clareza ao cumprimento do ECA pelos hospitais e garantir melhores condições de assistência à criança durante a hospitalização. Este documento relaciona vinte direitos da criança e do adolescente hospitalizados. O mais pertinente ao presente texto é o “[...] direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar” (CONANDA, 1995, item 9).

Apesar do avanço das conquistas no campo do direito à saúde da criança hospitalizada, há um imenso abismo entre o que prevê o direito e a prática cotidiana das instituições hospitalares, o que demanda, ainda, muito esforço daqueles que realizam o cuidado.

A reflexão que fazemos é que poucos de nós tenhamos a consciência da real dimensão que tais dispositivos legais têm a oferecer em favor de crianças e adolescentes brasileiros. Além de nos impor, pessoal e profissionalmente, o dever de zelar pelo bem estar das crianças e dos adolescentes de nosso convívio, assegurando-lhes os seus direitos, tais legislações representam um extraordinário apoio para nosso trabalho e para a proposição de ações em favor da qualificação do cuidado à criança e ao adolescente hospitalizados.

Nesse sentido, apresentam-se adiante algumas discussões sobre dois direitos da criança hospitalizada: (1) *o direito ao brincar*, apresentando aspectos relacionados à sua importância para o cuidado de enfermagem e (2) *o direito à educação*, com destaque à implementação da política de atendimento escolar hospitalar no Brasil.

## Sobre o direito da criança ao brincar no contexto hospitalar

A hospitalização é uma situação potencialmente estressante para a criança, que pode determinar agravos emocionais, caso não haja um manejo adequado da situação por parte da equipe de saúde que a assiste. A assistência de enfermagem a essa criança deve ultrapassar a prestação de cuidados físicos e o conhecimento que o enfermeiro deve ter a respeito de sua doença e das intervenções diagnósticas ou terapêuticas realizadas. Deve considerar, as necessidades emocionais e sociais delas, abrangendo o uso de técnicas adequadas de comunicação e relacionamento, dentre as quais se destaca a situação de brincar (RIBEIRO et al., 2008).

O brincar tem sido habitualmente compreendido e conceituado como uma forma de diversão, de recreação, de atividade não séria e oposta ao trabalho. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, brincar significa divertir-se infantilmente, entreter-se em jogos de criança; divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar, ocupar-se (FERREIRA, 2008).

De acordo com o conhecimento atual, embora estes sejam realmente atributos do brincar, brincar é muito mais do que isto: é uma necessidade da infância, o trabalho da criança e o meio pelo qual ela se desenvolve em todos os aspectos, físico, emocional, cognitivo e social, de forma natural (RIBEIRO et al., 2008).

Sabendo que, etimologicamente, brincar deriva da palavra *brinco*, que vem do latim *vinculo*, que significa *fazer laços, ligar-se* (SABOYA, 1986), já evidencia

o quanto a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento infantil. É brincando que, desde bebê, a criança se integra a ela mesma, às outras pessoas e ao meio ambiente. Brincar é, portanto, muito mais do que passar o tempo, é uma atividade integradora para a pessoa da criança (RIBEIRO et al., 2009).

O brincar e o lúdico apresentam a mesma conotação? O termo lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que, do ponto de vista etimológico, quer dizer *jogo* (ALMEIDA, 2003). Designa a atividade que se refere a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos (FERREIRA, 2008), sendo entendido como uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente e reconhecido como uma das atividades essenciais da dinâmica humana (ALMEIDA, 2003).

Embora a atividade de brincar esteja relacionada à infância, sabe-se que o jogo, o qual conceitualmente não diverge da brincadeira, é considerado um fenômeno cultural, cuja existência antecede a sociedade humana e a socialização, uma vez que a civilização humana surge e se desenvolve no jogo e pelo jogo, dado o caráter lúdico intrínseco do ser humano, o *Homo Ludens*. Assim, sem espírito lúdico a civilização seria impossível, pois o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria, a arte, a poesia, a música, a sabedoria, a ciência, a formação dos grupos sociais estáveis, enfim, todas as grandes forças da sociedade civilizada têm suas raízes no solo primevo do jogo (HUIZINGA, 2000).

Baseado nestes pressupostos, o resgate do brincar como atividade de enfermagem no cuidado à criança hospitalizada é enfatizado, desde os primórdios da profissão, por Florence Nightingale que acreditava, na época, de que havia “[...] preocupação demasiada em entreter as crianças e insuficiente em deixá-las brincar livremente” (NIGHTINGALE, 1989).

No Brasil, temos registros fotográficos, da década de 40, das crianças brincando com as enfermeiras em uma sala de recreação e em unidades de internações pediátricas do Hospital das Clínicas e do Hospital São Paulo, evidenciando a sua incorporação na prática assistencial daquela época. O uso do brinquedo, consolidado em atividades teórico-práticas e como recurso de intervenção na assistência de enfermagem à criança hospitalizada, iniciou-se no final da década de 1960, com a professora Esther Moraes, docente da disciplina Enfermagem Pediátrica da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Desde então, os alunos de graduação que tiveram a oportunidade de vivenciar, em seu processo de ensino e que constataram seus benefícios nas crianças, pais e a si, começaram o processo de propagação dessa prática, incorporando-a ao conteúdo programático de outras instituições (CINTRA, 2005). A professora Ana Llonch Sabatés, primeira discípula da professora Esther, introduziu a temática sobre Brinquedo/Brinquedo Terapêutico no currículo de enfermagem da Faculdade de Enfermagem São José, mantida pela Santa Casa de Misericórdia

de São Paulo, em 1977, e na Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em 1986.

Atualmente, a abordagem desta temática no ensino de graduação em Enfermagem é recomendada pelo Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (COREN, 2004) e assegurado ao profissional enfermeiro, na sua prática, o emprego da técnica do brinquedo/brinquedo terapêutico na assistência à criança e sua família pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN, 2004).

A instalação de brinquedotecas em todas as unidades de saúde, públicas ou privadas, que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação, é uma determinação por meio de lei federal no Brasil desde 2005 (BRASIL, 2005).

Em 2006 foi criado o Grupo de Estudos do Brinquedo (GEBrinq), grupo de estudo e pesquisa multidisciplinar e interinstitucional, iniciado em 1994 por docentes da disciplina Enfermagem Pediátrica da UNIFESP, que tem como objetivo aprofundar o estudo e realizar pesquisas sobre o ensino e a prática, sobre o Brincar/Brinquedo Terapêutico na assistência à criança e família.

Vê-se que há muitos esforços, de diferentes segmentos, visando atender ao que está determinado no ECA, em seu segundo capítulo - sobre o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade - de que a criança tem direito a brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990a).

Vale ressaltar que o Ministério da Saúde tem desenvolvido grandes esforços para incentivar o aprimoramento da assistência hospitalar à população e a melhoria na gestão das instituições hospitalares por meio da acreditação dos hospitais. Todo hospital deve se preocupar com a melhoria permanente da qualidade de sua gestão e assistência, para assegurar uma assistência melhor e mais humanizada à saúde dos seres humanos que procuram os hospitais, necessitados de cuidados e apoio (BRASIL, 2002).

Acreditamos que as atividades de brinquedo/brinquedo terapêutico atendam aos preceitos tanto da humanização do Ministério quanto da assistência atraumática, uma das grandes tendências atuais de assistência pediátrica, conceituados como um cuidado terapêutico que pressupõe o uso de intervenções apropriadas para diminuir ou eliminar o sofrimento físico e psicológico da criança e de sua família, no sistema de cuidado à saúde, tendo como princípios fundamentais: evitar ou diminuir o afastamento da criança da família, estimular o senso de controle e evitar ou minimizar a lesão corporal e a dor. Assim, exemplos de cuidados sem trauma incluem, entre outros, propiciar brincadeiras para que ela possa expressar medo e agressividade (HOCKENBERRY; WILSON, 2011).

O brinquedo tem sido utilizado na assistência de enfermagem à criança não só como uma forma de satisfazer a necessidade recreacional e propiciar desenvolvimento físico, mental, emocional e a socialização, mas como um recurso

para propiciar alívio das tensões, além de se constituir numa ferramenta de comunicação pela qual os enfermeiros podem dar explicações, bem como receber informações da criança sobre o significado das situações vividas por ela e, assim, traçar metas de assistência de enfermagem. Para tanto, preconiza-se o uso do brinquedo terapêutico, que se fundamenta nas funções catárticas do brinquedo e utiliza princípios da ludoterapia (MORAIS, 1980; HOCKENBERRY; WILSON, 2011).

Muitas pesquisas vêm sendo realizadas utilizando o brinquedo terapêutico para desvendar o significado da vivência da criança frente a diferentes situações relacionadas à hospitalização (BORBA, 2003; BORBA et al, 2009; BULLA, 2009; CAMPOS, 2012; CASTRO, 2001; CYPRIANO, 2009; KICHE; ALMEIDA, 2009; LIONE, 2003; ORTIZ, 2009; PEREIRA, 2012; PEDRO, 2012; REMUSKA, 2010; RIBEIRO, 1986, 1999; SOUZA, 2001). Os resultados destes estudos constataam que as crianças se tornam mais cooperativas, expressam melhor seus sentimentos de medo e ansiedade, revelam o seu sofrimento de forma espontânea, promovem grande catarse, demonstram compreender a situação pela qual estão passando, diminuem as reações de tensão, passam a se relacionar melhor com as outras crianças e a equipe de enfermagem e se tornam proativas.

Outro campo estudado nesta temática se refere aos pais e profissionais de enfermagem. Os pais atribuem verificar nos seus filhos mudança de comportamento significativo ao serem preparados com brinquedo terapêutico (CONCEIÇÃO, 2008) e de transformar o ambiente hospitalar mais alegre, dando vida e esperança pelo fato de poderem levar os brinquedos na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (CASSADOR, 2009).

O enfermeiro reconhece a importância do brincar durante a hospitalização (BIZ, 2001), o benefício que o brinquedo terapêutico traz para a criança, aos familiares e ao próprio profissional (MAIA, 2005), porém atribuem a dificuldade de sua implementação, sobretudo, à falta de tempo, desconhecimento ou insegurança na sua utilização e falta de verba para aquisição e manutenção dos brinquedos (BIZ, 2001; AMANS, 2008).

Apresentam-se, a seguir, algumas recomendações consideradas para agilizar e assegurar a implantação e implementação da atividade de brinquedo/brinquedo terapêutico.

Primeiro, no que se refere aos profissionais da saúde, recomenda-se: que as normas e rotinas devem estar voltadas às necessidades das crianças; valorizar as necessidades de recreação 24h/dia; reconhecer a importância terapêutica da alegria como forma de viver saudável; atividades como a recreação, o brinquedo terapêutico, a ludoterapia, a brinquedoteca, sejam valorizadas e envolvam todos os que participam da assistência à criança hospitalizada, como dever, sem relação

de poder como ato de determinada categoria profissional; o brinquedo deve ser utilizado como forma de comunicação, diagnóstico e interação profissional-criança-família; utilizar, como instrumento terapêutico, atividades como correr, pular, cantar, rir, falar, contar histórias, entre outras; capacitar os profissionais para atuar holisticamente no cuidado à criança e quanto à utilização de recursos lúdicos; favorecer a permanência dos pais o maior tempo possível próximos à criança, como fontes protetoras e não auxiliares de profissionais.

Segundo, às instituições de ensino e hospitalares: incorporar na filosofia institucional a necessidade de recreação na unidade de internação pediátrica; prover verbas e recursos humanos, planejar e equipar locais destinados à recreação; desenvolver pesquisas relacionadas à recreação e ao brinquedo na atenção à criança.

Desta forma, podemos afirmar que o brinquedo tem papel fundamental no cuidado às crianças e é imprescindível para tornar esse cuidado mais humanizado.

### Sobre o direito da criança à educação no contexto hospitalar

A atenção à educação de crianças e adolescentes com problemas de saúde, estejam ou não hospitalizados, não é evento novo. Acompanhar a escolaridade dessa parcela da população é, sim, muitíssimo desconhecido pela sociedade em geral e até mesmo nos meios educacionais e de saúde. Jannuzzi (1985) aponta que no Brasil, no ano de 1600, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo contava com atendimento escolar para seus pacientes. A publicação de Monarcha (2010) fala sobre a Escola Pacheco e Silva implantada no Hospital de Juqueri (SP) no ano de 1929 e que funcionou até 1940. A pesquisa de Fonseca (1999) apontou a escola que existe no Hospital Municipal Jesus (RJ) como a mais antiga em funcionamento no Brasil, ou seja, esta escola iniciou suas atividades em 1950 e, ininterruptamente, ainda nos dias atuais, mantém essa modalidade de ensino apesar de todas as dificuldades.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2001; 2002) esta modalidade de atendimento se denomina *Classe Hospitalar*. O acompanhamento dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança ou adolescente durante internação hospitalar é de responsabilidade do professor. E este, preferencialmente, deve ser do quadro efetivo do magistério.

Outras terminologias são utilizadas para nomear a atenção dada à criança ou adolescente doente, mas, com um sentido mais amplo e muitíssimo confuso e contraditório e que, na maioria das vezes, desconsideram o acompanhamento da escolaridade da criança ou adolescente.

No Brasil, a criança doente é considerada como tendo necessidades especiais<sup>5</sup>, uma vez que, mesmo que não tenha uma condição, disfunção, limitação ou deficiência permanente, o estar hospitalizada a põe em condição especial de vida, sua rotina é alterada e, não poucas vezes, a realidade hospitalar a confunde e amedronta, como tem sido comprovado por muitos estudos como, por exemplo, o de Ribeiro (1999) e o de Oliveira (1997).

Como qualquer outra, a criança doente tem direito de continuidade de sua escolaridade, esteja ou não hospitalizada. De acordo com o mapeamento do quantitativo de escolas em hospitais e domiciliares no território brasileiro, realizado sistematicamente por Fonseca (2012), hoje dispomos de 141 hospitais com atendimento escolar para seus pacientes. Estas classes hospitalares estão distribuídas por dezenove (19) estados e no Distrito Federal (FONSECA, 2012). A criança doente que não esteja hospitalizada, mas que, devido às condições de saúde, não frequenta as aulas na escola regular, tem direito ao atendimento escolar domiciliar. Contamos com 31 instituições (em geral, organizações não governamentais voltadas para crianças com câncer) oferecendo essa modalidade de ensino em 15 dos nossos estados (FONSECA, 2012).

É importante ressaltar que uma parcela das crianças atendidas nas salas de aulas nos hospitais apresenta limitações intelectuais (Síndrome de Down) e/ou dos sentidos (cegueira, surdez, etc.) ou comprometimentos físicos ou motores, congênitos ou decorrentes das enfermidades. As crianças com necessidades especiais de saúde mais complexas não se encontram, em geral, nas enfermarias de clínicas dos hospitais porque são internadas em unidades semi ou intensivas em decorrência da especificidade de sua condição e da necessidade de suporte tecnológico muitas vezes apenas disponível nestas unidades e em alguns hospitais. Isso contribui para que essa criança não seja vista nem considerada como elegível para a educação.

---

5 A legislação vigente no âmbito da educação especial caracteriza as necessidades especiais como permanentes e/ou temporárias. Nesse sentido, crianças com necessidades educacionais especiais permanentes são aquelas que, em decorrência de condições, disfunções, limitações ou deficiências (surdez, cegueira, etc.), sempre precisarão de recursos específicos para que possam, da mesma maneira que os demais alunos, avançar em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Por exemplo, a criança cega precisará de um trabalho específico voltado para a consciência corporal e para a localização espacial utilizando os sentidos nela remanescentes. Sua percepção tátil deve ser trabalhada com cuidado por ser essencial à aprendizagem do Sistema Braille de leitura e escrita que mediará seu contato com o mundo do conhecimento formal (REILY, 2006; O'REGAN, 2007). As necessidades educacionais especiais temporárias são aquelas que requerem adaptações para uma situação/dificuldade não permanente do aluno no ambiente escolar como, por exemplo, precisar trabalhar com letras móveis para escrever, uma vez que o aluno esteja com o braço e/ou mão de dominância sob imobilização, o que o impede de segurar o lápis e grafar normalmente as letras. Assim que seja removida a imobilização, o aluno poderá voltar à sua rotina normal de escrita.

Sempre que possível, o professor agrupa os alunos para realizar as atividades que podem acontecer na sala de aula da classe hospitalar (quando a criança pode deixar a enfermaria) ou na própria enfermaria. Em geral, a sala de aula dispõe de quadro branco, carteiras e cadeiras, além de materiais básicos (tanto de consumo quanto didáticos) para uso pelos alunos e professores. Mas, como os hospitais não foram construídos pensando em ter também escola para os pacientes, os espaços disponibilizados às classes hospitalares não são adequados e precisam de adaptações para que atendam minimamente à clientela escolar. São espaços pequenos e que, geralmente, servem de ponto de encontro ou base dos professores.

Os professores são reconhecidos e respeitados pelos profissionais de saúde, principalmente pela equipe de enfermagem, com a qual têm mais contato por dependerem dos informes sobre a condição de saúde da criança para que ela possa participar das atividades da escola, seja na sala de aula, na enfermaria ou no próprio leito. Em geral estas informações são prestadas pela equipe de enfermagem e residentes de medicina. É importante que, de fato, a criança esteja em condições adequadas para deixar a enfermaria, uma vez que no espaço da sala de aula não estão disponíveis equipamentos médicos como, por exemplo, de oxigênio ou de aspiração de secreções das vias respiratórias. No caso da criança se sentir mal na escola, ela precisa retornar à enfermaria, para que receba o cuidado devido.

Outra fonte de informação sobre a enfermidade e o tratamento da criança está nos prontuários. Os professores das classes hospitalares têm acesso aos prontuários de seus alunos e nestes leem sobre a evolução e cuidados prestados à criança hospitalizada. Estes documentos também fornecem subsídios para que o professor preencha a ficha escolar individual do aluno (dados pessoais, familiares, de diagnóstico, etc.), evitando que a família ou acompanhante tenha que repetir informações previamente passadas ao hospital.

As crianças com problemas de saúde mais complexos, principalmente aquelas com comprometimentos neurológicos e motores, não costumam frequentar a classe hospitalar. Muitas dessas crianças não ficam nas enfermarias de clínicas onde, em geral, os professores circulam. Mas, mesmo quando estas crianças nelas estão, precisam de equipamentos como, por exemplo, de monitoramento de saturação de oxigênio e/ou gotejamento de medicação, o que dificulta o contato do professor com elas. Em geral, a equipe médica sugere aos professores que aguardem a melhora da condição clínica da criança para que se veja a possibilidade de atendimento escolar.

Muitas das crianças atendidas estão em idade escolar, mas não frequentam a escola por conta das várias demandas de acompanhamento na área de saúde. De acordo com observações de profissionais do setor, os familiares parecem não considerar que a criança possa se beneficiar das atividades escolares. Há

a dificuldade de acessibilidade e algumas escolas regulares, mesmo com a legislação dizendo o contrário, ainda desestimulam a matrícula dessas crianças.

No ambiente hospitalar vemos atividades de recreação, artes, teatro, contação de histórias, preparação de crianças e familiares para procedimentos médicos, dentre inúmeras outras. Todas elas são importantes de acontecer dentro do hospital. Mas as mesmas não podem ser confundidas com o caráter educacional de uma escola. É verdade que muitas dessas atividades têm sido realizadas por profissionais vinculados a instituições de ensino superior e/ou graduandos de pedagogia, mas as mesmas também podem ser feitas (e até seria mais adequado se assim fosse) por profissionais de outras áreas de formação e com a devida capacitação. Por exemplo, a quem caberia preparar emocional/psicologicamente uma criança ou adolescente para a hospitalização e/ou procedimentos médicos? Para a enfermagem e para a psicologia, não é mesmo? Quem faria mágicas e brincadeiras? Um ator com habilidades circenses e de ilusionismo. E quem orientaria familiares e/ou acompanhantes quanto aos seus direitos e aqueles da criança ou adolescente doente? Ao assistente social.

Sabemos que a função do pedagogo não seja apenas a de professor de sala de aula. Entretanto, temos conhecimento de que o hospital, em raríssimas e não comprovadas exceções, tem contratado ou concursado profissional de pedagogia. A Rede Sarah de Hospitais o faz, mas para o cargo de professor por período definido.

Não consideramos ser honesto deixar os interessados na área de pedagogia acreditarem que exista um campo novo de atuação. Sim, o ambiente hospitalar é um campo importante e rico para a atuação do pedagogo, mas, não é novo. É importante saber que a entrada oficial de um formado em pedagogia no ambiente hospitalar se dá pelo órgão oficial de educação, para que ele possa exercer a função de professor no hospital. Em geral, é firmado um convênio entre o hospital (ou secretaria de saúde) e a secretaria de educação para que os professores (concursados ou contratados pela secretaria de educação) exerçam a docência no ambiente hospitalar.

É relevante saber que muitos dos profissionais que atuam nos hospitais e se denominam *pedagogos hospitalares*, na realidade se encontram em desvio de função. Eles, em geral, são funcionários do hospital e, por terem formação em pedagogia, se dizem atuar na suposta área de pedagogia hospitalar. Mas, para que tal pedagogia específica exista, deveria haver um concurso interno ou uma relação, regulamentando a situação funcional do servidor, o que, em geral, não é o caso.

A realidade do atendimento escolar à criança doente está cada vez mais precária. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI), que substituiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), nem mesmo menciona a classe hospitalar nos seus documentos mais recentes. Não se quer ser pejorativo ou ofender ninguém, mas,

assim, o pedagogo vai se *travestindo* de outra coisa e a atenção escolar da criança doente se perde. Apesar de ser um direito fundamental, a escolaridade parece não estar garantida para esta criança ou adolescente doente.

As ações para que os professores das escolas em hospitais tivessem um espaço específico de encontro, para trocas sobre a prática escolar por eles desenvolvida, se configuraram a partir dos resultados do primeiro mapeamento brasileiro de hospitais com escolas (FONSECA, 1999). Àquela época, conseguiu-se identificar que 30 hospitais contavam com professores para as crianças internadas. Mesmo sendo pequeno, esse quantitativo motivou a realização do 1º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar na cidade do Rio de Janeiro, em julho de 2000. Nessa mesma ocasião já contávamos com mais de 70 hospitais com escolas, mapeamento este que continua sendo atualizado sistematicamente e, em seu último levantamento (setembro/2012), computou um total de 141 hospitais com escolas no território brasileiro. No que diz respeito aos Encontros, até o presente ano tivemos a possibilidade de realizar seis outras edições do evento inicial, tendo elas passado pelas cidades de Goiânia (GO) em 2002, Salvador (BA) em 2004, Porto Alegre (RS) em 2005, Curitiba (PR) em 2007, Niterói (RJ) em 2009 e Belém (PA) em 2012. A oitava edição dele está prevista para ocorrer na cidade de São Paulo (SP), no primeiro trimestre de 2014.

Entretanto, de acordo com o estudo de Oliveira, Wepler e Fonseca (2011), aqueles que efetivamente atuam como professores na prática escolar hospitalar e que também têm participado de tais eventos observam, ao longo das diversas edições até agora realizadas, que o foco do encontro - partilhar experiências, implementar intercâmbios e divulgar a produção acadêmico-científica na área do atendimento escolar hospitalar, com vistas a garantir o direito da criança ou adolescente de ter acompanhamento pedagógico-educacional durante a hospitalização - mesmo que redigido como tal nos documentos desses eventos (convites, programas, anais, etc.), de fato, assim não se apresentam, quando refletimos sobre algumas das temáticas abordadas nas palestras, apresentações de trabalhos e conferências da programação. Este estudo também aponta as grandes dificuldades que as comissões científicas encontram quando trabalhos submetidos são considerados não pertinentes à questão do atendimento escolar hospitalar. Ao longo dos anos, o suporte de organizações, governamentais ou não, assim como de instituições de ensino, tem gerado um intenso embate e consumido boa parte do tempo da organização desses mesmos encontros.

Nas entrelinhas da proposta do Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar está o fato de que o professor dessa modalidade de atendimento tem uma prática rica. Essa prática, em si, é um campo fértil de ideias e possibilidades e os próprios professores podem se apropriar de metodologias para, como bem

colocava Freire (1983), atuar como professor pesquisador de seu dia-a-dia com o aluno doente no ambiente hospitalar. Isso não impede que profissionais das mais diversas áreas do conhecimento e com as mais diversas linhas de pensamento também investiguem acadêmico- e/ou teórico-metodologicamente assuntos pertinentes à prática escolar hospitalar. Entretanto, consideramos que um encontro sobre atendimento escolar hospitalar requer convergência. Isso quer dizer que as diversas áreas do conhecimento precisam *conspirar* em favor da mediação professor-aluno(s) dentro do ambiente hospitalar, para que a sistematização do conhecimento se dê e o(s) aluno(s) avance(m) em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para isso, quem pesquisa precisa manter o foco de que o professor da escola no hospital é um parceiro essencial que, sendo ouvido, tendo a sua dinâmica de trabalho, relações e espaço compreendidos adequadamente, fará a pesquisa apontar resultados significativos para todos nela envolvidos. No caso da educação no ambiente hospitalar, os desdobramentos devem contribuir para com o aprimoramento da ação do professor no hospital, tornando-a mais afinada e adequada às demandas, necessidades e interesses desse alunado em particular.

### Considerações finais

Embora o Brasil já acumule um considerável aparato legal e experiências importantes para o atendimento aos direitos da criança hospitalizada, ainda existem muitos desafios para a sua completa efetivação.

Considerando os direitos ao brincar e ao acompanhamento do currículo escolar durante a hospitalização, principais focos de discussão desse texto, conclui-se que ainda há muito trabalho a ser realizado para o seu pleno atendimento.

Apostamos na propagação desses direitos para o seu conhecimento por toda a sociedade, bem como na divulgação dos meios para a denúncia das situações em que não há o seu atendimento, de modo que essa mesma sociedade faça valer a sua cidadania.

Para a popularização desse conhecimento, é preciso que as universidades e, especialmente, os cursos das áreas de saúde e de educação, promovam espaços para o seu debate, invistam em pesquisas, em ações de extensão, além de fazerem constar o tema em seus currículos, considerando seu papel fundamental para a formação de profissionais bem informados, críticos e difusores do conhecimento para a sociedade.

Quanto à denúncia e exigência ao cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, podemos relacionar alguns meios pelos quais os cidadãos podem fazê-lo, tais como: ouvidorias das instituições hospitalares, ouvidorias do SUS (em casos de hospitais públicos), conselhos tutelares, defensorias públicas e Promotorias de Justiça da infância e adolescência.

Também é importante a participação dos profissionais de saúde e de educação na definição das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, a exemplo das conferências de saúde, conferências de educação, conferências dos direitos da criança e do adolescente, em todos os níveis - municipal, estadual e federal, de modo a fazer constar explicitamente tais direitos.

É preciso continuar desenvolvendo estudos que contribuam para a melhoria, de fato, de nossa Educação, mesmo que, em nosso caso particular, tenhamos nossa atenção voltada para o atendimento escolar hospitalar. Temos consciência de que as questões econômicas interferem muito em qualquer movimento que façamos. A lógica vigente é a de que, antes mesmo de se propor qualquer estudo ou evento sobre uma temática específica, se busque captar recursos, articular questões político-metodológicas das instituições e/ou de profissionais nelas envolvidos, dentre inúmeras outras questões. Sabemos também da complexidade para a superação e transformação de determinadas práticas do cotidiano. No entanto, temos que acreditar que a mudança é possível. Precisamos exaurir nossas discussões na busca por alternativas mais versáteis, democráticas e solidárias de partilhar o conhecimento acumulado e que, juntos, estamos construindo, tomando como base nossa prática escolar sistemática com crianças doentes. Esperamos mostrar que tais iniciativas podem apontar novas possibilidades de fazer a mediação do aprender, de melhorar a Educação e de qualificar o professor para, mais e melhor, contribuir para com mudanças em nossa sociedade.

Por fim, ver em prática as políticas públicas e as legislações que propõem assegurar os direitos da criança hospitalizada, inclusive ao brinquedo e à educação, requer vê-la e tratá-la como uma pessoa completa e com necessidades peculiares em consideração à sua fase de desenvolvimento e de adoecimento. No entanto, requer que todos os que com ela lidam ou tenham contato consigam, de fato, desvincular limitações, comprometimentos, deficiências ou incapacidades, movendo o olhar para as suas possibilidades e potencialidades.

## Referências

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

AMANS, N. S. S. **Brinquedo terapêutico**: conhecimento e prática de enfermeiras que atuam em pediatria. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Centro de Pós-Graduação e Pesquisa. Universidade Guarulhos, São Paulo, 2008.

BIZ, A. S. **A interação lúdica entre criança e enfermeiro**: ações e percepções. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2001.

BORBA, R. I. H. **A asma infantil e o mundo social e familiar da criança**. Tese (Doutorado em Enfermagem)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo: UFSP, 2003.

BORBA, R. I. H.; RIBEIRO, Circéa Amália; OHARA, C. V. S.; SARTI, Cynthia Andersen. O mundo da criança portadora de asma grave na escola. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 22, p. 921-7, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados**: realidade nacional. Série Documental: textos para discussão 4. Brasília, DF: INEP, 1999. 25 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002. 35 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U., 14 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Manual Brasileiro de Acreditação Hospitalar**. 3. ed. rev. e atual. Brasília, DF: MS/SAS, 2002.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 16 jul. 1990, ratif. 27/09/1990 (a). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 20 set. 1990 (b). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 25 jul. 1991.

Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/lei8213>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.104**, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília:DF: D.O.U., 22 mar. 2005.

BULLA, M. L. **O mundo do adolescente após a revelação do diagnóstico de câncer**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UFSP, São Paulo, 2009.

CAMPOS, Y. A. E. S. **Uma experiência difícil e amedrontadora**: a vivência da criança portadora de HIV expressa em sua brincadeira. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo. São Paulo, USP, 2012.

CASSADOR, T. V. **Transformando o ambiente de cuidado para enfrentar o sofrimento**: o significado que tem para os pais levarem brinquedo para o filho na UTI Neonatal. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UFSP, São Paulo, 2009.

CASTRO, A. S. **Compreendendo o significado da vivência da cirurgia de postectomia para pré-escolar**. Tese (Doutorado em Enfermagem)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UFSP, São Paulo, 2001.

CINTRA, S. M. P. **O ensino do brinquedo/brinquedo terapêutico nos cursos de graduação em enfermagem no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UFSP São Paulo, , 2005.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução nº 295**, de 24 de outubro de 2004. Dispõe sobre a utilização da técnica do Brinquedo/Brinquedo Terapêutico pelo Enfermeiro na assistência à criança hospitalizada. Rio de Janeiro: COFEN, 24 out. 2004. Disponível em: <<http://corensp.org.br/072005/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41**, de 13 de outubro de 1995. Aprova na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Brasília, DF: D.O.U., 17 out. 1995. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/conselho/conanda/resol>>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONCEIÇÃO, C. M. **O brinquedo terapêutico no preparo da criança para a coleta de sangue**: o significado para os pais. Pesquisa (PIBIC)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UNIPESP, São Paulo, 2008.

COREN. Conselho Regional de Enfermagem. **Processo TRCI nº 51.669**, de 24 de Junho de 2004. Parecer Fundamentado sobre utilização do brinquedo terapêutico pelo enfermeiro. São Paulo: COREN, 2004.

CYPRIANO, F. Y. H. **Compreendendo a vivência da cirurgia para a criança pré-escolar por meio das manifestações expressas em sua brincadeira**. Pesquisa (PIBIC) - Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Palestra. **6ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**, Conanda e Subsecretaria dos Direitos Humanos da Secretaria Geral da Presidência da República, Brasília, DF: dez. 2005. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/e5d35728-a4e9-48fa-8458-1a0107a7d767/Default.aspx>>. Acesso em: 10 out. 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FONSECA, E. S. **Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mapeamento brasileiro das escolas hospitalares e domiciliares**. Rio de Janeiro: UERJ/EH, 2012. Disponível em: <<http://www.escolahospitalar.uerj.br>>. Acesso em: 15 set. 2012.

FONSECA, E. S. **Atendimento Pedagógico-Educacional para Crianças e Jovens Hospitalizados**: realidade nacional. Serie Documental. Textos para Discussão. 25 p. Brasília, DF: INEP, 1999

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HART, D.; BOSSERT, E. Self-reported fear of hospitalized school-age children. **Journal of Pediatric Nursing**, New York, v. 9, n. 2, p. 83-90, 1994.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez. 1985.

HOCKENBERRY, M. J.; WILSON, D. (Org.). **Wong**: fundamentos de enfermagem pediátrica. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KICHE, M. T.; ALMEIDA, F. A. Brinquedo terapêutico: estratégia de alívio da dor e tensão durante o curativo cirúrgico em crianças. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 125-130, 2009.

LIONE, L. M. **Do vivendo para brincar ao brincando para viver: o desvelar da criança com câncer em tratamento ambulatorial, na brinquedoteca.** Tese (Doutorado em Enfermagem)- Departamento de Enfermagem. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, USP, 2003.

MAIA, E. **Valorizando o brinquedo terapêutico como um instrumento de intervenção de enfermagem: o caminhar da enfermeira para essa sensibilização.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, 2005.

MONARCHA, C. Escola “Pacheco e Silva” anexada ao Hospital de Juqueri (1929-1940). **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 78, n. 1/10, p. 7-20, 2010.

MORAIS, M. L. S. **O faz-de-conta e a realidade social da criança.** Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1980.

NIGHTINGALE, F. **Notas sobre enfermagem.** São Paulo: Cortez, 1989.

O'REGAN, F. **Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, A. C.; WEPLER, B. B.; FONSECA, E. S. Encontros Nacionais sobre Atendimento Escolar Hospitalar: uma primeira análise. In: SCHILKE, A. L.; NUNES, L. B.; AROSA, A. C. (Org.). **Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres.** Niterói: Intertexto, 2011. p. 193-204.

OLIVEIRA, C. S. **Brinquedo Terapêutico na assistência à criança e família: percepção dos enfermeiros pediatras do Hospital São Paulo – HSP.** Pesquisa (PIBIC)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, H. Ouvindo a criança sobre a enfermidade e a hospitalização. In: CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. (Org.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 1997. p. 42-55.

ORTIZ, R.L. B. **A vivência da criança escolar na insulino terapia expressa no brinquedo terapêutico dramático.** Trabalho de Conclusão de Curso (Enfermagem)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, 2009.

PEDRO, L. B. **A vivência da criança escolar em hemodiálise expressa no brinquedo terapêutico dramático.** Trabalho de Conclusão de Curso (Enfermagem)- Escola Paulista de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, UNIFESP, 2012.

PEREIRA, A. K. **O brincar da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: buscando compreender sua vivência. Pesquisa (PIBIC)- Escola Paulista de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, 2012.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. São Paulo: Papyrus, 2006.

REMUSKA, L. M. M. **A brincadeira mediando o sofrimento e o enfrentamento da criança pré-escolar com câncer**. Pesquisa (PIBIC)- Departamento de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, C. A. **Crescendo com a presença protetora da mãe**: a criança enfrentando o mistério e o terror da hospitalização. Tese (Doutorado em Enfermagem)- Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1999.

RIBEIRO, C. A. **O efeito da utilização do brinquedo terapêutico, pela enfermeira pediatra, sobre comportamento de crianças recém-hospitalizadas**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1986.

RIBEIRO, C. A.; ALMEIDA, F. A.; BORBA, R. I. H. A criança e o brinquedo no hospital. In: ALMEIDA, F. A.; SABATÉS, A. L. (Org.). **Enfermagem pediátrica: a criança, o adolescente e sua família no hospital**. São Paulo: Manole, 2008. p. 65-77.

RIBEIRO, C. A.; BORBA, R. I. H.; REZENDE, M. A. O brinquedo na assistência à saúde da criança. In: FUGIMORI, E.; OHARA, C. V. S. (Org.). **Enfermagem e a saúde da criança na atenção básica**. São Paulo: Manole, 2008. p. 287-327.

RIBEIRO, R. L. R. Crianças e adolescentes: prioridade absoluta. **Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 49-50, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.sobep.org.br/revista/images/stories/pdf-revista/vol10-n2/editorial-revista-sobep-criancas-e-adolescentes-prioridade-absoluta.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. **Lei nº 3.708**, de 09 de novembro de 2001. Institui Cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.mjus.org.br/lei3708>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

SABOYA, B. No universo da criança, brincar é ir em frente. **O Globo**, Jornal da Família, Rio de Janeiro, p.1, 6 out. 1985.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEWO, M. T.; RIBEIRO, R. L. R.; VIEIRA, M. A. A tecnologia da informação e comunicação e o lúdico apoiando o tratamento de crianças hospitalizadas. **VIVA Extensão em Revista UFMT**, Cuiabá, v. 1, p. 17-25, 2008. Disponível em: <<http://sites.google.com/a/pediatriaemrede.org/www/publica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SOUZA, A. A. M. **Uma vida dominada pela dor**: a criança vivenciando a anemia falciforme. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola Paulista de Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, UFSP, São Paulo, 2011.

Recebimento em: 13/12/2012  
Aceite em: 04/02/2013



# Mensurando valores morais: uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

## Measuring moral values: a survey with students from 6th to 9th Grades Of K-12

Maria Suzana De Stefano MENIN<sup>1</sup>  
Marialva Rossi TAVARES<sup>2</sup>  
Adriano MORO<sup>3</sup>

### Resumo

Apresentamos uma pesquisa sobre mensuração de valores de Respeito, Justiça, Solidariedade e Convivência Democrática em alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Aplicamos 16 histórias sobre os valores em 182 estudantes, utilizando questões com alternativas em níveis crescentes de perspectivas sociais, e em outros 86 alunos em questões abertas. Mostramos uma análise geral das respostas. Os resultados apontam que os valores de Justiça e Convivência Democrática, que envolvem diálogo, foram os mais difíceis. As afirmações espontâneas mostraram tipos de respostas compostas e mais diversificadas que as esperadas nas alternativas fechadas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento moral. Medidas de valores. Valores morais.

### Abstract

We present a survey-type research measuring values of respect, justice, solidarity and democratic coexistence in students from 6th to 9th grades of K-12. We presented 16 stories about values to 182 students using questions with alternatives in increasing levels of social perspectives and presented open questions to other 86 students. We show an overview of responses. The results show that the values of justice and democratic coexistence, involving dialogue, were the most difficult. The spontaneous statements showed composed and more diverse response types than the ones expected in closed alternatives.

**Keywords:** Moral development. Measures of values. Moral values.

- 
- 1 Professora Titular em Psicologia da Educação da UNESP, campus de Presidente Prudente; Pesquisadora PQ II do CNPQ. Endereço institucional: Rua Roberto Simonsen, 305, Centro Educacional, CEP: 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: <menin@fct.unesp.br>.
  - 2 Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas no Grupo de Avaliação Educacional. Endereço institucional: Rua Quitanduba, 363. CEP: 05516-030 São Paulo/SP. E-mail: <mtavares@fcc.org.br>.
  - 3 Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Assistente Técnico de Pesquisas e Avaliações Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Endereço institucional: Rua Quitanduba, 363, Caxingui. CEP: 05516-030 São Paulo/SP. E-mail: <amorom@fcc.org.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 49/2	p. 525-549	maio/ago. 2013
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Vazquez (1993) define valores como atribuições, positivas ou negativas, feitas por sujeitos sociais sobre propriedades existentes nos objetos, acontecimentos, ou ações, sejam estes naturais ou produtos humanos. Valores são sempre o resultado da interação dos homens com os objetos e dependem, portanto, de quem faz as atribuições, de quando, como, e em que contexto isto é feito.

Para Piaget (1920/1994), valor é um investimento afetivo que move nossas ações numa direção. Valores morais são, portanto, motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos, ações. Diferentemente de Vazquez (1993), a posição piagetiana não é relativista, pois a autonomia, entendida como a capacidade de uma pessoa escolher, por si própria, agir pensando num bem maior para si e para qualquer outro ser, é tida como um valor maior. Piaget (1932/1977) segue a tradição kantiana e afirma a existência de duas tendências morais - heteronomia e autonomia.

Tendo definido brevemente valores, é questão relevante nos perguntarmos se na atualidade estamos passando por uma *crise de valores* no sentido de falência ou perda de valores, ou se há transformação dos valores antes consagrados e substituição por outros novos, ou diferentes; o que chamaríamos de *valores em crise* (LA TAILLE; MENIN, 2009).

Autores que estudam a pós-modernidade, tais como: Lipovetsky (2010), Bauman (1998) e Jares (2005), falam sobre a crise de valores citando o *crepúsculo do dever*, ou a *liquidez* dos valores, ou a necessidade do *resgate de valores*, como esperança, paz, verdade, tolerância. No Brasil essa discussão não é diferente e a crise de valores, ou fenômenos entendidos como transformação de valores, também são apontados por autores que estudam desenvolvimento e educação moral (tais como: ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; ARAÚJO; ARANTES, 2009; D'AUREA-TARDELI, 2003, 2006, 2011; LA TAILLE; MENIN, 2009; LA TAILLE, 2006, 2009; MARTINS; SILVA, 2009; MENIN, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2007; TOGNETTA, 2006; VINHA, 2000, 2003). Pode-se constatar nesses estudos que a falta de valores das crianças e jovens tem sido uma das maiores queixas de professores da educação básica sobre seus alunos e a família, e é apontada como uma das grandes vilãs da história (LEME, 2006; TOGNETTA et al., 2010). Há, ainda, estudiosos mostrando a adoção de valores não morais predominando nas relações das crianças com os objetos de uso cotidiano e intermediando as relações entre si (MOMO; COSTA, 2010).

Assim, perguntas como as seguintes são relevantes e justificam nossa pesquisa: Que valores crianças e jovens vêm assumindo? Que valores predominam em suas representações ou percepções sobre si ou sobre os outros que as levam a apontar algo como bom, correto, justo?

## 1. Mensuração de valores na Psicologia - breve revisão

Na Psicologia existem formas científicas de mensurar valores morais desde Piaget (1932/1977), em sua obra *O Juízo moral na Criança*. Este autor usou entrevistas clínicas com crianças, nas quais apresentava histórias que exigiam uma reflexão sobre valores e lhes provocavam julgamentos morais. Seguindo a perspectiva piagetiana, mas inovando em método, Kohlberg (1992) inaugurou o uso de dilemas morais que contrapunham dois valores morais, ou um valor moral se opondo a uma obrigação legal. Após o uso de dilemas em entrevistas abertas, criaram-se outros procedimentos em testes mais fechados para avaliação de julgamentos morais, mantendo-se histórias baseadas em dilemas. Surgiram os testes, como: o *Moral Judgement Interview* (MIJ), derivado das entrevistas iniciais de Kohlberg (1992); *Socio Moral Reflection Objective Measure* (SRM), de Gibbs e colaboradores (1984); e *Defining Issues Test* (DIT), de Rest (1986), todos descritos em Koller et al. (1994). Esses testes são instrumentos úteis, que foram validados e têm sido utilizados nos dias de hoje; mas eles não respondem a certas necessidades atuais da pesquisa em crianças e jovens brasileiros.

As histórias criadas por Piaget (1932/1977) no *Julgamento Moral da Criança*, por exemplo, se centram, em sua maioria, numa situação familiar nuclear e tradicional, caracterizada pelo poder centrado na figura paterna; são poucas as situações em escola e entre crianças, não há mídia, internet, ou TV. As histórias de julgamento moral em Kohlberg (1992), mesmo mais modernas que as de Piaget, datadas da década de sessenta, se baseiam em dilemas que dificilmente ocorrem na vida real cotidiana, sendo, muitas vezes, sentidos pelos respondentes como artificiais. Shimizu (2004) e Shimizu e Urano (2004), que tem estudado testes derivados de Kohlberg, como o DIT (*Defining Issues Test*) de Rest (1986), adaptado para o Brasil, tem evidenciado que esses testes não se aplicam a crianças, há problemas com interpretação dos textos, dificuldades de assimilação de conteúdos não adaptados à cultura brasileira e ao formato das questões propostas. Há, ainda, probabilidade de idealizações e respostas adaptáveis às expectativas e a mensuração de valores específicos.

No Brasil vários pesquisadores já vêm buscando avaliar valores; são exemplos: Tognetta (2003), que mensurou a Solidariedade em crianças, considerando *contravalores*<sup>4</sup>, como autoridade e individualismo; a mesma autora (TOGNETTA, 2006, 2009) também mensurou a generosidade,

---

4 Estaremos usando o termo *contravalor* no sentido de um valor que compete e se opõe à escolha do valor colocado numa situação, história ou questão. Os contravalores podem ser múltiplos e variados para um mesmo valor.

considerando como contravalor o individualismo, e relacionou esses valores e contravalores à imagem que os sujeitos fazem de si e dos outros, ou seja, o que mais admiram em si e nos outros; Vinha (2003) e Tognetta e Vinha (2007) têm mensurado habilidades para o diálogo e a cooperação em ambientes coercitivos e cooperativos; D'Aurea-Tardeli (2006) estudou a Solidariedade em jovens, relacionando-a a seus projetos de vida, e a manifestação do Respeito nas projeções de professores; Menin (2005) tem investigado representações de injustiça em jovens e encontrado que as mesmas mostram uma progressão, tal como previsto em Piaget (1932/1997), nas noções de justiça legal, retributiva e distributiva, mas, ao mesmo tempo, está presente uma diversidade de representações fortemente marcada por classes sociais; La Taille (2006) pesquisou valores de adolescentes em três dimensões (indivíduo e sociedade; indivíduo e os outros; indivíduo em relação a si mesmo), em questões sobre a importância das instituições, sobre a importância das virtudes na vida dos jovens, e sobre o grau de confiança depositado nas instituições e outros. La Taille (2006) concluiu que, embora os jovens afirmem aderir a valores morais tradicionais, acreditam que os outros não o possuem.

O que vemos nessas investigações é que, em sua maioria, se dedicam ao estudo de valores específicos, um valor por vez, ou um valor e seus opostos, ou contravalores. O que pretendemos é avaliar os valores de Respeito, Justiça, Solidariedade e Convivência Democrática num só instrumento, juntando as contribuições desses estudos e de seus pesquisadores para a construção de um instrumento que possa fornecer comparações sobre o desempenho das crianças e jovens nas escolhas desses valores em comparações uns com os outros.

## 2. Metodologia para elaboração do instrumento de pesquisa

A proposta de construção de um instrumento que permita elaborar um diagnóstico sobre como as crianças aderem a valores implicou inicialmente em definir o âmbito de abrangência dos mesmos. Assim, considerando, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) que definiram a Ética como um tema transversal para a Educação Básica, escolhemos os valores referentes à Justiça, Respeito, Solidariedade e Convivência Democrática.

Definidos os valores, *o primeiro passo* para a elaboração do instrumento, foi a construção de uma *Matriz de referência*. Nessa matriz foi definido o que entendíamos pelos valores a serem investigados e foram detalhados alguns descritores. Por exemplo, baseando-nos nos PCN (BRASIL, 1997, p. 104), definimos Solidariedade como:

Ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos – tomar para si questões comuns e responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas. (p. 104)

A solidariedade inclui a cooperação: há uma dimensão da solidariedade que se aproxima mais da generosidade e outra que se aproxima da cidadania em busca do bem comum.

E nela incluímos descritores, tais como:

- a. Identificar que a busca pela realização do ideal de solidariedade é de todos;
- b. Cooperar, de forma generosa, com outros, próximos ou não, buscando o bem deles, independentemente do benefício próprio;
- c. Compartilhar sentimentos e conhecimentos com outros visando ao benefício de todos e de si mesmo.

Tal procedimento foi feito para os quatro valores selecionados e isto auxiliou o processo de construção das questões no instrumento de pesquisa.

O *segundo passo* na construção do instrumento foi a *elaboração das questões*. O instrumento está sendo composto com um número mínimo de 100 questões; mas, na pesquisa exposta neste texto, usamos 16. Para a elaboração das questões decidimos apresentar às crianças e jovens pequenas histórias na forma de situações problema, ou de dilemas morais. Procuramos escrever cenas que representassem o cotidiano de crianças e jovens com cerca de quatro linhas de enunciado. As histórias terminam com uma frase a completar ou uma questão sobre o que se deveria fazer ou o que seria melhor fazer na situação apresentada. O respondente deve ler a questão e escolher a alternativa que, segundo ele, indica a melhor conduta frente à situação descrita. São apresentadas como alternativas sempre cinco possibilidades, sendo: três delas favoráveis ao valor mais focalizado na questão (alternativas P, ou pró-valor) e duas contrárias a ele (alternativas C ou contravalor), ou seja, baseiam-se num *contravalor*. Cada valor focado neste projeto pode ser contraposto a *contravalores*. Ao Respeito, por exemplo, podem se opor desrespeito, descaso, individualismo, indiferença. À Justiça, podem se opor injustiças, na forma de autoritarismo, arbitrariedade, desigualdade, preconceito, favoritismo e assim por diante.

Além das posições pró ou contra os valores, as alternativas também apresentam níveis nos quais as pessoas podem se situar para mostrar a forma como aderem a favor ou contra um valor. Neste instrumento, estamos considerando esses níveis, principalmente em função da *perspectiva social* presente nos níveis sócio-morais de Kohlberg (1992):

pré-convencional, convencional, pós-convencional. De acordo com este autor, além de os níveis de raciocínio moral dependerem de um desenvolvimento cognitivo (relação necessária, mas não suficiente), dependem, também, de uma evolução na perspectiva social ou percepção social, ou ainda, habilidade de assunção de papéis (*roletaking*). Esse campo descreve a “[...] percepção do fato social” (KOHLBERG, 1992, p. 195), ou “[...] como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade” (KOHLBERG, 1992, p. 186). Há estágios de desenvolvimento de perspectiva social que seriam mais gerais que os de desenvolvimento moral, pois não tratam especificamente da justiça, nem de escolher entre o que é correto ou incorreto. Para Kohlberg (1992), fazer um juízo de justiça num certo nível é mais difícil do que simplesmente ver o mundo num desses níveis de perspectiva social. Tal como ocorre com a lógica, “[...] o desenvolvimento da percepção social de um estágio, ocorre antes, ou é mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo de juízo moral” (KOHLBERG, 1992, p. 186).

Ainda falando sobre perspectiva social, Kohlberg (1992) correlaciona os três níveis de julgamento moral a três níveis de perspectivas sociais, que nomeia: perspectiva individual concreta (paralela ao nível pré-convencional); perspectiva de membro da sociedade (nível convencional); e perspectiva para além da sociedade (pós-convencional). E busca explicar o que une o nível de julgamento moral à perspectiva social.

No pré-convencional, o indivíduo pensa em seu próprio interesse e no de outros indivíduos isolados que lhe afetem. Resumidamente, dentro desse nível destaca-se o ponto de vista do indivíduo concreto e do sujeito que estaria consciente de certo número de indivíduos; cada um com seu ponto de vista e visando servir ao seu próprio interesse; haveria antecipação à reação de outras pessoas, tanto negativa como positivamente, e poder-se-ia pensar que outra pessoa se antecipa à própria reação. Pode-se fazer um trato. No nível convencional, o que une o indivíduo à perspectiva social é o ponto de vista compartilhado com o grupo. O indivíduo subordina os pontos de vista de uma pessoa aos do grupo ou às relações compartilhadas. Ressaltam-se relações compartilhadas entre pessoas; o sujeito se vê como participante desse tipo de relação. Podem-se destacar os papéis sociais; as totalidades sociais; a pessoa se vê como membro da sociedade. Em nível pós-convencional leva-se em conta, sobretudo, o ponto de vista possível de qualquer indivíduo moral racional. Leis e deveres devem ser tais que qualquer pessoa racional possa se comprometer com elas, em qualquer sociedade. Nesse caso, o indivíduo não se compromete com nenhum grupo ou sociedade, mas com um ponto de vista moral, mais que tudo. O indivíduo distingue um ponto de vista moral e um legal, acha difícil definir uma perspectiva moral independentemente dos direitos legais contratuais. Finalmente, a perspectiva social se destaca como um ponto de vista moral do qual derivam os acordos sociais.

É a de qualquer indivíduo racional que recorre à natureza da moralidade ou ao fato de que as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tal. O correto se refere aos princípios universalizáveis de moral para toda e qualquer pessoa racional, é sinônimo da Dignidade (KOHLEBERG, 1992)

Seguindo essas indicações de Kohlberg (1992) para as perspectivas sociais, buscamos construir as alternativas pró-valor e contravalor em níveis crescentes de descentração social. Assim, destacamos nos níveis, respectivamente, uma perspectiva individualista ou *egocentrada* (nível 1), outra centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais (nível 2), e, finalmente, outra perspectiva, mais descentrada socialmente, baseada em contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos e em princípios considerados *universalizáveis* (nível 3). Na escala, em função dessas perspectivas sociais, correspondentes a níveis, colocamos cinco alternativas: três em que o valor focado é afirmado, sendo uma em cada um dos níveis de perspectiva social (nível 1, P1, nível 2, P2, e nível 3, P3), e duas alternativas que afirmam o *contravalor* correspondente, sendo uma delas no nível 1 (C1) e outra no nível 2 (C2).

O *terceiro passo* referiu-se à *validação das questões*, na qual se procurou investigar se as questões elaboradas apresentam histórias que correspondem ao valor que se propõe investigar, de acordo com o que foi descrito na matriz. Esse passo, e os demais, seguiram procedimentos descritos por Depresbiteris e Tavares (2009) e Tavares (2010). Após um reexame dos itens por especialistas em psicometria e em Psicologia moral, iniciou-se a montagem dos cadernos de aplicação para o processo de *pré-testagem*. Estão sendo montados, a partir de 100 questões envolvendo os quatro valores, oito cadernos de aplicação para crianças de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental, jovens do 9º ano e Ensino Médio, e professores de Educação Básica. No momento em que se encontra esta pesquisa, estamos testando um caderno de 16 questões para crianças e jovens entre o 6º e o 9º anos; este é o foco da presente pesquisa.

## 4. Resultados

Selecionamos aleatoriamente 16 questões do caderno de histórias e aplicamos em 182 crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas, de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Em outras 86 crianças e jovens, com as mesmas características das anteriores, aplicamos o mesmo caderno com as mesmas 16 questões, das quais retiramos as alternativas e, em seu lugar, perguntamos, ao final das histórias, o que achavam que se deveria fazer dadas aquelas circunstâncias. As respostas aos 16 itens foram analisadas e apresentamos, para comparação do questionário aberto e fechado, também a análise de duas questões, uma a respeito do valor Convivência Democrática e outra no valor de Justiça.

## 5. As respostas às 16 histórias sobre os quatro valores

As Tabelas 1 e 2 mostram os resultados obtidos entre as 182 crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental. Como já dissemos, o caderno foi composto por 16 questões com as alternativas de respostas (questões fechadas) referentes aos valores de Justiça, Solidariedade, Respeito e Convivência Democrática. Nas tabelas, as respostas dos alunos são organizadas por idades, nas faixas entre 10 a 13 anos para a Tabela 1, e de 14 a 17 anos para a Tabela 2. Essas faixas correspondem, para a maioria dos participantes, respectivamente, aos 6º a 8º anos e 9º ano.

**Tabela 1—Número e porcentagem de respostas às alternativas em níveis de perspectiva social por questão. Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)**

Valores	Questão	C1		C2		P1		P2		P3	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Justiça	1	5	4%	36	31%	0	0%	4	3%	73	62%
	5	0	0%	6	5%	42	36%	41	35%	28	24%
	9	0	0%	1	1%	31	26%	56	47%	29	25%
	13	8	7%	22	19%	1	1%	13	11%	73	62%
Solidariedade	2	0	0%	0	0%	8	7%	37	31%	73	62%
	6	3	3%	5	4%	14	12%	15	13%	81	69%
	10	3	3%	2	2%	32	27%	23	19%	58	49%
	14	1	1%	2	2%	17	14%	12	10%	86	73%
Respeito	3	1	1%	0	0%	7	6%	29	25%	81	69%
	7	3	3%	0	0%	8	7%	13	11%	94	80%
	11	0	0%	2	2%	4	3%	14	12%	97	82%
	15	4	3%	1	1%	6	5%	40	34%	67	57%
Convivência Democrática	4	11	9%	8	7%	6	5%	47	40%	46	39%
	8	8	7%	3	3%	30	25%	13	11%	64	54%
	12	2	2%	13	11%	6	5%	15	13%	81	69%
	16	2	2%	0	0%	10	8%	51	43%	55	47%

Fonte: o próprio autor

**Tabela 2 - Número e porcentagem de respostas às alternativas em níveis de perspectiva social por questão. Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)**

Valores	Questão	C1		C2		P1		P2		P3	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Justiça	1	2	3%	17	29%	1	2%	1	2%	38	64%
	5	0	0%	1	2%	12	20%	14	24%	32	54%
	9	0	0%	0	0%	7	12%	31	53%	21	36%
	13	0	0%	3	5%	1	2%	6	10%	49	83%
Solidariedade	2	0	0%	0	0%	2	3%	22	37%	35	59%
	6	2	3%	0	0%	3	5%	8	14%	45	76%
	10	4	7%	0	0%	10	17%	10	17%	35	59%
	14	0	0%	1	2%	10	17%	2	3%	46	78%
Respeito	3	0	0%	0	0%	2	3%	16	27%	41	69%
	7	0	0%	1	2%	4	7%	6	10%	48	81%
	11	0	0%	0	0%	1	2%	5	8%	53	90%
	15	1	2%	1	2%	3	5%	18	31%	36	61%
Convivência Democrática	4	0	0%	3	5%	0	0%	33	56%	23	39%
	8	2	3%	3	5%	11	19%	7	12%	36	61%
	12	2	3%	3	5%	1	2%	8	14%	45	76%
	16	1	2%	0	0%	0	0%	22	37%	36	61%

Fonte: o próprio autor

Destacamos, em primeiro lugar, algumas tendências mais gerais de respostas. Dentre as 16 questões apresentadas, podemos notar que nove na Tabela 1 e onze na Tabela 2 obtiveram mais de 60% de respostas em P3; o que evidencia, em primeiro lugar, que os respondentes foram fortemente pró-valores e, em segundo lugar, que alcançaram um nível alto nessa posição. As alternativas que oferecemos em P3, enfatizavam posições do sujeito que responde em que o outro deveria ser considerado de forma a mais descentrada possível, isto é, considerado como sujeito digno de Respeito, de reconhecimento de direitos, alvo de Solidariedade e de entendimento pelo tratamento dialógico e cooperativo, independentemente de quem fosse. Ou seja, uma perspectiva social para além dos ditames dos interesses egocêntricos ou individuais, ou das pressões grupais, das autoridades ou de regras convencionais (KOHLBERG, 1992).

Outro modo de demonstrar a adesão forte de nossos participantes aos valores a que foram expostos nas histórias é ilustrar a pequena porcentagem de adesão que mostraram aos contravalores C1 e C2; com poucas exceções que logo comentaremos. Entre as crianças (Tabela 1) tivemos 13 histórias com menos de 5% em C1 e 11 histórias com menos de 5% em C2. Entre os maiores (Tabela 2) tivemos 15 histórias com C1 menor que 5% e 11 histórias com C2 também menor que 5%. Assim, raramente nossos estudantes adotaram posições nas histórias em que se revelassem claramente contra a Justiça, o Respeito, a Solidariedade ou a Convivência Democrática, em função de posições egocêntricas em que o interesse próprio predominasse no sentido da busca de premiações, ou por esquiva de punições, ou em função de forças coercitivas maiores vindas de um grupo ou de uma autoridade, ou ainda, de uma regra convencional ou lei.

As Tabelas 1 e 2 evidenciam outra tendência geral: nas porcentagens alcançadas de respostas em P3, pudemos observar que em 12 histórias esta alternativa se mostra com porcentagens maiores entre os adolescentes (Tabela 2). Esse é um dado bastante esperado numa perspectiva psicogenética. Desde Piaget (1920/1994), temos visto que o desenvolvimento da autonomia moral, mais próxima dos níveis de descentração da perspectiva social evidenciados em nossas alternativas P3, é uma construção gradual. Uma construção paralela ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, fortemente dependente das formas de relação social vividas entre iguais e entre os mais velhos, e das oportunidades de trocas e de vivências dos valores que aqui avaliamos. Assim, é de se esperar que, quanto maior a criança, mais provável que alcance os níveis mais altos nas alternativas que oferecemos nas histórias.

É interessante observar que o valor em que a diferença entre crianças e jovens se mostra mais forte é em relação ao valor Justiça onde, 4 em 3 questões apresentam diferenças maiores que 10% (na questão 5 a diferença entre as tabelas é de 30%; na questão 9 a diferença é de 11%, e na questão 13 a diferença é de 21% para os jovens). Nos demais valores, como Respeito, são mínimas as questões que apresentam diferenças maiores que 10% (para Solidariedade, só a questão 10, e para Convivência Democrática, só a questão 16). Verificamos, ainda, que os índices mais altos em P3 foram obtidos tanto entre as crianças, como entre os adolescentes, nas histórias de Solidariedade e de Respeito. Este resultado nos faz supor que as crianças menores se apropriam mais cedo destes valores, sendo que os valores de Justiça e Convivência Democrática, tal como os apresentamos aqui, exigem um desenvolvimento mais amadurecido para serem reconhecidos como valores e defendidos por elas em perspectivas sociais mais avançadas moralmente. Essa observação sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada dos conteúdos das histórias onde P3 não foi a resposta mais frequente entre as alternativas oferecidas. O que faremos brevemente.

Chamamos atenção para outro destaque que, por motivos de espaço, não pudemos expor em tabelas neste texto. Comparando meninos e meninas, vimos que as meninas obtiveram maiores porcentagens em P3 que os meninos em cerca de 70% das histórias. Esse dado reproduz o que outras pesquisas vêm encontrando sobre o desempenho de mulheres em avaliações de valores (LA TAILLE, 2009; MIZUSAKI, 2007; MIZUSAKI; MENIN, 2011) e que mostram o que Gilligan (1982) tem chamado de moral do cuidado. A autora desenvolveu a tese de que as mulheres, em função do tipo de socialização voltada para a preocupação e os cuidados com os outros desenvolvem uma moral da responsabilidade onde se busca mais evitar o mal às pessoas que uma solução baseada na Justiça. Dessa forma, a mulher consideraria, mais que os homens, as necessidades dos outros e as próprias reconciliando egoísmo e reciprocidade.

Ainda nas Tabelas 1 e 2 podemos mostrar as histórias que foram mais difíceis no sentido de nelas serem obtidas porcentagens menores em P3. Vemos, por exemplo, entre as crianças de 10 a 14 anos, que em duas histórias sobre Justiça (questões 5 e 9), uma sobre Solidariedade (questão 10), uma sobre Respeito (questão 15) e outras três sobre Convivência Democrática (questões 4, 8 e 16) ou não houve predominância de P3 em relação aos demais níveis, ou se houve, a porcentagem foi menor que 57%. Ainda sobre Justiça, é curioso notar que na história 1 obtivemos 31% de respostas em C2, o que foi uma exceção à regra. Entre os adolescentes (14 a 17 anos) duas questões de Justiça nos chamam atenção pela porcentagem baixa de P3 (5 e 9) e uma sobre Convivência Democrática (questão 4). Brevemente comentamos algumas das histórias difíceis.

Começando pelas histórias de Justiça, em duas notamos que houve distribuição das respostas em P1, P2 e P3, ou seja, os alunos se dividiram entre os pró-valores usando as justificativas nas três perspectivas sociais. Na história 5 um professor usa o celular em sala de aula quebrando uma regra que proíbe seu uso; na história 9 um professor deixa apenas uma estudante ouvir música no celular quando acaba a lição, por que é boa aluna. Em ambas, as alternativas pró-valor clamam pela igualdade; mas em P1, a justificativa é baseada em se evitar punições ou confusões; em P2, a Justiça é determinada pela regra em si ou pela regra ter vindo da direção, e, em P3 propõe-se que a regra deveria ser combinada ou recombinaada entre alunos e professores, para que fosse boa para todos. Justamente esse P3 não foi o mais marcado nessas duas histórias, pois a ênfase do mesmo não foi na aplicação da igualdade ligada estritamente à Justiça distributiva, mas ao modo democrático de construção da regra. Dessa forma, podemos levantar a hipótese de que dificultamos as histórias colocando, para além do valor de Justiça em seu aspecto de Justiça distributiva com base no princípio de igualdade, outro valor, o da cooperação ou diálogo para a elaboração de uma regra justa. Se, por um lado, o

princípio da Justiça igualitária é bem reconhecido pelas crianças precocemente, tal como nos mostra Piaget (1920/1994), o uso do diálogo para a elaboração de uma regra, ou mesmo para a resolução de um conflito é muito pouco desenvolvido em nossas crianças, como algumas pesquisas vêm mostrando (VINHA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007; LEME, 2006). Ainda devemos notar que nas duas histórias de Justiça com P3 mais baixo, e na história 1, com C2 marcado por 31% das crianças (Tabela 1) e C2 marcado por 29% dos jovens (Tabela 2, as maiores porcentagens em C2 obtidas em todo o questionário), foram marcadas alternativas em que sobressai o poder da autoridade, como cumprir o dever esperado pela autoridade, ou evitar o castigo, ou seguir a regra que vem dela.

As dificuldades em reconhecer o diálogo entre iguais como um valor maior nas histórias de Convivência Democrática também podem explicar porque nossas crianças tiveram, na história 4 e na 16, baixas porcentagens em P3 - a história 4 tem a mais baixa porcentagem na alternativa P3 (39%, Tabelas 1 e 2). Nessas histórias era preciso achar uma solução para problemas em que alguém é prejudicado em função de um outro, como por exemplo, uma amiga vizinha que faz uma festa barulhenta à noite quando a protagonista da história precisa dormir; ou uma quadra esportiva que é usada só por alguns alunos quando outros também a querem. O que dividiu as escolhas das crianças foi o recurso às alternativas P1 e P2, e mesmo C2. Na história da quadra (questão 16, Tabelas 1 e 2), por exemplo, 43% das crianças e 37% dos adolescentes recorrem à diretora, esperando que ela faça uma regra que regulamente seu uso, o que caracteriza a alternativa P2. De modo semelhante, com relação à história da vizinha que faz festa (questão 4, Tabelas 1 e 2), 40% das crianças e 56% dos adolescentes escolhem a alternativa que afirma que se deveria conversar com ela, pedindo que abaxasse o som porque há uma lei de silêncio que impede as pessoas de fazerem barulho após as 22 horas – alternativa P2. Na história da mãe que precisa dividir os serviços de casa com os filhos (questão 12, Tabelas 1 e 2), além de marcarem P2 (13%), as crianças marcaram C2 (11%), que afirmava que a mãe é quem sabe e tem autoridade para mandar nos filhos. Assim, o que impediu um número maior de respostas em P3 foi o peso dado, pelas crianças, à autoridade como quem deve resolver problemas ao invés do uso do diálogo entre iguais.

Outras exceções à predominância de P3 aconteceram na história da questão 10 sobre o valor Solidariedade e na história da questão 15 sobre o valor Respeito. Nelas, a alternativa P3 alcançou entre as crianças, respectivamente 49% e 57% (Tabela 1). A história 15, sobre o valor Respeito, versava sobre um garoto que fura uma fila. Nela, o que enfraqueceu a escolha por P3 foi a busca da alternativa P2 (34%), que justificava: uma criança não deveria furar uma fila pois há uma regra que diz que devemos respeitar as filas. Na história 10, de Solidariedade, uma aluna poderia ou não ajudar outra, uma boliviana a aprender português, embora

a professora não deixasse. Nela, embora P3 obtivesse 49% das escolhas, a segunda maior porcentagem apareceu em P1 (27%) que explicitava uma reciprocidade instrumental numa perspectiva social egocêntrica: uma criança deveria ajudar outra porque quando ela precisasse poderia contar com a ajuda da menina. Assim, nesse caso, o egocentrismo foi maior que o convencionalismo da regra, mais explícito em P2 (19%), que justificava a ação de ajudar ao outro porque é isso que as mães nos ensinam. Entre os mais velhos essas alternativas também enfraqueceram P3, mas em menor proporção (P1 e P2 com 17%, em Solidariedade), ou seja, essa alternativa aparece com cerca de 60% das escolhas em ambas as histórias.

Assim, de modo geral, podemos dizer que P3, representando a alternativa em que a perspectiva social oferecida para os julgamentos baseados nos valores de Respeito, Justiça, Solidariedade e Convivência Democrática é a mais ampla e descentrada, foi a mais escolhida pelas crianças em geral. Mas ela se mostrou mais difícil em questões, principalmente, de Convivência Democrática e de Justiça que solicitavam, nas alternativas, o diálogo ou formas cooperativas de combinação de regras ou normas de conduta para a ação coletiva. Mais um dado confirma essa tendência: a comparação das respostas fechadas com as abertas.

## 6. Comparações entre o questionário fechado e o questionário aberto

Aplicamos os mesmos cadernos, com o questionário contendo as 16 questões com as histórias com questões sobre Justiça, Respeito, Convivência Democrática e Solidariedade, para 86 crianças do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares. A diferença desta aplicação é que o caderno continha as mesmas questões na forma aberta, ou seja, não foram apresentadas alternativas. O enunciado de cada história terminava apenas com uma questão do tipo: O que você acha que deve ser feito? Por quê? O objetivo desta aplicação foi verificar o quanto as respostas espontâneas das crianças poderiam corresponder, ou não, às alternativas que oferecemos no questionário fechado, e se poderíamos, em futuros aperfeiçoamentos do instrumento, utilizar argumentos espontâneos dos respondentes para transformar nossas alternativas.

Analisaremos semelhanças e diferenças das respostas fechadas com as abertas dos estudantes apenas para duas questões, neste texto: a história 4, de Convivência Democrática, e a 5, de Justiça. Essas histórias foram as escolhidas porque tiveram uma distribuição maior de porcentagens de respostas entre as alternativas, não mostrando uma concentração excessiva em P3.

Para comparar com as respostas espontâneas das crianças fizemos, primeiramente, uma leitura das mesmas, verificando como poderiam organizar-se em categorias e se essas poderiam classificar-se, primeiramente como pró ou contravalores, e, em

segundo lugar, dentro dos mesmos três níveis de perspectivas sociais definidos neste estudo: centrados em relações individualistas e egocêntricas (P1); centrados em relações grupais, familiares ou ligados a relações autoritárias ou de instituições e regras convencionais (P2) e baseados em relações de contratos sociais mais amplos e democráticos, ou em princípios morais universalizáveis (P3). Procedemos à tabulação e quantificação das respostas abertas nos níveis, e criamos novas categorias, também quantificáveis, quando a categoria das respostas abertas não correspondia, exatamente, às mesmas categorias oferecidas pelas nossas alternativas de C1 a P3 usadas nas histórias. Nosso objetivo foi verificar se as crianças inventariam outros argumentos, dentro dos níveis previstos, para justificar suas perspectivas de julgamento na adesão aos valores, ou mesmo, categorias que não se encaixariam em nenhum nível.

As Tabelas seguintes mostram comparações entre as respostas das crianças do 6º ao 8º ano e 9º ano nas três histórias, nos questionário fechado e aberto. Começamos pela Tabela 3 que compara as respostas das crianças nos dois questionários *na história da questão 4*, sobre Convivência Democrática.

## 5.1 Uma história de Convivência Democrática

A história da questão 4 é sobre Gabriela, que resolveu fazer uma festa quando seus pais estavam viajando. Aline, sua vizinha e amiga, vai prestar vestibular no dia seguinte e não está conseguindo dormir com o barulho excessivo da festa. Pergunta-se o que Aline deve fazer. Na versão em questionário fechado, oferecemos as seguintes alternativas:

*Aline deve*

- a. *ir até à casa de Gabriela e pedir para baixar o volume do som, porque há uma lei de silêncio que impede as pessoas de fazerem barulho após as 22 horas. (P2)*
- b. *ir até a casa de Gabriela e pedir para baixar o volume do som, pois ela e os demais vizinhos precisam dormir. (P3)*
- c. *esperar os pais da garota retornarem e contar tudo o que a filha fez quando viajaram. (C2)*
- d. *ir dormir em outro lugar, assim resolveria seu problema e não precisaria brigar com Aline. (P1)*
- e. *pedir que o outro vizinho chame a polícia e assim resolve o problema. (C1)*

**Tabela 3 - Comparação do questionário fechado e aberto na história da questão 4 - Convivência Democrática**

Respostas	Fechado				Aberto			
	Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)		Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)		Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)		Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)	
<b>C1</b>	11	10%	0	-	3	6%	2	5%
<b>C2</b>	8	7%	3	4%	5	11%	4	10%
<b>P1</b>	4	4%	2	3%	0	-	3	8%
<b>P2</b>	49	43%	33	48%	12	26%	8	21%
<b>P3</b>	41	36%	31	45%	7	15%	10	26%
<b>PV</b>	0	-	0	-	8	17%	11	28%
<b>Nulo</b>	0	-	0	-	12	26%	1	3%
<b>Total Geral</b>	113	100%	69	100%	47	100%	39	100%

Fonte: o próprio autor

A Tabela 3 apresenta os dados referentes às respostas obtidas na questão 4. Tais dados estão organizados separadamente, em questionário fechado e aberto e, na sequência, as respostas de crianças do 6º ao 8º ano e jovens do 9º ano do Ensino Fundamental.

Como resultados, conforme ilustrado na Tabela 3, podemos verificar que as alternativas mais escolhidas foram “A” – P2 (43% e 48%, respectivamente crianças e jovens) e “B” – P3 (35% e 45%). A alternativa “D” – P1 contou com apenas 4% e 3%, respectivamente. Em relação às alternativas que representam os contravalores, elas apresentaram percentual pequeno; entretanto, nas respostas das crianças, os valores são superiores aos de P1. Por exemplo, a alternativa “E”, que se refere ao C1, contou com 10% das respostas e a alternativa “C” – C2 obteve 7% das respostas das crianças do 6º ao 8º ano. Quanto às respostas dos jovens do 9º ano, esta alternativa contou com 4%. Não houve opção pela alternativa “E” (C1), por parte destes jovens.

Na análise do questionário aberto, de respostas livres dadas a essa questão 4, procedeu-se de maneira a identificar os Prós e Contravalores, e categorias outras que se manifestassem. Cabe ressaltar que, por não terem uma referência de alternativas para a resolução do dilema proposto, algumas respostas não apresentaram sentido, ou seja, em algumas delas, a criança ou jovem respondeu de modo a se colocar no lugar de Gabriela e não de Aline, assim, classificamos como *resposta nula*.

No que compreende os Pró-Valores, além dos três níveis de descentração (P1, P2 e P3), classificamos também algumas respostas como simplesmente “PV” – Pró-Valor. Ou seja, tais respostas sugeriam o diálogo como solução, mas não apresentavam nenhuma argumentação, não propunham nenhum tipo de negociação, nem tão pouco justificativas para uma possível intervenção, por exemplo: *Ir lá e pedir para fazer menos barulho*. É uma resposta simples, sem perspectiva de sucesso no tal pedido, ou sem pretensão de negociação. Tais respostas contaram com 17% (crianças) e 28% para (jovens).

Diferentemente do questionário fechado, nas análises do questionário aberto verificamos que as respostas dos jovens consideradas P3, apresentaram, ainda que muito timidamente, um percentual maior que a P2, isto é, 26% (P3) e 21% (P2). Todavia, nas análises das respostas de crianças o percentual se inverte: 15% (P3) e 26% (P2).

As respostas classificadas como P2 apresentam, primeiramente, uma tentativa de negociação, levando em conta que Gabriela é amiga de Aline e que são vizinhas. Enfim, em tais respostas Aline deveria falar com Gabriela, pedir para diminuir o som, explicar que não consegue dormir e que tem compromisso no outro dia. Entretanto, se não resolver, solicita-se o auxílio das autoridades, baseado principalmente na *Lei do Silêncio*. É importante notar que neste tipo de argumentação os sujeitos apresentam uma postura que considera o outro como realmente próximo (o certo é ser simpático, leal, reconhece a importância da reciprocidade e, mesmo numa situação dessa natureza, busca tratar o outro bem, propondo negociação, explicando seus motivos por estar ali pedindo para que interrompa ou diminua o barulho e, certamente, espera que a recíproca seja verdadeira). Podemos levantar duas hipóteses. Ou estamos frente a uma postura do *bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais*, conforme o nível 2 e estágio 3 de Kohlberg (1992) e, caso essa aproximação e possível negociação não se efetive, o estágio 4 de Kohlberg (1992) vem à tona, isto é, o sujeito busca a *manutenção da lei e da ordem* solicitando a interferência da autoridade (os pais ou a polícia) para que se efetive a ordem social e se faça cumprir a *Lei do Silêncio*, ambos numa perspectiva social de nível dois, P2, tal como a usamos. Ou estamos num resposta composta, ou em transição deste nível 2 para o 3, pois o sujeito busca o diálogo, numa perspectiva social mais descentrada, mas ainda se ancora na lei para qualquer eventualidade deste diálogo falhar.

*Deveria conversar com Gabriela para ela abaixar o volume, e se ela não fizesse isso, deveria ligar para os pais dela e relatar o que estava acontecendo. (8º ano, feminino, 13 anos).*

*Ir até a casa de Gabriela e, já que elas são amigas, explicar o que estava se passando e, se ela não desligar ou abaixasse o som, chamar a polícia. (9º ano, feminino, 16 anos)*

Essa tendência de respostas, dupla ou composta, pode nos evidenciar que os níveis em que as crianças se posicionam, quando oferecemos alternativas fechadas, não são tão definidos quando respondem de forma aberta, e podem conter, na verdade, várias opções de representações possíveis sobre como lidar com um conflito, mostrando, do ponto de vista da Psicologia Genética, possíveis fases de transição e, do ponto de vista da Psicologia Social, polifasia de pensamento (MOSCOVICI, 1978; CASTORINA, 2005; MENIN, 2005), na qual estariam disponíveis à criança formas alternativas de pensar que podem ser acionadas em função da pressão da situação ou do contexto social, ou do objeto de representação.

As respostas classificadas em nível P3 - 15% das respostas em crianças e 26% em jovens - demonstram uma posição: ao considerar os motivos pelos quais sua amiga promove tal festa, procura estabelecer com ela uma negociação empenhada no uso do diálogo, considerando sempre a melhor maneira de solucionar o problema. Citamos abaixo alguns exemplos:

*Ir até a casa de Gabriela e pedir com educação para que abaixe o som porque tinha que fazer vestibular no dia seguinte e precisava dormir. Porque com conversa tudo se acontece. (6º ano, feminino, 12 anos).*

*Aline deveria ir até a casa de Gabriela e conversar, porque se resolve um problema a base de conversa e não de grosseria. (9º ano, feminino, 14 anos).*

Nos chamou a atenção, também, o número maior de afirmações em C e C1 nas respostas espontâneas do que no questionário fechado. O que pode evidenciar um possível efeito de indução de respostas no questionário fechado, que já tem sido notado por pesquisadores que trabalham com testes de julgamento moral (SHIMIZU, 2004; SHIMIZU; URANO, 2004). As respostas caracterizadas como C1 evidenciaram um apelo direto às autoridades para resolver o problema, desconsiderando o vínculo de amizade e proximidade que há entre os personagens do enunciado, indicando comportamento egocêntrico, no qual o indivíduo pensa somente nele próprio, não reconhece os interesses do outro, ainda que este outro seja a amiga de Aline. As respostas partem direto para a delação: ligar para a polícia. Não há, portanto, nenhuma tentativa de estabelecer diálogo ou qualquer tipo de negociação. São respostas breves e objetivas, como apresentamos abaixo:

*Deveria ligar pra polícia e fazer o Boletim de Ocorrências.* (6º ano, feminino, 12 anos).

*Ligar para a polícia.* (6º ano, feminino, 13 anos).

O contra-valor C2 foi identificado nas respostas que também optam por delatar a amiga às autoridades, neste caso aparece a autoridade familiar (os pais) para resolver o caso. Inicialmente os indivíduos respondem que devem chamar a polícia ou os pais da amiga de Aline *ou* tentar resolver o problema conversando com sua amiga. Seguem exemplos abaixo:

Chamar a polícia ou então tentar resolver só na conversa, pois elas são amigas. (6º ano, feminino, 12 anos)

Chamar a polícia ou ligar para os pais de Gabriela ou tentar falar com a Gabriela. (9º ano, feminino, 15 anos)

## 5.2 Uma história de Justiça

A história referente à questão 5, sobre Justiça, descrevia um professor que atendeu seu celular durante uma aula, numa escola que tinha uma regra que proíbe o seu uso. Os alunos reclamaram, mas o professor disse que era urgente. Perguntava-se o que o respondente pensava sobre a ação do professor. No questionário fechado, foram dadas as seguintes alternativas:

- a. Ele pode usar o celular porque é professor. (C2)
- b. Ele pode usar o celular porque não liga para reclamações. (C1)
- c. Os professores também deveriam respeitar a regra para evitar punições da escola. (P1)
- d. Alunos e professores deveriam seguir a mesma regra, pois ela veio da direção. (P2)
- e. Alguns alunos e professores podem combinar sobre o uso do celular em sala de aula. (P3)

**Tabela 4 - Comparação do questionário fechado e aberto na historia da questão 5 – Justiça**

Respostas	Fechado				Aberto			
	Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)		Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)		Crianças: 10 a 13 anos (6º / 8º ano)		Jovens: 14 a 17 anos (9º ano)	
C1	0	-	0	-	0	-	0	-
C2	7	6%	1	1%	5	11%	2	5%
P1	43	38%	13	19%	1	2%	1	3%
P2	38	34%	18	26%	3	7%	1	3%
P3	24	21%	37	54%	0	-	0	-
P3 - direitos iguais	0	-	0	-	14	28%	20	53%
P3 - revolta	0	-	0	-	8	17%	3	8%
P3 - urgência	0	-	0	-	6	13%	4	10%
PV	0	-	0	-	1	2%	1	3%
P só de urgência	0	-	0	-	7	15%	7	18%
Nulo	1	1%	0	-	2	4%	0	-
Total Geral	113	100%	69	100%	47	100%	39	100%

Fonte: o próprio autor

Na Tabela 4 podemos ver uma distribuição diferente nas porcentagens de respostas nas alternativas fechadas em P1, P2 e P3, quando comparadas com categorias diversas de P3, como, P3 direitos iguais, P2 revolta, e P3 urgência nas respostas abertas. Vemos, também, uma porcentagem maior de respostas em C2, principalmente nas crianças, nas respostas abertas.

As respostas abertas em P3, que chamamos de P3-direitos iguais, sugerem que os respondentes consideraram fortemente a Justiça distributiva e o valor de igualdade como o valor mais essencial, e enfatizaram isso quando colocaram que a regra é válida para todos, sejam alunos ou professores: *a lei é igual para todos, se um tem direitos todos têm direito.* (6º ano, feminino, 13 anos).

Por outro lado, reconheceram que exceções a essa aplicação da regra podem ser abertas e, nesse caso, seriam válidas, também a todos, o que não previmos nas alternativas fechadas; foi o que chamamos de P3 urgência: *professores e alunos devem atender telefone quando souberem que deve ser urgente.* (6º ano, feminino, 12 anos).

Finalmente, ainda como P3 revolta, consideramos respostas em que o aluno afirma que a regra deveria ser igual para todos, mas infelizmente, os professores, por serem autoridades, cometem injustiças ao não respeitá-las: *É a lei da vida. O celular do professor pode tocar, mas o seu não. Às vezes a sua ligação também é urgente.* (6º ano, feminino, 12 anos).

Há outras respostas em que não fica claro se o aluno está ou não defendendo o valor da Justiça, pela igualdade, pois apenas afirma a questão da urgência (P só de urgência): *Ele tinha que atender.*

Destacamos, ainda, duas comparações entre os resultados do questionário fechado e o aberto: não há respostas análogas ao P3 fechado na alternativa que oferecemos, e também, foram muito poucas as respostas abertas em P2 análogas às da alternativa do questionário fechado.

A alternativa P3 do questionário fechado sugeria que a regra do celular deveria ser combinada entre alunos e professores, ou seja, uma atitude democrática sobre a construção e o Respeito às regras da escola. Ora, já comentamos anteriormente, nas histórias com P3 baixo, o quanto essa atitude de diálogo frente às regras ou situações de resolução de conflito são raras e estranhas às crianças e adolescentes em geral. A ausência de respostas abertas, espontâneas, que as citem, só comprova que a busca do diálogo como forma de resolução de problemas na escola é um recurso desconhecido pelos alunos, tal como temos visto nas pesquisas de autores, como: Vinha (2003), Tognetta et al. (2010), Tognetta e Vinha (2007) ou Leme (2006).

A alternativa P2, no questionário fechado, foi numerosa, pois era pela igualdade, valor fortemente reconhecido pelas crianças e jovens, embora dessem como justificativa a autoridade: a regra deve ser seguida por todos, pois veio da direção. Também tivemos poucas respostas análogas a essa quando as respostas são abertas, ou espontâneas. Em seu lugar, apareceu um P2 do tipo: *Quando é urgente ele pode atender, mas avisando o diretor ou a diretora.* (6º ano, masculino, 13 anos). Ou seja, a criança reconhece a urgência como exceção à regra, mas, ainda assim, a permissão da autoridade se faz necessária.

Finalmente, comentamos que em C2 apareceram respostas abertas que enfatizaram que, de fato, o professor pode *furar* a regra por ser uma autoridade, portanto, o valor de igualdade não é respeitado e, em seu lugar, o contravalor autoritarismo se sobrepõe: *O celular é proibido só para os alunos, o professor pode usar.* (6º ano, feminino, 12 anos).

É curioso notar que houve poucas respostas em P1, na qual os sujeitos enfatizam o valor da história, mas destacando as vantagens pessoais em segui-lo. Um de seus exemplos foi:

*Depende da situação, pois pode ser um caso de urgência realmente, se não tivesse sido um caso de urgência, os alunos deveriam ir até a direção e falar com a diretoria. Pois é uma regra e normalmente na escola quem não cumpre regras é punido. (8º ano, feminino, 13 anos).*

## 6. Considerações Finais

O trabalho que relatamos, ainda uma pesquisa piloto, indica uma série de resultados que anunciam futuras investigações.

Em primeiro lugar vimos que, dentre os quatro valores que mensuramos, em dois deles, Solidariedade e Respeito, as crianças e os jovens alcançaram maiores porcentagens em respostas próximas de P3, ou seja, respostas que indicaram níveis de perspectivas sociais relacionadas a círculos sociais mais amplos, descentradas, que podem considerar um sujeito moral digno de considerações de valor de modo incondicional. Por outro lado, as histórias de Justiça, ou de Convivência Democrática, que incluíam em P3 alternativas que envolviam o diálogo como forma de resolução de conflito, ou de combinação de regras justas, se mostram mais difíceis e nelas se obteve respostas em níveis mais centrados em perspectivas interpessoais marcadas, principalmente, pela coerção de uma autoridade. A moral da heteronomia se fez aparecer, portanto, frequentemente, quando a condição do diálogo era a alternativa mais avançada (PIAGET, 1932/1977). Isso mostra que o diálogo é, ainda, um recurso pouco conhecido e usado por nossas crianças e jovens, principalmente em situações escolares, como foi o caso das histórias utilizadas.

Em segundo lugar, na comparação dos questionários fechados com os abertos, notamos, por um lado, uma diversidade rica de respostas abertas e espontâneas das crianças que, por vezes, fugiam das alternativas que oferecemos nos três níveis. Tal fato mostra que as crianças podem dar respostas compostas de mais de uma perspectiva, o que pode evidenciar uma polifasia de pensamento, onde há simultaneidade de níveis e não apenas sucessão (MOSCOVICI, 1978). Por outro lado, essas respostas abertas, por vezes, evidenciaram melhores opções de respostas nos níveis de perspectivas sociais pró ou contravalores (C1, C2, P1, P2, P3) que aqueles que usamos nas alternativas fechadas, o que nos aponta caminhos de aperfeiçoamentos. Ainda em relação às alternativas fechadas, vimos que elas provocam um aumento nos níveis de perspectivas sociais em relação às respostas abertas nas mesmas questões, o que pode ser efeito de indução das alternativas quando elas aparecem aos sujeitos.

Finalmente, as poucas respostas em C1 e C2 nos mostram que, ao menos no nível dos julgamentos morais, nossas crianças e jovens estão longe de uma anomia moral, ou de uma adesão *pós-moderna* aos contravalores que apregoam o individualismo, a indiferença, ou a adesão desmedida a vantagens pessoais. Seja por respostas de complacência, ou por convicção, os respondentes sabem e escolhem aderir a respostas pró-valores. O que mostra variações são os níveis de perspectiva social, P1, P2 e P3 dessa adesão aos pró-valores. Nesse sentido, nossa investigação continua.

## Referências

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. The ethics and citizenships program: the Brazilian experience in moral education. **Journal of Moral Education**, v. 38, n. 4, p. 489-511, 2009.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, A. A. (Org.). **Educação em valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. Brasília, DF: Ministério de Educação e do Desporto – MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

D’AUREA-TARDELI, D. **A manifestação da solidariedade em adolescentes**— um estudo sobre a personalidade moral. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia do Escolar)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Respeito na Sala de Aula**. Petropólis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Solidariedade e Projeto de Vida**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CASTORINA, J. A. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. In: CASTORINA J. A. (Coord.). **Construcción conceptual y representaciones sociales**. Buenos Aires: Minó y Dávile srl, 2005. p. 19-44.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. **Diversificar é preciso**. Instrumentos e Técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

GILLIGAN, C. **In a different voice: Psychological theory and women’s development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança**. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.

KOLLER, S. H. et al. E. Uma investigação sobre os instrumentos de medida de maturidade de julgamento moral em uso no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 5-14, 1994.

LA TAILLE, Y. **Formação Ética**. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LIPOVETSKY, G. **O Crepúsculo do Dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. 4. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2010.

MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. Valores Morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENIN, M. S. S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 2005.

MIZUSAKI, R. A. C. **Injustiça na escola e gênero**: representações de alunos(as) de escolas particulares e públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Presidente Prudente – SP. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2007.

MIZUSAKI, R. A. C. MENIN, M. S. S. Conflitos na escola a partir das percepções e representações de injustiça de alunos de escolas públicas e particulares. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na Instituição Educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 35-56. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (Comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autónoma Metropolitana, 1920/1994. p. 181-290.

\_\_\_\_\_. **O Julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.

REST, J. **DIT Manual: manual for the Defining Issues Test**. Minneapolis: University of Minnesota, 1986.

SHIMIZU, A. M. Defining Issues Test: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 5-14, 2004.

SHIMIZU, A. M.; URANO, M. M. Defining Issues Testes 1 y 2: cálculo de confiabilidad de las versiones castellanas y consideraciones acerca de su uso en estudios sobre moralidad **Investigaciones En Psicología Revista Del Instituto de Investigaciones**, Buenos Aires, v. 9, n. 2, p. 41-57, 2004.

TAVARES, M. **Os desafios de uma proposta de avaliação em valores para o “Programa a união faz a vida”**. Um estudo piloto. Relatório de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC, 2010. 17 f.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

\_\_\_\_\_. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2006.

TOGNETTA, L. R. P. et al. **Um panorama geral da violência na escola e o que se tem feito para combatê-la**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Coleção: Desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VAZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 426 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas, 2003.

Recebimento em: 13/12/2012

Aceite em: 31/01/2013



# Um olhar civil sobre a visibilidade e a invisibilidade do ECA na realidade social brasileira

## A civil look on the visibility and invisibility of ECA in the Brazilian social reality

Maria Stela Santos GRACIANI <sup>1</sup>

### Resumo

O texto traz uma reflexão sobre as visibilidades e invisibilidades do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus respectivos direitos fundamentais na realidade brasileira, ressaltando os avanços e desafios dos últimos 22 anos, bem como as estratégias e conclusões sobre a luta pela implantação e implementação das políticas públicas vigentes na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Crianças e adolescentes. Legislação. Políticas públicas. Realidade brasileira. ECA.

### Abstract

The text reflects on the visibility and invisibility of the Statute of Children and Adolescents – ECA and their fundamental rights in the Brazilian context, highlighting the advances and challenges of the last 22 years as well as the strategies and conclusions about the struggle for establishment and implementation of current public policies in contemporary society.

**Keywords:** Children and adolescents. Legislation. Public Policy. Brazilian Reality and ECA.

---

1 Professora Doutora Titular de Sociologia da PUC/SP, Coordenadora do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários – NTC da PUC/SP e membro do CONANDA. Artigo escrito para o Encontro de Educadores da Rede Pública de Ensino de Santos/SP, Rua Bartira, 387, CEP: 05009-000 Tel (11)3864-6503 E-mail: <ntc@puccsp.br>.

## Introdução

Com a proposta de explicitar os principais desafios e avanços obtidos nos últimos 22 anos, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, desvelaremos as conquistas concretas e visíveis obtidas, bem como as perspectivas ainda a serem implantadas em nível nacional. Nossa experiência tem sido balizada por ações concretas de trabalhos comunitários, participação efetiva no âmbito municipal, estadual e federal nos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, bem como desvelando a realidade destes contingentes através de discussões, seminários, pesquisas e artigos sobre a realidade brasileira.

O presente artigo visa retratar a visibilidade e a invisibilidade da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu aniversário de 22 anos, destacando seus avanços e recuos, com o objetivo de desvelar o *inédito viável*<sup>2</sup>, como afirmava o educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997), no que se refere aos direitos da criança e do adolescente.

Para tanto, ao adentrar os enredos do Estatuto, há necessidade de que este olhar civil se utilize de quatro ferramentas – capazes de buscar as verdadeiras raízes e razões de seus bloqueios e de suas inusitadas experiências exitosas – que se caracterizam por visões profundas: visão da totalidade – a qual abarca as dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais imbricadas num só eixo como epicentro; por outro lado, há que se visualizar o Ser Humano como um todo holístico que é integrado pelo bio, psico, social e cultural em sua condição de existência humana integral; há que se analisar e interpretar o ECA a partir de uma visão interdisciplinar que interage intrinsecamente com a produção científica disponível, mergulhada nas diferentes contribuições dos saberes, de maneira interligada e complementativa e, finalmente, carecemos de utilizar uma visão heurística, como perenes investigadores da natureza humana, da territorialidade, das condições históricas produzidas na realidade social, aprofundando-a em suas causas e conseqüências, tanto na estrutura social como quanto à conjuntura política que a circunscreve em seus meandros sistêmicos, contextualizados no tempo e no espaço social. Seria ingenuidade de nossa parte pensar ou imaginar que somos capazes de entender a realidade social concreta como se fosse transparente ou cristalina. Porém, temos a clareza de que precisamos construir argumentos, explícitos ou implícitos, no bojo de Teoria da Ação Social Crítica para esclarecer, mesmo que com mecanismos opacos e pré-reflexivos, uma forma singular daquilo que é inerente à prática social e institucional,

---

2 Inédito viável constitui um conceito fundamental da obra do educador Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), impresso desde 1968, em diferentes idiomas e diversos países.

quando interpretamos uma complexa política, como a acarretada por um estatuto da infância e adolescência, com suas inúmeras dimensões dos direitos humanos, enfrentando a existência abissal das desigualdades sociais visíveis e invisíveis, a olho nu, na fragmentação das Políticas Sociais.

Sabemos que, no processo histórico do Brasil, convivemos com uma *desigualdade naturalizada*, desde o período colonial ao processo de modernização contemporânea. Aceitamos, há séculos, que a população viva sob o jugo da sub/cidadania, circunscrita à pobreza cotidiana, merecendo do Estado apenas benesses ou benevolências passageiras e tópicas, na lógica das políticas assistenciais, esquecendo-se que as pré-condições são produzidas e reproduzidas pela miséria econômica.

Por estas razões complexas é que não poderemos apenas descrever a realidade imediata acerca da dominação social e da desigualdade brasileira, mas construir conceitualmente uma explicação, ampliando e acrescentando conhecimento das causas de sua lógica interna e opaca, tentando marcar novas consciências, cotidianamente, como militantes da defesa e da proteção dos direitos da criança e do adolescente, sem nenhuma pretensão de esgotar tais percepções sobre a realidade do ECA, em seus 22 anos.

Partimos do pressuposto de que as normas, regras e artigos do ECA se constituem, antes de tudo, em uma prática social a ser aprendida e apreendida pragmaticamente, e que, não necessariamente, se encontra dentro da cabeça das pessoas: professores, juristas, conselheiros, políticos, familiares, dentre outros, inclusive as próprias crianças, adolescentes e jovens.

A luta pelo reconhecimento do ECA, nestes 22 anos, sem dúvida desenvolveu, em certos segmentos, uma visão, imprimindo uma inovação e novo enfoque de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, à luz da Doutrina da Proteção Integral, ideologizados por seus defensores, que utilizam o pensamento de Hegel (2003), para sua consolidação: amor, direito e solidariedade – um contraponto ao desprezo, desrespeito e injustiça, impregnados nas atitudes e posturas, não só dos agentes do Estado, mas da sociedade e da família.

Houve, portanto, uma mudança de paradigma neste campo, com repercussões substantivas, novas perspectivas de futuro para a infância e adolescência, com projetos políticos, operacionalizados por planos nacionais que tentam desvelar preciosas demandas, em várias frentes dos direitos violados, tais como: trabalho infantil, exploração sexual, violência doméstica, maneiras punitivas de atendimento e outras violações, como a falta de convivência familiar e comunitária saudável.

Para implantar o nosso paradigma, teríamos que vivenciar uma verdadeira revolução cultural das nossas consciências subjetivas, pessoais, sociais e institucionais, sobretudo, no âmbito da ética e dos marcos legais intrínsecos da

nova era, em relação às mascaradas legislações, conservadoras e tradicionalistas, que puniam a pobreza. Esta expansão se daria pela implantação, implementação e consolidação dos artefatos previstos nos operacionalizados nos artigos do ECA, no seu arcabouço técnico, jurídico e material, concretizado pelo Estado Democrático de Direito, advindo da Constituição Brasileira de 1988, que contradiz o Estado centralizado no monopólio de classe e do mercado, no poder disciplinador da desigualdade social.

A revolução que o ECA está desencadeando se realiza na prática social, no espaço do senso comum e na vida cotidiana, caracterizando-se, pois, como uma configuração identitária, numa nova concepção de moral que tende a nos dominar hoje, enquanto partícipes da família, da escola, da igreja, das ações governamentais e não governamentais, em quaisquer instituições societárias, redefinindo as esferas práticas da realidade social em que vivemos.

Em linguagem política, essa nova visão de mundo, propiciada por inúmeras formas legais contemporâneas e mais recentes, foram consagradas sob a nova forma de direitos, cidadania e dignidade, e referendadas universalmente. Dignidade no sentido de igualdade, nos direitos individuais e coletivos. Como afirma Charles Taylor (1989, p. 49) “[...] A dignidade pressupõe um reconhecimento universal dos iguais”<sup>3</sup>.

Acredito que estamos vivenciando um processo histórico de aprendizado coletivo, advindo de conquistas sociais e políticas efetuadas pela própria sociedade civil, a qual certamente não equalizou todas as classes em todas as esferas da vida, mas, sem dúvida, generalizou e expandiu dimensões fundamentais da igualdade nas áreas civis, políticas e sociais, com profundas consequências para a sociedade brasileira, nas últimas décadas.

Como denomina Jessé Souza (2006, p. 37), “[...] Para que haja eficácia legal da regra de igualdade, é necessário que a percepção da igualdade na dimensão da vida cotidiana esteja efetivamente internalizada”<sup>4</sup>.

Como se pode perceber, estamos trabalhando ideias e ideais a partir de contextos favoráveis e desfavoráveis a quaisquer possibilidades de implantação, ascensão ou adaptação em relação às condições da nova ordem imposta pela assinatura do ECA, há 22 anos, no Brasil. Na esteira da análise, pretende-se ir além da resignificação do novo momento histórico, de seu próprio arcabouço empírico, arrolado a partir das experiências vividas enquanto conselheiros, pesquisas realizadas por entidades governamentais, das sociedades civis nacional e internacional, que acompanham

---

3 TAYLOR, Charles. **Sources of the Self: the making of the modern identity**. Cambridge: Harvard Press, 1989.

4 SOUZA, Jessé (Org). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 37.

o desenrolar da concretude de implementação das Políticas Públicas nascidas no bojo da essência da ECA e refletidas, cotidianamente, pelos fóruns regionais dos direitos da criança e do adolescente do imenso território nacional.

Assim sendo, é preciso ter, antes de tudo, consciência da responsabilidade política, que toda explicação de uma dada realidade social possui, em sua incompletude. É necessário compreender que o movimento dialético, não eternizado das realidades dos fatos e fenômenos sociais, está em perene metamorfose, e cremos em mudanças cada vez mais profundas e urgentes, sobretudo aos que se propõem a perceber a relevância do ECA como um quadro de referência.

## Nosso olhar desde o início

Nosso olhar civil incide, primeiramente, sobre os marcos regulatórios, nesta imensidão de exigências propostas pelas Nações Unidas que, há 65 anos, promulga em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos; em 1988, a Constituição Brasileira; em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança; e, finalmente, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Todos proclamam que a infância tem direitos a cuidados e assistência social especiais, no seu crescimento e bem-estar, recebendo proteção para crescer, se desenvolver e amadurecer num ambiente de compreensão, felicidade e amor, com o objetivo de preparar-se para enfrentar os desafios apresentados pela vida.

Está claro o objetivo do marco legal. No entanto, a desigualdade social se impõe com tanta proeminência, que a fragilidade no trato com a criança e o adolescente desfaz aquilo a que se propõe: espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. Não estamos conseguindo assegurar em plenitude, sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política e de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição, todos os direitos a eles reservados.

Apesar do grande esforço feito durante esses 22 anos, nem os órgãos governamentais, nem os não governamentais, assimilaram todas as exigências, seja pela falta de preparo, omissão, descrédito ou falta de comprometimento. Temos observado que comportamentos extraviados das normas legais estão ocorrendo sistematicamente, envolvendo os direitos e os deveres dos pais, tutores e outras pessoas responsáveis. Mesmo as instituições, serviços e estabelecimentos encarregados do cuidado ou da proteção das crianças e adolescentes não cumprem os padrões necessários e estabelecidos pelas autoridades competentes, principalmente no que diz respeito à educação, segurança, saúde, entretenimento,

dentre outros. Exemplo disso, é que ainda hoje, temos crianças que não possuem certidão de nascimento, apesar do esforço em criar, nos hospitais, setores responsáveis por esta incumbência.

Infelizmente, temos dados e informações, cedidos pelo Disque 100 (criado para receber denúncias), de inúmeras crianças vítimas de violência doméstica, como: maus tratos, abuso sexual e pedofilia, inclusive por parte de seus pais, padrastos, parentes ou amigos. Muitas destas vítimas estão sendo separadas de seus pais biológicos e sendo atendidas em abrigos, onde um tratamento psicológico acompanha seus traumas pela situação sofrida. Como se pode perceber, em diferentes situações, encontram-se fragilizadas no seio da família, seja na luta pela sobrevivência e subsistência, seja pela falta de um processo de socialização com regras, limites e normas societárias, quase ausentes do convívio familiar. Carece pensar em novos vínculos, relações pessoais, sociais e institucionais.

No entanto, a lida do dia a dia das famílias fragilizadas, em risco ou vulnerabilizadas, tem obrigados seus filhos(as) a realizarem trabalhos infantis que envolvem exploração sexual ou esmolar nas esquinas da vida. Em contraponto, a bolsa família, o PET, e outras modalidades de Políticas Públicas episódicas e ou compensatórias, têm colaborado para a diminuição deste mapa de exclusão no Brasil, onde um número incomensurável de famílias se encontrava abaixo da linha da miséria absoluta. O Estado se propôs a atender a esta situação, de forma positiva, humanitária e rápida. Crianças e adolescentes puderam voltar para a escola, mas, no entanto, a qualidade do ensino está necessitando, neste momento histórico, de uma revisão total, uma vez que a maioria não lê, não escreve, nem resolve problemas de aritmética básica.

A criança e o adolescente têm o direito de expressar sua opinião e formular seus próprios juízos sobre todos os assuntos relacionados com eles mesmos, em função de sua idade e maturidade. No entanto, esta dimensão do novo paradigma ainda está longe de acontecer diante das famílias, professores, policiais, transeuntes, seja de forma escrita ou impressa, ou por meio das artes ou qualquer outra forma. Temos visto muitas iniciativas tentando concretizar esta dimensão normativa, legal e, principalmente, educacional, através do protagonismo infanto-juvenil via atividades nos programas, nas conferências de todos os níveis do país, bem como em simulados com autoridades, em Câmaras e Assembleias Legislativas, dentre outros.

Se o respeito ao direito da criança e do adolescente à liberdade de pensamento, de consciência e de crença fosse consolidado em nossa nação, com certeza, teríamos menos manifestações de agressividade, violência nas famílias e, principalmente, no cotidiano da escola. Nesta ocorre o Bullying, uma ação preconceituosa, discriminadora e excludente, causando até morte dentro e fora dela. Muitas crianças e adolescentes evadidos, expulsos, ou que não dispõe, em

sua comunidade, de atividades, como esporte, lazer e cultura, têm se unido em grupos, turmas ou gangs para fazer depredações, arruaças e até delitos, muitas vezes aliciados para o crime organizado ou para o tráfico de drogas. Aqui se coloca uma das preocupações mais importantes, como políticas públicas para a juventude, que sequer tem o Ensino Médio disponível nas escolas públicas, além de orientações efetivas para a sexualidade sadia, evitando a gravidez na adolescência e doenças transmissíveis, como é o caso da AIDS, HIV, Rubéola e outras.

Não há incentivo quase nenhum, nas escolas, para grupalização, associações, grêmios estudantis, onde os alunos poderiam, em reuniões pacíficas, aprender e realizar como se vive numa sociedade democrática. Faltam informações e materiais que promovam o bem estar social, espiritual e moral para a saúde física e mental.

Quanto às crianças ou adolescentes deficientes físicas ou mentais, deverão desfrutar de vida plena e decente, e, pelo processo de inclusão, participar das atividades do ensino brasileiro, indo para a escola pública ou privada, recebendo um atendimento adequado. No entanto, a maioria dos gestores, supervisores, professores, merendeiros ou seguranças não receberam formação para acolhê-los com dignidade e adequação à sua deficiência, não conseguindo desenvolver cuidados solicitados, não propiciando oportunidades educacionais, de lazer ou de integração social possíveis.

Em relação à saúde materna infantil, tem havido um empenho considerável, tanto por entidades governamentais como não governamentais, que efetuam um serviço de bom padrão neste sentido. Nos últimos anos, houve significativa diminuição da mortalidade infantil e materna, no Brasil, pelos cuidados básicos de saúde desenvolvidos, inclusive, pela campanha periódica de vacinação em massa, pela distribuição de alimentos nutritivos como multimistura ou merenda escolar balanceada.

Quanto ao direito à educação cidadã, propiciadora do desenvolvimento da personalidade, das aptidões, das capacidades mentais e físicas, ou seja, de todo o seu potencial, estamos ainda muito longe de empoderarmos os valores de igualdade, justiça social, equidade, cultura de paz, respeito às diferenças e adversidades, respeito ao meio ambiente, dentre outros aspectos. Apesar de algumas iniciativas dispersas e restritivas, não se propicia ainda que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer em todas as classes sociais.

O ECA, como força propulsora da efetivação do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, possui característica que o identifica e o personaliza, em quatro dimensões distintas, porém integradas e inter-relacionadas, quais sejam: a) a mobilização social, como empenho agregador das entidades, grupos e instituições que lutam historicamente para efetivar as políticas públicas definidas para a infância e adolescência; b) a compreensão da criança e

do adolescente como *sujeitos de direitos* e prioridade absoluta, além de estarem em estado peculiar de desenvolvimento; c) a articulação em rede de proteção capaz de intervir como sociedade civil e órgãos governamentais em atuações interligadas, dada a incompletude institucional dos serviços por elas prestadas; d) as perspectivas inovadoras e protagonistas, citadas acima, transformam não só a estrutura de atendimento à infância e adolescência como a própria conjuntura da concepção metodológica do atendimento sociocultural e educacional, ou seja, a quarta dimensão se materializa no âmbito da implantação da Rede Social das organizações sociais e políticas públicas nacionais.

A participação comprometida de inúmeros atores sociais que, ao longo de 22 anos da lei, se envolveram e se engajaram na luta pela implantação, proteção, promoção e defesa dos direitos humanos infanto-juvenis, tem sido capaz de manter acesa a esperança de que as crianças e os adolescentes sejam respeitados nas suas etapas de vida. Além disso, essa organização dinâmica e orgânica fortaleceu, de alguma maneira, a fiscalização e o controle social das políticas públicas, operacionalizadas, por exemplo, em planos nacionais, como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, que pretendem colocar em marcha a Doutrina de Proteção Integral, a qual, por sua vez, exige a garantia da respeitabilidade, de regionalidade da escolarização fundamental e profissional, além da redução e reintegração daqueles que necessitam reparação, uma vez que foram envolvidos em atos infracionais.

A essência da mudança de novos paradigmas se passa pelas práticas sociais com visão socioeducativa e não punitiva e repressora. Hoje, constrói-se um novo projeto político pedagógico com indicadores capazes de explicitar os avanços dos planos personalizados, sujeitos perenemente a processos avaliativos de suas etapas de crescimento, desenvolvimento e amadurecimento.

É necessário, neste momento, avaliarmos o papel desempenhado pela democracia participativa, imbricada nos conselhos de direitos, na fiscalização dos conselhos tutelares, na ação do ministério público, dos juízes da infância e adolescência, dos policiais e do próprio comportamento infanto-juvenil, potencializando ações estratégicas que fortaleçam os avanços e corrijam as distorções e resultados equivocados e contundentes, a fim de redefinir novas propostas alvissareiras e promotoras da defesa da criança e do adolescente no mundo, com consciência crítica e emancipatória, uma vez que, como Norberto Bobbio (2004) proclama, estamos vivendo, nos anos 90, a Era dos Direitos. A família, o Estado e a sociedade precisam mudar seus valores culturais para realmente alcançarmos os objetivos definidos pelo ECA, num horizonte de tempo real, para além dos 22 anos completados em 2012.

Um quesito importantíssimo das Políticas Públicas e do Sistema de Garantia dos Direitos é a exigência imprescindível do Orçamento Criança para a

concretização e a efetivação das políticas delineadas pelo movimento da sociedade civil e colocadas em prática pelos estados brasileiros, com o objetivo de respeitar os direitos humanos sob o ponto de vista jurídico, político, sócio cultural, integrando as políticas públicas vigentes nos planos, programas, serviços e ações de apoio a todas as dimensões da vida da criança e do adolescente.

A criança merece nossa compreensão de que o ontem já passou, o amanhã virá, e o hoje é um momento precioso de suas vidas. O ECA veio para propor este momento histórico.

O olhar civil sobre a visibilidade e invisibilidade do ECA, na realidade social brasileira, clama na perspectiva e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos. Necessitamos implantar consistentes conselhos de direitos e tutelares em todo o Brasil; o direito à participação protagônica infanto-juvenil é urgente; a Convenção Internacional é um ícone que precisa ser incluído no mapa das propostas de atendimento; as políticas públicas necessitam ser articuladas a fim de que a proteção integral seja respeitada; o projeto político pedagógico deve ser um dado obrigatório para todas as instituições públicas ou privadas, como diretriz nacional; o Orçamento Criança deve ser uma prioridade nacional, bem como a criação de um ministério para a criança no Brasil; que a mídia e a comunicação sejam orientadas continuamente, com dados e informações gerais e específicas sobre as violações (SIPIA); além de todos os operadores da justiça infanto-juvenil; e todos os possíveis trabalhos devem ser integrados de forma intersetorial e articulados em redes sociais de proteção.

## Construindo diretrizes de Política e do Plano Decenal<sup>5</sup>

A VIII Conferência teve como desafio a elaboração de propostas de diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente que deverão, posteriormente, balizar a elaboração de um Plano Decenal da Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente. A formulação de uma Política Nacional é um passo importante para consolidar a perspectiva de integralidade, somando as iniciativas em torno da elaboração de políticas temáticas. Por outro lado, trata-se de avançar no sentido de uma política de Estado em um horizonte decenal, e não apenas de governos e em prazos reduzidos.

---

5 Diretrizes do Plano Decenal, retiradas das Conclusões da VIII Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - os elementos para reflexão (BRASIL, 2009, p. 73-87).

A elaboração das diretrizes foi norteada pelos eixos orientadores abaixo:

1. Promoção e Universalização dos Direitos em um Contexto de Desigualdades.
2. Proteção e Defesa no Enfrentamento das Violações de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.
3. Fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos.
4. Participação de Crianças e Adolescente nos Espaços de Construção da Cidadania.
5. Gestão da Política.

São situações contidas nas deliberações do Conanda que norteiam a implantação do ECA

### Eixo 1 – Promoção e Universalização dos Direitos em um Contexto de Desigualdades

1. Garantir a universalização e a efetivação dos direitos humanos fundamentais, com absoluta prioridade por meio de políticas públicas intersetoriais voltadas a crianças, aos adolescentes e aos seus familiares do meio urbano e rural, para a erradicação da pobreza e a superação das desigualdades sociais e regionais.
2. Garantir o desenvolvimento, a efetivação do fortalecimento e a divulgação das políticas econômicas e sociais de promoção, proteção e defesa das famílias, reconhecendo os novos arranjos familiares, com ênfase no seu papel primordial no desenvolvimento de crianças e adolescentes e sua co-responsabilidade na promoção dos seus direitos humanos.
3. Fortalecer as políticas públicas e sociais que garantem o acesso e a inclusão de crianças e adolescentes de grupos vulneráveis, levando-se em conta a superação da discriminação, o respeito e a valorização da diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, dentre outras.
4. Garantir a inclusão e fortalecer o acesso de crianças e adolescentes com deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtorno mental, inclusive os transtornos globais do desenvolvimento, nas diversas políticas públicas, com garantia de atendimento especializado e prioritário, de acessibilidade e de profissionais habilitados, em constante formação continuada conforme legislação específica.

5. Afiançar com prioridade absoluta a política de segurança alimentar e nutricional como Direitos Humanos de crianças e adolescentes nas três esferas de governo, inclusive nas escolas ou em qualquer instituição pública ou privada, que os assistam.
6. Universalizar o acesso e assegurar a permanência da criança e do adolescente na educação básica, conforme Artigo 21 da LDB, de qualidade e em período integral, respeitando e valorizando as diversidades.
7. Fortalecer uma política de educação integral de qualidade, por meio de ações articuladas com as áreas setoriais, especialmente de esportes e cultura, tecnologias de informação, meio ambiente e direitos humanos, com participação da comunidade escolar.
8. Incluir os temas de Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente como temas transversais e estruturantes no currículo de todos os níveis e modalidades da educação formal nas escolas públicas e privadas, buscando envolver a comunidade escolar, assim como na educação não - formal.
9. Efetivar a implantação da Lei Federal nº 11.525/2007, que torna obrigatório o ensino dos direitos da criança e adolescente no Ensino Fundamental, incluindo o ensino médio, tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Convenções Internacionais.
10. Assegurar a crianças e adolescentes a atenção integral à saúde, por meio de ampliação e organização da rede de serviços, incluindo a criação, fortalecimento e efetivação dos programas específicos para crianças e adolescentes envolvendo as questões de direitos sexuais e direitos reprodutivos, com ênfase naqueles que estão em situação de vulnerabilidade.
11. Implantar e/ou fortalecer a política de saúde mental para o atendimento de crianças e adolescentes e suas famílias em sofrimento psíquico ou com problemas decorrentes do uso de substâncias psicoativas, ampliando e fortalecendo a rede de serviços substitutivos de base comunitária, previstos na reforma psiquiátrica brasileira, em conformidade com o que determina a Lei nº 10.216/2001.
12. Garantir a implementação da política de assistência social para o atendimento de crianças e adolescentes e suas famílias em todos os municípios do país, assegurando a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a ampliação de Centros de Referência de Proteção Básica e Especial (CRAS e CREAS), observadas as especificidades étnico-culturais.

13. Fomentar políticas integradas de apoio à família que contemplem a geração e transferência de renda, priorizando o desenvolvimento local, a agricultura familiar e a economia solidária, articuladas com os indicadores sociais e frequência escolar de crianças e adolescentes, e condicionadas ao compromisso e autonomia das famílias.
14. Desenvolver ações voltadas para a profissionalização e o primeiro emprego de adolescentes aprendizes, com ampliação do ensino técnico profissionalizante de qualidade, garantindo o acesso prioritário, para indígenas, quilombolas, jovens deficientes e/ou com transtornos mentais, LGBT e aqueles(as) em cumprimento de medidas socioeducativas, medidas protetivas e em outras situações de vulnerabilidade, respeitando as habilidades individuais e as características da economia local garantindo a acessibilidade.
15. Fortalecer uma política pública de cultura voltada para crianças e adolescentes das áreas urbana e rural, que valorize expressões da diversidade cultural, religiosa, de etnias e povos.
16. Assegurar o acesso ao esporte e ao lazer para crianças e adolescentes e suas famílias, ampliando a oferta de espaços públicos para essas finalidades.
17. Garantir e promover a valorização dos patrimônios culturais, junto às crianças e adolescentes, por meio do incentivo a programas integrados de turismo e meio ambiente.

## Eixo 2 – Proteção e Defesa no Enfrentamento das Violações de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes

18. Efetivar a implantação e a implementação de políticas públicas de apoio às famílias (considerando as diversas configurações familiares), buscando a intersetorialidade, para fortalecer a proteção e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes.
19. Garantir a proteção e atenção integral às crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados, por meio de políticas públicas integradas e articuladas que contemplem o atendimento e acompanhamento especializado, extensivo aos familiares e agressores.
20. Fomentar os processos de mobilização social e comunicação para divulgação dos direitos humanos de crianças e adolescentes, informando sobre os tipos de violações e de violências cometidos contra esses grupos e as providências para prevenção e defesa.

21. Contemplar, na formulação do Plano Decenal, políticas específicas voltadas para o enfrentamento de todas as formas de violência (física, psicológica, letal, negligência, abandono, maus-tratos, desaparecimento, abuso e exploração sexual) e de violações de Direitos Humanos de crianças e adolescentes, assegurando sua implementação nas esferas estaduais, municipais e distrital.
22. Integrar e expandir os canais de denúncias e os mecanismos de notificação de violação dos direitos e violências contra as crianças e adolescentes, bem como dos serviços de identificação e localização de crianças e adolescentes desaparecidos.
23. Subsidiar a formulação de políticas públicas, por meio de estudos e pesquisas sobre violências contra crianças e adolescentes, bem como promover e divulgar as boas práticas desenvolvidas nesse enfrentamento.
24. Garantir e aprimorar políticas públicas de Estado, nas três esferas de governo, para a prevenção e erradicação do trabalho infantil como condição para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente e também para o desenvolvimento econômico sustentável e equitativo.
25. Efetivar e aprimorar, imediatamente, por meio de obrigatoriedade legal o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, como política intersetorial co-financiada pelas três esferas de governo, priorizando as medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), garantindo a convivência familiar e comunitária, assim como a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho e melhorando a estrutura, a implantação e a forma de execução das medidas de internações nos centros socioeducativos, exigindo o acompanhamento de defensores públicos especializados em todas as fases do processo de apuração de atos infracionais.
26. Fomentar programas voltados para ações socioeducativas intersetoriais direcionados à prevenção e redução de danos relacionados ao uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, bem como, a criação e implementação de melhoria dos espaços para tratamento especializados de crianças e adolescentes usuários e dependentes.
27. Efetivar e fiscalizar a implantação e implementação, em todo território nacional, priorizando as linhas de fronteira, de políticas de segurança pública diferenciadas de enfrentamento ao narcoplantio, narcotráfico, crime organizado e a venda, consumo e publicidade de bebidas alcoólicas para crianças e adolescentes e ao aliciamento para uso de drogas, exploração sexual e tráfico de pessoas para todos os fins, com efetivo qualificado na área da infância e adolescência.

### Eixo 3 – Fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos

28. Universalizar a implantação, reconhecer a legitimidade e fortalece a atuação dos Conselhos dos Direitos das crianças e adolescentes em todos os municípios, como órgãos deliberativos, controladores da política voltada a esses segmentos, e responsáveis pela gestão autônoma dos recursos dos Fundos dos Direitos das crianças e adolescentes.
29. Garantir o funcionamento adequado dos Conselhos dos Direitos das crianças e adolescentes, por meio de dotação orçamentária da administração pública no nível correspondente, com rubrica específica e sem ônus para o Fundo.
30. Universalizar a implantação, reconhecer a legitimidade e fortalecer a atuação dos Conselhos Tutelares em todos os municípios, aperfeiçoando critérios para sua ampliação e funcionamento, inclusive de eleição direta.
31. Assegurar o funcionamento adequado dos Conselhos Tutelares por meio de dotação orçamentária da administração pública municipal, com rubrica específica e sem ônus para o Fundo.
32. Propor a regulamentação do exercício da função de conselheiro tutelar, considerada a extensão do trabalho e a dedicação exclusiva, assegurando remuneração compatível e de direitos sociais e trabalhistas.
33. Garantir o acesso à justiça e promover a celeridade nos procedimentos judiciais que envolvam os interesses de crianças e adolescentes por meio da criação, ampliação, descentralização e melhoria das condições de funcionamento de delegacias, varas, promotorias, defensorias públicas especializadas e de competência exclusiva da Infância e Juventude.
34. Assegurar a prioridade no atendimento jurídico e social e agilizar o atendimento inicial e durante todo o procedimento de acompanhamento do(a) adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional, pela integração operacional dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública e Assistência Social, conforme disposto no ECA, Artigo 88, inciso V, e na Resolução nº 44 do CONANDA, que dispõe sobre a criação de Centros de Atendimento Integrado.
35. Promover a integração entre as instituições do sistema de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente e sua atuação articulada aos demais órgãos públicos e da sociedade civil, para a garantia dos direitos e atendimento humanizado a esses segmentos.

36. Fomentar a articulação das políticas setoriais de formação permanente dos operadores do Sistema de Garantia dos Direitos.
37. Assegurar a formação inicial e continuada dos operadores do Sistema de Garantia dos Direitos, garantindo a inclusão no ciclo orçamentário PPA, LDO e LOA dos três poderes e esferas de governo, de forma a assegurar o cumprimento de suas atribuições previstas no ECA e conforme diretrizes emanadas pelos conselhos de direitos.
38. Promover a geração e disseminação do conhecimento em Direitos Humanos e dos direitos da criança e do adolescente na educação superior, na formação dos servidores e nos concursos públicos.
39. Disseminar o Estatuto da Criança e do Adolescente nos meios de comunicação e produzir materiais educativos, especialmente direcionados à família, à escola e às instituições públicas e privadas.

#### Eixo 4 – Participação de Crianças e Adolescentes em Espaços de Construção da Cidadania

40. Sensibilizar permanentemente as famílias, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público para que crianças e adolescentes possam ser ouvidos, entendidos e possam participar das decisões a seu respeito, como parte da sua formação para a cidadania.
41. Assegurar a todas as crianças e adolescentes o acesso à informação para o exercício de seu direito à participação sobre temas relacionados às políticas sociais, educacionais, econômicas e ambientais, inseridas no PPP (Projeto Político Pedagógico), PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), matriz curricular e planejamento pedagógico.
42. Assegurar às crianças e adolescentes o direito de participar, opinar e ter suas idéias consideradas nos espaços de articulação, elaboração, deliberação, execução e fiscalização das políticas públicas voltadas a esse público, nos três níveis de poder e esferas governamentais.
43. Viabilizar a participação de crianças e adolescentes nos Conselhos dos Direitos e setoriais nas três esferas de governo.
44. Garantir recursos materiais, humanos e estruturais necessários para a organização de crianças e adolescentes em entidades representativas como grêmios e

colegiados estudantis, associações e conselhos escolares, para participarem na construção do projeto político-pedagógico e na gestão das escolas, garantindo a defesa dos direitos de crianças e adolescentes no âmbito escolar.

45. Tornar obrigatório e propiciar aos professores da rede pública e privada técnicos(as) educacionais, orientadores sociais, profissionais que atuam com crianças e adolescentes, com o apoio dos sindicatos e respectivos conselhos de classe, a formação continuada sobre protagonismo de crianças e adolescentes, fortalecendo assim, os verdadeiros sujeitos de direitos.
46. Garantir processos qualificados de formação que estimulem as crianças e os adolescentes a se tornarem agentes multiplicadores dos seus direitos e deveres em grupos comunitários e escolas a fim de ampliar a sua força política e representativa.
47. Efetivar mecanismos para a garantia de participação de crianças e adolescentes em audiências públicas do Poder Legislativo nas três esferas de governo (Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas, Câmara dos Deputados e Senado Federal – contemplando a representação de todos os estados), como convidados(as) permanentes com direito a voz, inclusive em suas Comissões Temáticas e Grupos de Trabalho.
48. Garantir a implantação e a implementação, incentivar e efetivar a formação política e cidadã e a participação de crianças e adolescentes em Câmaras Mirins ou Parlamentos Jovens, nas diferentes esferas administrativas, para que possam atuar nos poderes, elaborar indicações, requerimentos e projetos de lei, e também fiscalizar as políticas públicas, como forma de ampliar os espaços de cidadania.
49. Garantir a efetivação de mecanismos de escuta, com temáticas e metodologias adequadas às faixas etárias, para que seja considerada a opinião de crianças e adolescentes na elaboração do orçamento público, nos três níveis de governo, e nas políticas públicas voltadas ao público infanto-juvenil.
50. Prever e garantir recursos financeiros no orçamento público (sem prejuízos orçamentários) e sua execução nas três esferas de governo para fomentar e criar fóruns e câmaras permanentes de crianças e adolescentes e outras iniciativas para a afirmação da sua cidadania.
51. Incentivar, garantir e promover a criação de fóruns temáticos permanentes de crianças e adolescentes, para a discussão e encaminhamento de questões relativas às demandas da população infanto-juvenil, assegurando e fortalecendo a sua participação nos Conselhos de Direitos e nas Conferências.

52. Assegurar a participação de crianças e adolescentes nas conferências de direitos e setoriais, em todos os níveis de governo, para que possam partilhar suas experiências, expressar suas opiniões e exigir seus direitos, com o envolvimento das escolas na divulgação, organização e mobilização.
53. Garantir o cumprimento da lei, em relação aos meios de comunicação sensibilizando e mobilizando as três esferas para garantir a expressão das opiniões da criança e do adolescente em suas diversidades, ampliando o processo de democratização dos meios de comunicação, da sociedade, bem como divulgar políticas e programas direcionados a todos os interesses da população infanto-juvenil.

## Eixo 5 – Gestão da Política

54. Efetivar e consolidar a gestão da Política Nacional e do Plano Decenal de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, com base na intersetorialidade, descentralização, regionalização, municipalização e co-responsabilidade das três esferas da Federação (municipal, estadual/distrital e federal) e do poder público (executivo, legislativo e judiciário), com planejamento de gestão sistêmica e democracia participativa, garantindo a participação de crianças e adolescentes neste processo.
55. Garantir, no Plano Decenal de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, a gestão integrada das políticas temáticas de Convivência Familiar e Comunitária, de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção ao Trabalho do Adolescente, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, entre outras.
56. Fortalecer as redes de promoção, controle, defesa e proteção dos direitos da criança e do adolescente, por meio da articulação entre o poder público e a sociedade garantindo a participação de crianças e adolescentes e pautando-se pelo princípio de gestão participativa e integrada, assegurando a execução direta pelos órgãos competentes nacional, estadual, distrital e municipal.
57. Assegurar o exercício do controle social, por meio da adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação dos planos, programas, projetos, serviços e ações, utilizando-se de indicadores, análises situacionais e gerenciais, inclusive com dados relacionados às comunidades rurais e tradicionais.

58. Garantir a prioridade absoluta para a criança e o adolescente no ciclo orçamentário (Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual), considerando o princípio do co-financiamento das três esferas de governo, não se admitindo cortes orçamentários, contingenciamentos e remanejamentos para outras áreas que não sejam relacionadas à criança e ao adolescente.
59. Garantir e efetivar a participação popular, fóruns, conselhos de direitos e tutelares, e, sobretudo, de crianças e adolescentes, na elaboração, exame e aprovação do orçamento, respeitando especialmente as deliberações dos conselhos dos direitos e das conferências municipais, estaduais, distrital e nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.
60. Fortalecer os Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em consonância com os planos de proteção integral deliberados pelos conselhos dos direitos, com dotações orçamentárias específicas e suficientes, nas três esferas, além de promover campanhas de incremento de destinações, estabelecimento de mecanismo legal de repasse Fundo a Fundo, com promoção e simplificação dos mecanismos de incentivos fiscais para contribuição de pessoas físicas e jurídicas e repasse obrigatório de multas e penalidades.
61. Propor legislação que defina percentual fixo obrigatório do orçamento público e dos royalties da exploração dos recursos naturais para a execução da Política de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, nas três esferas da Federação, e que tipifique como crime de responsabilidade fiscal e improbidade administrativa a não execução orçamentária.
62. Elaboração de lei para implementar, aperfeiçoar e unificar a metodologia do Orçamento da Criança e do Adolescente (OCA), incorporando essa matriz na elaboração no ciclo orçamentário nos três níveis federados, assegurada a capacitação continuada dos conselheiros dos direitos e demais operadores do Sistema de Garantia de Direitos, para que realizem seu acompanhamento.
63. Universalizar a implantação e garantir o funcionamento do Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência (SIPIA) como um dos instrumentos de gestão para planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas para o atendimento dos direitos da criança e do adolescente.
64. Desenvolver e efetivar diagnóstico e indicadores para todas as políticas públicas municipais, estaduais, distrital e nacional dos direitos da criança e do adolescente, por meio dos sistemas de informação disponíveis e a promoção da articulação intersetorial dos dados, com aplicação de metodologia de

planejamento e gestão sistêmicos, bem como a democratização dessas informações pelos meios de comunicação existentes, priorizando material impresso, para toda sociedade.

65. Definir e integrar, nas três esferas da federação, estruturas organizacionais de coordenação da política de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, para que possam cumprir seu papel principal de articulação estratégica das políticas públicas e subsidiar os respectivos conselhos dos direitos e setoriais, no cumprimento das atribuições (formulação, deliberação e controle social).
66. Assegurar às instituições de atendimento à criança e ao adolescente, equipes multidisciplinares com supervisão, qualificação e quantidade necessárias; estabelecer uma política de seleção pública e de valorização dos seus profissionais, garantindo a formação continuada e a promoção da qualidade de vida e saúde dos trabalhadores e servidores da área de atendimento à criança e ao adolescente com recursos orçamentários e financeiros. (BRASIL, 2009, p. 73-87).

## Originalidade

O grau do *inédito viável* deste texto reflete as visibilidades e invisibilidades do entorno e da contextualização da infância e adolescência brasileira, com contribuições teórico-práticas sobre os vários indicadores que contribuem para uma visão totalizadora e holística deste contingente.

## Material e método

Foram constituídos a partir das informações, dados das inúmeras realidades vivenciadas nas produções científicas, bem como das intervenções junto aos coletivos participantes dos vários ângulos inseridos em nossa prática social comprometida com experiências vividas no âmbito da realidade.

## Resultados

As conclusões emanadas desta complexa realidade sócio-econômica-política-cultural trazem elementos fundantes sobre as mazelas que cercam esta população vulnerável, bem como a dimensão qualitativa e quantitativa das inúmeras problemáticas enfrentadas e resolvidas de maneira coletiva e participativa.

## Conclusão

Os resultados obtidos pela experiência vivida, pelas pesquisas realizadas, pelos conselhos paritários dos quais pudemos participar efetivamente trouxeram inúmeras possibilidades de rupturas das violências sofridas pela infância e adolescência, nas quais foi possível propor inúmeras políticas públicas que hoje são referências na garantia dos direitos destes contingentes em *nível nacional*.

## Recomendações

A partir das análises aqui realizadas, sugerimos:

1. Tornar obrigatória a inclusão de matérias relacionadas aos direitos da criança e do adolescente nos editais de concursos públicos para o ingresso no poder judiciário.
2. Recomendar ao chefe do poder executivo, nos três níveis da esfera da federação, a realização de concursos públicos para preenchimento de cargos efetivos, de profissionais para o Sistema de Garantia dos Direitos.
3. Garantir nas redes de ensino federal, estadual, municipal e rede privada o estudo do ECA, nos estudos dos temas transversais da LDB 9.394/96, como forma de garantir a proteção e prevenção das violências contra crianças e adolescentes.
4. Incluir na grade curricular das escolas estaduais e municipais a disciplina extracurricular *noções básicas dos direitos e deveres da criança e do adolescente*, no Ensino Fundamental.
5. Garantir recursos para afastar crianças e adolescentes das drogas, criminalidade e violência, por meio da inclusão digital, capacitação profissional e Ensino Médio Profissionalizante para todo o Brasil, avaliando a economia regional, bem como a efetivação de medidas socioeducativas, visando a ressocialização de adolescentes autores de ato infracional.
6. Recomendar ao Congresso Nacional a elaboração de lei que transfira para os fundos dos direitos, independente de doações, o valor de 1% sobre as receitas das empresas e 6% sobre o imposto de renda devido da pessoa física.
7. Recomendar ao CONANDA que faça parceria com o Conselho Federal dos Contabilistas para que os contadores locais endossem e encaminhem ao FIA as contribuições e as antecipações das pessoas físicas e jurídicas.

8. Recomendar ao CONANDA que encaminhe à SRF modificação da instrução normativa, liberando a aplicabilidade do incentivo fiscal ao FIA, na entrega da Declaração do Imposto de Renda.
9. Recomendar a elaboração do OCA, a ser instituído por meio de lei específica – diretriz 63 – incluindo como anexo da LDO.
10. Assegurar a participação do adolescente nos conselhos de direitos a nível federal, estadual e municipal, onde ele possa opinar formular e fiscalizar as políticas públicas voltadas a esse público.
11. O Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (PNETI) e o Fórum Nacional DCA recomendam que sejam incluídas todas as formas de violência e violações de direitos humanos da criança e do adolescente, a saber: violência intra-familiar (maus tratos físicos, psicológicos, negligência, abuso sexual), violência nas escolas, homicídios, violência institucional, trabalho infantil e do adolescente, homofobia, violências de gênero, etnias, raça, credo, sócio-econômico e exploração sexual comercial.
12. Recomendar a todos os movimentos nacionais a congregação, no dia 13 de julho, a esta campanha, agregando situações de violação de direitos em seus estados e municípios, realizando mobilizações em defesa da vida.
13. Assegurar a implantação e implementação da política de prevenção, proteção e enfrentamento da violência letal contra crianças e adolescentes.
14. Recomendar a elaboração de propostas específicas de enfrentamento de violência institucional, uma vez que quem deveria assegurar os direitos na maioria das vezes são os maiores violadores, a exemplo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de internação, bem como institucionalizados em abrigos por anos, seguidos sem a assistência devida e sem trabalhos de reinserção familiar.
15. Promover a especialização sobre os direitos da criança e do adolescente para magistrados, promotores, defensores públicos, delegados e policiais.
16. Ampliar, aperfeiçoar e garantir o adequado financiamento dos mecanismos de notificação e monitoramento das violências contra crianças a adolescentes, bem como de avaliação das políticas de atenção e proteção de crianças a adolescentes.
17. Realizar conferências lúdicas com a participação de crianças e adolescentes em níveis municipal, estadual e nacional.

18. Desenvolver políticas públicas de comunicação alinhadas ao ECA e promover a disseminação de uma cultura de direitos na mídia.
19. Recomendar que as delegacias especializadas em crianças e adolescentes funcionem 24 horas.
20. Efetuar o que está previsto no ECA e no SINASE no que se refere à inserção do adolescente em conflito com a lei nos espaços de controle social na LA (liberdade assistida) e PSC (prestação de serviço à comunidade).

## Referências

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: D.O.U., 05 out.1988.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 16 jul. 1990, retif. 27 set. 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.242**, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 16 out. 1991.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Estado dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **VIII Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: SEDH/CONANDA, 07 a 10 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Estado dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Fórum Nacional DCA – 18 anos do ECA: o olhar da Sociedade Civil**. Brasília, DF: SEDH/CONANDA, 2008.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Col. O Mundo, Hoje).

GARRIDO DE PAULA, P. A. **Justiça, adolescente e ato infracional: sócio educação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque, EUA: ONU, 20 nov.1989.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Nova Iorque, EUA: ONU, 20 nov. 1959.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, EUA: ONU, 10 dez. 1948.

PASSETI, Edson. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SOUZA, Jessé. (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 37.

TAYLOR, Charles. **As fontes do Self** – a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sourdes of the Self: the making of the modern identity**. Cambridge, UK: Harward Press, 1989.

Recebimento em: 13/12/2012

Aceite em: 05/02/2013



# A saúde da criança com doença falciforme: desempenho escolar e cognitivo<sup>1</sup>

Health of children with sickle cell disease: school performance and cognitive

Tatiane Lebre DIAS<sup>2</sup>

Sônia Regina Fiorim ENUMO<sup>3</sup>

Jaqueline Adriany de FRANÇA<sup>4</sup>

Renata Cristina de L. C. B. NASCIMENTO<sup>5</sup>

\*

## Resumo

A doença falciforme (DF) apresenta um quadro clínico que compromete o desenvolvimento e o desempenho escolar da criança por complicações, como hemorragia cerebral e alterações cognitivas e comportamentais. Este estudo investigou o desempenho escolar e cognitivo de 14 crianças com DF com idade entre 8 e 12 anos. Na prova de raciocínio, mais da metade das crianças obteve classificação na média. No desempenho escolar, metade da amostra apresentou histórico de reprovação escolar associado aos sintomas da doença. As implicações do quadro clínico da doença sobre a aprendizagem da criança merecem atenção da escola.

**Palavras-chave:** Doença crônica. Criança. Desempenho acadêmico.

## Abstract

The Sickle Cell Disease (SCD) presents a clinical condition that affects the child's development and school performance of children with complications such as cerebral hemorrhage and cognitive and behavioral changes. This study investigated the cognitive and academic performance of 14 children with SCD aged between 8 and 12 years. In proof of reasoning over half the children got an average rating. School performance half of the sample had a history of school failure associated with the symptoms of the disease. The implications of the clinical picture of the disease on children's learning in school deserve attention.

**Keywords:** Sickle cell disease. Children. School performance.

1 Financiamento: FAPEMAT; CNPq.

2 Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso; Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Endereço: Rua A 38 – Residencial Esmeralda, Bloco 1, Apto 54, Terra Nova, Cuiabá/MT. CEP: 78050-400. E-mail: <t.lebre@uol.com.br>.

3 Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP. Endereço: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Campinas. Av. John Boyd Dunlop, s/n, Jardim Ipaussurama, Campinas/SP. CEP: 13060-904. E-mail: <sonia.enumo@puc-campinas.edu.br>.

4 Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso; Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Endereço: Avenida Gonçalo Botelho de Campos, Cristo Rei, Várzea Grande/MT. CEP: 78118-070. E-mail: <jaqueline.adriany@hotmail.com>.

5 Mestre em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso. Endereço: Avenida Tancredo Neves, Campus Universitário Jane Vanini, Bairro Cavahada, Cáceres/MT. CEP: 78200-200. E-mail: <cintrabprof@gmail.com>.

\* Agradecimento: Colaboração do graduando em Psicologia Alex Zopeletto da Silva

## A relação educação e saúde: um diálogo inicial

No ano de 2007 o governo brasileiro lançou o Programa Saúde na Escola (PSE) no Decreto Presidencial nº 6.286, com o objetivo de integrar políticas setoriais na área da educação em saúde. O PSE foi organizado em cinco componentes, a saber: a) avaliação clínica e psicossocial; b) ações de promoção da saúde e prevenção das doenças e agravos; c) educação permanente e capacitação de profissionais da Educação e Saúde e de jovens para o PSE; d) monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes; e f) monitoramento e avaliação do PSE. Entre outros objetivos, o PSE tem a preocupação em promover a articulação de saberes, a participação de alunos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle social das políticas (BRASIL, 2007).

Essas iniciativas governamentais chamam a atenção para a questão da saúde do escolar, em especial a criança, dado o aumento de doenças crônicas na população infantil. Por doença crônica, Silva (2001, p. 30), a partir da literatura internacional, a caracteriza como uma desordem que “[...] tem uma base biológica, psicológica ou cognitiva; tem duração mínima de um ano”. Além do mais, inclui também uma ou mais das seguintes sequelas da doença crônica na infância.

- a) Limitação de função ou atividade, ou prejuízo das relações sociais, quando comparadas com outras crianças saudáveis da mesma idade [...];
- b) Dependência de medicação, dieta especial, tecnologia médica, aparelhos específicos e assistência pessoal;
- c) Necessidades de cuidados médicos, psicológicos ou educacionais especiais, ou ainda de acomodações diferenciadas em casa ou na escola. (SILVA, 2001, p. 30).

A doença na infância, particularmente nos casos crônicos, tem várias consequências sobre o desenvolvimento da criança, com impactos sobre seu processo de aprendizagem e desempenho escolar (BROWN, 2004; ENUMO; FERRÃO; RIBEIRO, 2006; ROBERTS; STEELE, 2009). Há, portanto, uma necessidade urgente de maior articulação entre os setores da Educação e da Saúde, junção esta que poderá contribuir para a construção de uma concepção mais integrada e crítica da educação, capaz de nortear ações coletivas e planejadas que sejam condizentes com a realidade social (NONOSE; BRAGA, 2008).

Ao se tratar do aluno com problemas de saúde, o grande desafio para a escola, família e toda a comunidade é encontrar a medida certa na relação com a criança, de modo a entender a especificidade que a doença traz, mas também, possibilitar

o desenvolvimento das potencialidades que esta criança tem. Deste modo, o professor pode contribuir positivamente na sua forma de lidar com a doença bem como em sua trajetória escolar, o que terá impacto em seu futuro, tanto pessoal quanto profissional (BRASIL, 2009, p. 5).

A escola é o principal contexto da área educacional, visto que as crianças ficam, no mínimo, cinco horas diárias no ambiente escolar, afetando diretamente o processo de formação intelectual e desenvolvimento de condutas das crianças. É um local de acolhimento de todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, devendo garantir o acesso e a permanência para todos os educandos, mesmo aqueles que apresentam grande desvantagem, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva (NONOSE; BRAGA, 2008). Assim, a escola tem sido cada vez mais requisitada como o espaço adequado para a discussão do tema Saúde.

A esse respeito, o conteúdo saúde está estruturado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, no livro nº 09.2, como um tema transversal, devendo ser trabalhado em todas as disciplinas curriculares (BRASIL, 2013). A transversalidade se justifica na compreensão do processo saúde/doença em suas múltiplas dimensões, isto é, “A proposta de permear o conjunto dos documentos dos componentes curriculares com a dimensão de saúde [...] vem sendo progressivamente fragmentada nas diferentes áreas do saber e no interior de cada uma delas” (BRASIL, 2013, p. 263).

Nesse sentido, cabem aos educadores mais responsabilidades no processo da Educação em Saúde, devendo o professor colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, além de contribuir para que as crianças adotem comportamentos favoráveis à saúde. Para Shiu (2004), a atitude dos professores e dos colegas de sala de aula são fatores importantes na permanência da criança com doença crônica na escola, muito mais do que seu estado de saúde e os efeitos do tratamento. Contudo, há um despreparo dos profissionais de Educação para lidar com questões da saúde do aluno. Frente aos problemas de saúde dos alunos, os professores geralmente recorrem aos profissionais da área da Saúde, requisitando intervenções de psicólogos e médicos, entre outros (NONOSE; BRAGA, 2008).

A respeito da condição crônica e o mundo escolar, Nonose (2009), ao investigar as necessidades, barreiras e estratégias utilizadas pelos pais para melhorar o desenvolvimento escolar, verificou que a falta de preparação ou orientação dos professores em lidar com situações específicas que garantam a aprendizagem do escolar é uma das dificuldades citadas pelos pais. A autora também chama a atenção para “[...] a necessidade de investimento na formação profissional e na articulação da escola com os serviços de saúde para que se concretize uma educação equitativa” (NONOSE, 2009, p. 7).

Ao se tratar do aluno com problemas de saúde, o grande desafio para a escola, família e toda a comunidade é encontrar a medida certa na relação com a criança, de modo a entender a especificidade que a doença traz, mas também possibilitar o desenvolvimento das potencialidades que esta criança tem. Deste modo, o professor pode contribuir positivamente na sua forma de lidar com a doença, bem como em sua trajetória escolar, o que terá impacto em seu futuro, tanto pessoal quanto profissional. (BRASIL, 2009, p. 5).

A esse respeito, o professor Fernandes (2004) salienta que, devido ao contato diário e prolongado com os estudantes, os professores deveriam ter a propriedade de observar o estado de saúde do aluno. Porém, isto não acontece na prática, pois os docentes nem sempre dispõem de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas no campo da saúde escolar, que deveriam ter adquirido no curso de formação do magistério.

As crianças com uma doença crônica são mais prováveis de terem dificuldades acadêmicas, sociais e emocionais. Os educadores e as famílias devem se assegurar de que estas crianças recebam e mantenham uma educação de qualidade. Compreender as complexas situações que cercam essas crianças permite a programação e planejamento, para assegurar-lhes que tenham resultados semelhantes aos outros estudantes (SHIU apud NONOSE, 2009).

## A doença falciforme e seus impactos na saúde e aprendizagem

Esse quadro, descrito anteriormente, é comum a várias doenças crônicas, especialmente, para as crianças com Doença Falciforme (DF). A DF é mais frequente na população afrodescendente e apresenta altos índices de mortalidade, sendo, no Brasil, cerca de 3.500 crianças portadoras e dessas, 20% não passam dos cinco anos de idade devido às complicações da doença (BRASIL, 2008a).

A Doença Falciforme inclui

[...] uma variedade de condições patológicas resultantes da transmissão genética do gene da hemoglobina (HbS), seja homocigoticamente ou como um composto heterocigoto em interação com outros genes anormais da hemoglobina (Hb). A doença é clinicamente uma das mais importantes hemoglobinopatias. (ASNANI, 2010, p. 2).

A hemoglobina S tem como característica a desoxigenação das hemácias, o que a deforma, levando a célula a tomar a forma de foice.

As manifestações clínicas da DF ocorrem a partir do primeiro ano, estendem-se durante toda a vida e apresentam grande variabilidade. Os sintomas mais frequentes

em portadores da doença são as crises dolorosas e lesões de órgãos devido à oclusão dos vasos sanguíneos pelas hemácias deformadas, seguidas por palidez, icterícia, cansaço, úlceras nas pernas, priapismo e maior tendência a infecções das vias urinárias e intestinais (ASNANI, 2010; BRASIL, 2008a).

A crise aguda vaso-oclusiva, ou episódio doloroso, é o principal sintoma clínico da DF, sendo a principal causa das hospitalizações e da busca de serviços médicos de pronto atendimento (ASNANI, 2010). É percebida como uma experiência sensorial e emocional desagradável, relacionada a um dano real ou potencial, capaz de desencadear inúmeras reações psicológicas, sobretudo em crianças: ansiedade, depressão, apego exagerado ao cuidador, diminuição da autoestima, recusa ou não adesão ao tratamento e mau rendimento escolar. Envolve, assim, aspectos fisiológicos e psicossociais e causa uma grande alteração na qualidade de vida da pessoa (MURTA, 1999; TORRITESI; VENDRÚSCULO, 1998).

A DF está frequentemente associada a doenças cérebro-vasculares, sendo a principal causa de Acidente Vascular Encefálico (AVE) durante a infância (BRASIL, 2008b), com ocorrência de 8 a 17% dos pacientes (ASNANI, 2010). Segundo Sena, Vieira e Lyra (2011), as complicações cerebrovasculares tendem a ocorrer em 25% dos portadores da doença e os infartos cerebrais ocorrem com incidência entre 5% a 10% em pacientes com até 17 anos de idade. No entanto, pesquisas que descrevam o portador da DF, seja quanto a aspectos sociais ou quanto ao desenvolvimento emocional e cognitivo, ainda são escassas em nosso meio (BRASIL, 2008b). Desse modo, registra-se que a doença exige condutas e exames periódicos, como tratamentos domiciliares e hospitalares, internações e hospitalizações, utilizando-se de analgésicos, como a dipirona, o paracetamol e, dependendo da gravidade do caso, faz-se uso de morfina (BRASIL, 2008b).

A DF exige da criança e da família mudanças em seu cotidiano, especialmente nas atividades relacionadas às experiências educacionais (GIL et al., 2003; WELKOM, 2012). O comparecimento às aulas se torna problemático, sendo provável que essas crianças tenham até 50% a mais de faltas do que outras crianças normais (SHIU apud NONOSE, 2009). Em estudo com adolescentes, Schwartz, Radcliffe e Barakat (2009) encontraram 12% de faltas ao longo do ano letivo, ou 20 a 40 dias. O risco para problemas comportamentais, emocionais, acadêmicos e de interação social nessa população decorre de uma complexa combinação de variáveis psicossociais e demográficas (*status* sócio-econômico, pobreza, urbanicidade, etnicidade, valores culturais e processo de estigmatização racial, suporte social), variáveis sócio-emocionais (*coping* mal adaptativo, baixo senso de autoeficácia, por exemplo) e de saúde (dor, déficit cognitivo decorrente de infartos cerebrais, hospitalizações, por exemplo) (BARBARIN; CHRISTIAN, 1999; SCHWARTZ; RADCLIFFE; BARAKAT, 2009; WELKOM, 2012). Os problemas psicossociais decorrem principalmente

pela imprevisibilidade das crises de dor, do medo da morte, do tempo perdido e do isolamento social na escola e no trabalho, associando-se a quadros de depressão, segundo revisão de Asnani (2010).

Em relação à escola, em particular, o professor, algumas orientações são realizadas com base na sintomatologia da doença falciforme, principalmente, naquelas mais recorrentes, como dor e febre. Em relação às crises de dor, no contexto da sala de aula o professor pode ter as seguintes atitudes: observar mudanças no comportamento da criança, avaliar a intensidade da dor, pedindo que a criança identifique através de escalas de dor, entrar em contato com pais ou responsáveis, e estimular a ingestão de líquidos. Em caso de febre, orienta-se ao professor: havendo termômetro, medir a temperatura, e na impossibilidade de entrar em contato com a família, procurar uma Unidade Básica de Saúde e manter a criança informada (BRASIL, 2009, p. 6-8).

De acordo com a literatura, as complicações neurológicas da DF incidem sobre as habilidades cognitivas, em especial a atenção e as funções executivas, causando prejuízo no funcionamento cognitivo, com diminuição de 4,3 pontos em testes de Q.I., especialmente no início da adolescência (11-13 anos), déficits motores e de linguagem, diminuição do rendimento acadêmico e abandono escolar (BANDEIRA et al., 2004; SCHATZ et al, 2002; WELKOM, 2012). É importante ressaltar que a DF está associada a alterações cognitivas, mesmo na ausência de infartos cerebrais, seja por efeitos diretos da doença no cérebro ou indiretamente, como decorrência da doença crônica (SCHATZ et al., 2002).

Segundo Pita (1998), alterações cognitivas são frequentes na população de pessoas com doenças crônicas, por razões relacionadas à doença e ao tipo de tratamento medicamentoso. Há descrições na literatura de que os opioides utilizados no tratamento da dor possam ser responsáveis por tais alterações; por outro lado, a dor, por si só, pode causar alterações cognitivas (HART, WADER; MARTELLI, 2003).

Considerando que, na DF, além da dor, existe a possibilidade de comprometimento cognitivo, Silva e Ribeiro-Filho (2006) salientam que as dificuldades cognitivas podem ser uma grande barreira para a mensuração da dor, uma vez que a incapacidade para completar os instrumentos de avaliação da dor pode se associar às dificuldades cognitivas. Por essas razões, são mais adequadas as ações multidisciplinares na avaliação e manejo da dor (BARAKAT et al., 2010; BRANDOW; WEISMAN; PANEPINTO, 2011; COLOMBATTI et al., 2012).

Entre os aspectos cognitivos que podem sofrer prejuízos em decorrência do quadro clínico da AF, convém investigar as funções executivas (FE). De acordo com Ardila e Ostrosky-Solís (apud CAPOVILLA; ASSEF; COZZA, 2007, p. 52) as funções executivas estão relacionadas à “[...] capacidade do sujeito de engajar-se em comportamento orientado a objetivos, ou seja, à realização de ações voluntárias, independentes, autônomas, auto-organizadas e orientadas para metas específicas”.

As FE estão entre os aspectos mais complexos da cognição e envolvem “[...] seleção de informações, integração de informações atuais com informações previamente memorizadas, planejamento, monitoramento e flexibilidade cognitiva” (LEZAK, 1995 apud CAPOVILLA; ASSEF; COZZA 2007, p. 52).

Do ponto de vista da Neuropsicologia, as FE compreendem os fenômenos de flexibilidade cognitiva e de tomada de decisões. Atualmente, sabe-se que os módulos corticais responsáveis pelas funções executivas se localizam nos lobos frontais direito e esquerdo. Sua ação é requerida sempre que se faz necessário formular planos de ação ou quando uma sequência de respostas apropriadas deve ser selecionada e esquematizada (MOURÃO JUNIOR; MELO, 2011).

As funções executivas são compreendidas por alguns autores como sinônimo de memória de trabalho (MT), outros acreditam que a MT é apenas uma das funções exercidas pela FE. A memória de trabalho permite a representação transitória de informações relevantes para uma dada tarefa, informações estas que podem ser de uma experiência passada armazenada na memória de longo prazo ou que podem estar disponíveis no ambiente atual. Se definirmos aprendizado como uma modificação de um comportamento, que ocorre em resposta a uma pressão exercida pelo meio, teremos como principal característica do aprendizado a aquisição de uma determinada informação e a capacidade de reter e evocar as informações aprendidas. Isto faz com que o sistema de memória apresente um importante papel na aprendizagem em relação ao modo como ele se gerencia e se comporta frente às pressões e mudanças vindas do ambiente externo (MOURÃO JUNIOR; MELO, 2011).

Nessa linha de raciocínio, Squire e Kandel (apud MOURÃO JUNIOR; MELLO, 2011) sugerem que os déficits de aprendizado podem ser déficits executivos relacionados, portanto, com a atenção, a memória de trabalho ou com o controle inibitório. De acordo com os mesmos autores, “Parece-nos pouco provável que uma criança ou um adulto apresentem uma dificuldade pura em aprender, visto que todos temos condições de aprender” (p. 314).

No que se refere à avaliação das funções executivas, Malloy-Diniz et al. (2010) sugerem que a observação do paciente em diversas situações do cotidiano é importante na compreensão dessas funções. Segundo Malloy-Diniz et al. (2010, p. 111), em relação às FE, “A identificação de alterações no funcionamento executivo pode fornecer importantes informações, não apenas para questões diagnósticas, mas também para a estruturação de rotinas eficazes de tratamento”.

Diante de uma situação que envolve doença crônica, torna-se fundamental, então, uma abordagem multiprofissional, envolvendo os aspectos clínicos, e suas repercussões no âmbito psicológico e social da criança, sendo necessário transcender o tratamento médico (BARAKAT et al., 2010; BRANDOW, WEISMAN; PANEPINTO, 2011; COLOMBATTI et al., 2012).

A partir das considerações envolvendo a relação educação e saúde e, nesse contexto, a doença crônica, em particular a doença falciforme com um quadro clínico que compromete o desenvolvimento infantil, este texto busca refletir as implicações da doença no desempenho escolar e cognitivo de alunos com doença falciforme.

## Desempenho escolar e cognitivo de crianças com doença falciforme: um caminho a percorrer

As implicações do quadro clínico da doença falciforme sobre a aprendizagem do aluno requerem constantes avaliações e acompanhamento regular, requerendo da escola, em alguns casos, a inserção da criança em programas sócio-educacionais.

Na busca por conhecer o desempenho escolar e cognitivo de crianças com DF, participaram do estudo 14 crianças com idade entre 8 a 12 anos ( $M = 10$  anos,  $DP = 4,24$ ), sendo nove meninos e cinco meninas que realizavam tratamento em uma unidade de Saúde Pública no município de Cuiabá-MT.

Em relação ao grupo de crianças foi possível identificar as seguintes características em relação à doença, de acordo com os cuidadores: a) mais de 93% dos familiares desconheciam a possibilidade de o filho nascer com anemia falciforme; b) o diagnóstico da AF, em sua maioria, ocorreu no primeiro ano de vida da criança (68,75%); c) para o manejo da doença, 48,85% utilizam medicamentos e procedimentos terapêuticos (por exemplo: transfusão sanguínea), seguidos por visitas ao médico (28,57%); e d) os locais de atendimento mais procurados pelos cuidadores para cuidar da criança foram o Hemocentro, com 42,42%, seguido de hospitais (27,27%), pronto socorro (15,15%) e clínicas particulares (6,06%).

Para avaliar os aspectos cognitivos gerais e a flexibilidade na resolução de problemas das crianças, foram aplicados os seguintes instrumentos: a) Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Especial [Raven-MCP] (ANGELINI et al., 1999) - este instrumento tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual geral (fator G), capacidade de extrair significados de uma situação confusa, de desenvolver novas compreensões, de ir além do que é dado para perceber e que não é imediatamente óbvio, de estabelecer constructos. O teste é composto por 30 pranchas coloridas, apresentadas individualmente à criança. Os cartões contêm figuras de objetos concretos, bem como figuras abstratas, em ordem crescente de dificuldade, de forma a tornar a tarefa bastante motivadora. A tarefa a ser realizada pela criança, assim como em diversos outros testes de fator G, é identificar, nas alternativas apresentadas abaixo de uma figura maior, qual das alternativas completa aquela figura, de acordo com o tipo de raciocínio envolvido no item, tais como: completar figuras, raciocínio por identidade, analogias, raciocínio classificatório, por exemplo. (ANGELINI

et al., 1992); b) Teste Wisconsin de Classificação de Cartas [WCST] (HEATON et al., 2004) - é um instrumento de avaliação psicológica e neuropsicológica, que avalia o raciocínio abstrato, a capacidade do sujeito de gerar estratégias de solução de problemas em resposta a condições mutáveis, podendo ser considerado, assim, como uma medida de flexibilidade do pensamento, instrumento de medição das funções executivas. É constituído por quatro cartas-estímulo e 128 cartas-respostas, que representam figuras de variadas formas (cruzes, círculos, triângulos e estrelas), cores (vermelho, azul, amarelo e verde) e número (uma, duas, três e quatro figuras), com um baralho de 64 cartas, o examinando deve combinar as cartas respostas com as cartas estímulo utilizando-se de *feedback* do examinador; c) Entrevista semiestruturada aos cuidadores, com objetivo de caracterizar a amostra e conhecer o desempenho escolar e a adaptação à escola.

Os instrumentos foram aplicados de forma individualizada, totalizando uma sessão com o cuidador e duas sessões com a criança. A aplicação ocorreu uma vez por mês, quando as crianças compareciam para atendimento na unidade de saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade Federal do Mato Grosso (Protocolo nº 889/CEP-HUJM/2010).

Em relação ao desempenho escolar e ao processo de adaptação da criança com doença falciforme, do total de crianças (N=12) metade reprovou uma ou mais vezes em toda a vida escolar.

**Tabela 1 – Desempenho escolar e adaptação na escola segundo cuidadores de crianças com AF (N= 12)**

<b>Categorias</b>	<b>N</b>
<i>Histórico de desempenho escolar</i>	
- Reprovação	6
- Aprovação	6
<i>Adaptação à escola</i>	
- Sem problemas	5
- Com dificuldade de aprendizagem	6
- Sem resposta	1
<i>Empecilhos da doença na vida escolar</i>	
- Presente	10
- Ausente	1
- Sem resposta	1

Fonte: os próprios autores.

Nos relatos dos cuidadores observa-se que menos da metade das crianças teve a adaptação à escola realizada sem problemas, considerando, nesse grupo, as crianças que não reprovaram ao longo da vida escolar. Em relação às crianças que apresentaram problemas na escola/dificuldades de aprendizagem, se constituíram no mesmo grupo que apresentaram histórico de reprovação. Segundo os cuidadores, os problemas foram: impulsividade, amizades, ansiedade, interações, dificuldades, aspectos motivacionais, emocionais e afetivos, que foram temas abordados em questão da escolaridade das crianças.

Com base nos relatos nota-se uma possível relação entre interesse e melhor desempenho acadêmico, especialmente entre os alunos sem reprovação, e desinteresse pela escola por parte dos estudantes com reprovação.

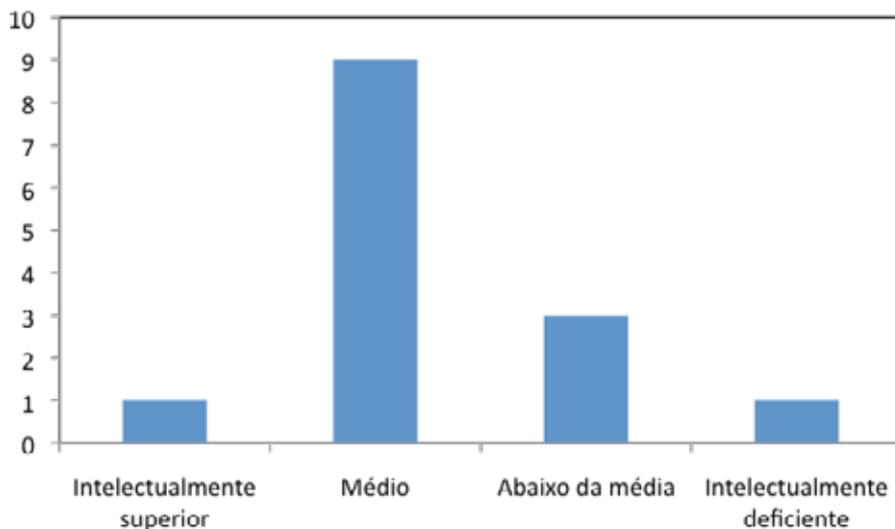
Quanto à relação a amizades, quase a totalidade dos cuidadores relataram que as crianças mantinham boas e/ou muitas amizades na escola. As únicas que não mantinham muitas relações na escola foram o caso de uma criança com reprovação e que, segundo o referido, a mesma tinha dificuldades na escola, e de uma sem reprovação, que teve problemas de adaptação à escola e que, graças à dificuldade de acompanhar a evolução dos outros, se isolava e ficava triste.

Em relação aos empecilhos da doença na vida escolar das crianças, a maioria dos cuidadores observou nas faltas escolares ocasionadas pelas internações, as crises de dor e as consultas ao hemocentro como importantes empecilhos da doença na vida escolar da criança.

A partir dessas informações, observa-se que, no geral, as crianças apresentam algum tipo de prejuízo na vida escolar, dificuldades de aprendizagem e/ou histórico de reprovação em função das recorrentes faltas à escola para tratamento (consultas, visitas ao hemocentro, internações), corroborando as evidências de Nunest et al. (2010) e Souza (2005), como também comprometendo o convívio social e familiar, segundo Vieira e Lima (2002).

Em relação aos resultados obtidos através da aplicação do Raven-MPC, observou-se que a maioria das crianças foi classificada como *intelectualmente média* (N = 9), havendo 4 abaixo da média (3 com classificação *abaixo da média* e uma *intelectualmente deficiente*). Apenas uma criança obteve classificação *intelectualmente superior* (Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Classificação das crianças com doença falciforme no teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial (ANGELINI et al., 1999) (N = 14)**



Fonte: os próprios autores.

O desempenho no Raven-MPC evidenciou maior número de crianças com classificação *médio*, entretanto, dessas, cinco crianças obtiveram *médio -*. De modo geral, observa-se que a maioria das crianças (n = 9) apresentou um desempenho médio no raciocínio cognitivo.

Utilizando-se das análises dos erros no Raven-MPC, verificou-se que as crianças que tiveram escores de *médio* a *baixo* mantêm um raciocínio por identidade ( $X = X$ ); ( $A = A$ ), mesmo quando o problema exige um raciocínio por analogia ( $A = B$ ;  $A = C$ , logo  $B = C$ ). A analogia é o raciocínio que de certas semelhanças inferem novas semelhanças.

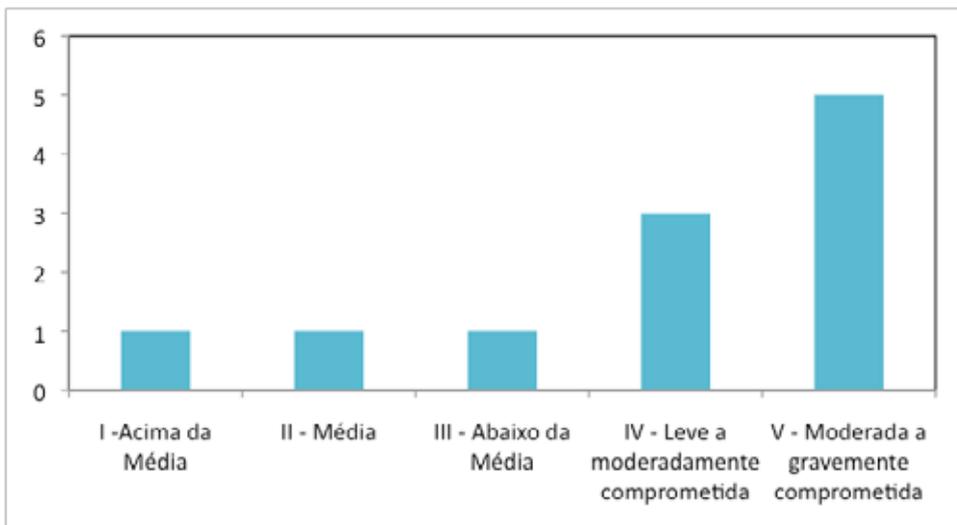
As quatro crianças que obtiveram escore médio positivo tinham a seguinte idade na época do teste: 10a8m, 10a7m, 11a1m e 8a8m. Já cinco crianças que obtiveram escore médio negativo tinham 8a, 8a7m, 9a8m, 11a6m e 11a11m de idade, respectivamente. Já as três crianças que obtiveram escores que indicavam capacidade intelectual abaixo da média possuíam 10a5m, 11a7m e 11a7m de idade; e a criança que obteve escore que indicou capacidade intelectual deficiente tinha 9a11m de idade. A criança que obteve escore de inteligência superior tinha 11a9m de idade. Desse modo, observa-se que as crianças que apresentaram desempenho inferior, em sua maioria, tinham idade correspondente à aquisição do raciocínio analógico.

De acordo com Angelini et al. (1999), quando a criança é incapaz de resolver um problema, ela tende a repetir o que ela já percebeu e assimilou; em segundo lugar, ela tende a fazer erros de orientação e no estabelecimento de correlatos e, em terceiro lugar, a assimilar o campo perceptível de forma mais ou menos adequada e, finalmente, a fazer escolhas arbitrárias de acordo com a proximidade da figura em relação a si mesma, ou seja, desenvolve o raciocínio por analogia.

No decorrer dos estágios de desenvolvimento, a criança começara a considerar o tamanho e a orientação em suas escolhas. Ocorre que, quando a criança começa a entender que tem que escolher uma das opções que complete a figura, permeará suas escolhas nas figuras mais próximas do espaço em branco a ser preenchido. A idade real em que a capacidade da criança para raciocinar por analogia aparece é menos importante do que sua capacidade subsequente para adotar esta forma de pensamento mais abstrata, uma vez que ela tenha começado a amadurecer (ANGELINI et al., 1999).

Das 14 crianças avaliadas pelo Raven-MPC, 11 foram avaliadas pelo WCST, obtendo a seguinte classificação: moderada a gravemente comprometida (n = 5); leve a moderadamente comprometida (n = 3); abaixo da média (n = 1); médio (n = 1) e acima da média (n = 1) (Gráfico 2).

**Gráfico 2 – Classificação do desempenho das crianças com Anemia Falciforme no WCST (N = 11).**



Fonte: os próprios autores.

Do total de 11 crianças, nove apresentaram comprometimento cognitivo, segundo o WCST, contudo 6 (seis) foram classificadas na *média* no Raven-MPC e 3 (três) tiveram classificação *abaixo da média*. A criança que obteve classificação média no WCST também obteve a mesma classificação no Raven-MPC. Já a criança que obteve bom desempenho no WCST também apresentou classificação superior no Raven-MPC. Esses resultados mostram que o desempenho no WCST aproxima-se do Raven-MPC, tanto no que se refere ao melhor desempenho quanto ao desempenho inferior. No que se refere a este último, cabe salientar que no WCST o resultado foi mais rebaixado indicando comprometimento cognitivo.

Essa diferença de desempenho pode ser explicação em função da natureza do objeto de avaliação, na qual o Raven-MPC está voltado para uma avaliação cognitiva mais geral, enquanto o WCST avalia a flexibilidade cognitiva. Essa flexibilidade tem como componentes a atenção, a programação e o planejamento de sequências, a inibição de processos e informações concorrentes e o monitoramento.

Esses dados confirmam os poucos estudos já realizados em relação às capacidades cognitivas de crianças com DF mostrando as complicações neurológicas que a doença crônica provoca no funcionamento intelectual, as quais incluem prejuízo, baixo rendimento e abandono escolar, além dos sofrimentos nas esferas social e físicas (NUNEST et al., 2010).

Numa análise mais específica, procurou-se relacionar os escores obtidos no Raven-MPC e WCST e, mais especificamente, o desempenho escolar das onze crianças com DF.

As quatro crianças (C1, C4, C6 e C9) que foram classificadas como *Intelectualmente médio negativo* no Raven-MPC, apresentando um raciocínio por identidade e não por analogia, apresentaram resultados similares em termos de desempenho no WCST, indicando um prejuízo das funções executivas. Para as crianças C1, C6 e C9 foram administrados os 128 ensaios do WCST, porém, estas crianças não conseguiram completar nenhuma categoria, o que pode indicar comprometimento das funções executivas. Entretanto, de acordo com relatos do cuidador, C1 não apresenta dificuldades de aprendizagem e C9 tinha dificuldade, sendo que ambos possuem aprovações, ao passo que C6 apresentava dificuldades escolares, com duas reprovações. Já C4 conseguiu completar duas categorias do WCST, o que indica comprometimento das FE, contudo, segundo seu cuidador a criança não tinha dificuldade de aprendizagem e tampouco histórico de reprovação escolar.

De acordo com análises específicas nessas quatro crianças (C1, C4, C6 e C9) no WCST permitiu identificar prejuízo quanto à flexibilidade cognitiva, com pensamento extremamente perseverativo. Em especial, três dessas crianças

(C1, C6 e C9) perseveraram em suas respostas, ignorando o *feedback* do examinador de que estavam respondendo por ensaio e erro, vindo a errar a resolução do problema. Apresentavam assim, dificuldade para aprender e manter informações com eficiência.

As três crianças (C2, C5 e C8) obtiveram resultado *Intelectualmente médio positivo* no Raven-MPC, demonstraram, em relação às outras duas, uma melhor habilidade cognitiva, visto que estas continuavam usando o pensamento por identidade, mesmo quando o problema exigia pensamento análogo. Foram aplicados os 128 ensaios e duas crianças (C2 e C8) foram capazes de completar quatro e dois ensaios, respectivamente, o que demonstra um pensamento perseverativo, reduzido insight cognitivo e leve prejuízo das funções executivas, visto que pouco se utilizou dos *feedbacks* de ensaio e erro do examinador. Considerando os relatos dos cuidadores quanto ao desempenho escolar, C2 não apresentou dificuldade de aprendizagem, ao passo que C8 apresenta dificuldades com histórico de duas reprovações. Contrariamente, a criança C5 apresentou um rendimento médio também no WCST, sendo capaz de completar as 6 categorias, em 116 ensaios. De acordo com relato do cuidador, C5 não apresenta dificuldade de aprendizagem, mas possui histórico de duas reprovações.

A criança C3 que obteve resultado *Intelectualmente superior* no Raven-MPC, indicando um raciocínio por analogia, foi completamente compatível com os resultados do WCST. Foram aplicados 84 ensaios e a criança foi capaz de completar as seis categorias, indicando capacidade para aprender e manter informações com eficiência, grande capacidade para engajar em análise lógica e de formar novos conceitos, flexibilidade cognitiva e pensamento pouco perseverativo, uma vez que foi capaz de utilizar os *feedback* de ensaio e erro do examinador, para realizar com sucesso as mudanças conceituais e completar o número especificado de categorias em menos que o limite de 128 ensaios do WCST. Considerando o relato do cuidador, C1 não apresenta dificuldade de aprendizagem, porém possui histórico de uma reprovação.

As três crianças (C7, C10 e C11) obtiveram resultado *Abaixo da média na capacidade intelectual* no Raven-MPC, indicando presença de um raciocínio por identidade, o que não é esperado, visto que duas delas possuem quase 12 anos de idade, porém este resultado foi compatível com o resultado obtido no WCST. Foram aplicados 128 ensaios do teste, mas C7 e C11 completaram 4 e 3 categorias, respectivamente, indicando possível comprometimento das FE. Ao passo que C10 não completou nenhuma categoria do WCST, indicando comprometimento. Quanto aos relatos dos cuidadores, C7, C10 e C11 não possuíam reprovações, mas C7 tinha dificuldade de aprendizagem.

Numa investigação sobre as FE em crianças de 9 meses de idade com fenilcetonúria, divididas em dois grupos em função do nível de fenilalanina, Malloy-Diniz et al. (2004) verificaram no grupo em que o nível de fenilalanina era maior, desempenho significativamente maior que no grupo com menor nível.

De modo geral, os resultados encontrados se assemelham aos poucos estudos já realizados em relação às capacidades cognitivas de crianças com anemia falciforme e as complicações neurológicas que a doença crônica provoca no funcionamento intelectual, ocasionando prejuízo, baixo rendimento e abandono escolar, além dos sofrimentos nas esferas social e física, de acordo com Nunest et al. (2009).

## O futuro da criança com doença falciforme na escola...

A criança com doença falciforme enfrenta desde cedo, no decorrer da sua vida, possíveis problemas no seu desenvolvimento face aos sintomas da doença, problemas estes que merecem atenção por parte das políticas de saúde pública e da escola.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, foco de atenção deste trabalho, Bonner et al. (2004) afirmam que estudos têm revelado déficits no funcionamento cognitivo de crianças com doença falciforme. Segundo os autores, a natureza e severidade dos déficits variam de acordo com as funções cognitivas.

Além da possibilidade de relação entre a doença e possíveis prejuízos cognitivos, Grassi-Oliveira, Daruy Filho e Brietske (2008) identificaram a hipótese de que existe uma relação entre as estratégias de enfrentamento/*coping* com as funções executivas, de modo que medidas eficientes para enfrentar situações estressantes, nesse caso, a condição crônica, possivelmente se relacionam às funções executivas. Desse modo, pode-se pensar que, no caso das crianças com DF, um prejuízo das funções executivas poderia afetar o enfrentamento da doença, comprometendo, assim, a qualidade de vida das mesmas. A respeito da relação entre idade e funções executivas, Caron, Bryson e Smith (2008) relatam que investigações na área sugerem que formas elementares de funções executivas estão presentes durante o período pré-escolar da criança.

Comparando os resultados dos testes Raven e Wisconsin, embora esses analisem diferentes aspectos da cognição, e das entrevistas com os cuidadores em relação ao desempenho escolar, há de se considerar, de modo geral, que os resultados tendem a corroborar a literatura no que se refere ao prejuízo no desenvolvimento cognitivo de crianças com Doença Falciforme, ocasionando, conseqüentemente, prejuízos na vida escolar, dentre eles: dificuldade de aprendizagem, reprovação ou evasão escolar.

Percebe-se assim que as complicações decorrentes do quadro clínico da Doença Falciforme podem acarretar diversas dificuldades no âmbito das aquisições de habilidade intelectuais e dos processos cognitivos. Desse modo, destaca-se a importância de novos estudos com um número maior de indivíduos, buscando investigar as relações e implicações existentes entre os aspectos da cognição, quadro clínico da Doença Falciforme, desempenho escolar e aprendizagem, podem não apenas confirmar esses dados, mas também subsidiar intervenções precoces nos aspectos psicoeducacionais de crianças com Doença Falciforme.

## Referências

- ANGELINI, A. L. et al. **Manual Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial**. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.
- ASNANI, M. R. Sickle Cell Disease. In: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE). **International Encyclopedia of Rehabilitation**. Buffalo, NY, USA: CIRRIE, 2010. p. 1-21.
- BANDEIRA, D. R. et al. Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial: normas para Porto Alegre. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 479-486, set./dez. Universidade Estadual de Maringá, 2004.
- BARAKAT, L. P. et al. A family-based randomized controlled trial of pain intervention for adolescents with Sickle Cell Disease. **Journal of Pediatric Hematology/Oncology**, Glenview, IL, USA, v. 32, n. 7, p. 540–547, 2010.
- BARBARIN, O. A.; CHRISTIAN, M. The social and cultural context of coping with Sickle Cell Disease: A review of biomedical and psychosocial issues. **Journal of Black Psychology**, Washington, MD, USA v. 25, n. 3, p. 277-293, 1999.
- BONNER, M. J. et al. Hematological disorders: sickle cell disease and hemophilia. In: BROWN, R. **Handbook of Pediatric Psychology in School Settings**. New Jersey, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004. p. 241-261.
- BRANDOW, A. M.; WEISMAN, S. J.; PANEPINTO, J. A. The impact of a multidisciplinary pain management model on Sickle Cell Disease pain hospitalizations. **Pediatric Blood & Cancer**, Los Angeles, CA, USA, v. 56, n. 5, p. 789–793, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1990. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos.pdf/saude.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. PAPDF- Programa de atenção às pessoas com doença Falciforme Associação Baiana das Pessoas com Doença Falciforme, Prefeitura Municipal de Salvador, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Doença Falciforme: a importância da escola.** 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Autocuidado na Doença Falciforme.** Manual de Educação em Saúde, v. 1. Brasília, DF: Editora MS, 2008a. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Manual de Anemia Falciforme para agentes comunitários de Saúde.** Brasília, DF: Editora MS, 2008b. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 06 dez. 2007.

BROWN, R. T. **Handbook of Pediatric Psychology in school setting.** New Jersey, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Association, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; ASSEF, E. C. S.; COZZA, H. F. P. Avaliação Neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 51-60, jun. 2007.

CARON, N.; BRYSON, S. E.; SMITH, I. M. Executive functions in preschoolers: a review use an integrative framework. **Psychological Bulletin.** Berkeley, CA, USA, v. 134, n. 1, p. 31-60, 2008.

COLOMBATTI, R. et al. Comprehensive care for Sickle Cell Disease immigrant patients: a reproducible model achieving high adherence to minimum standards of care. **Pediatric Blood & Cancer**, Los Angeles, CA, USA, v. 59, p. 1275–1279, 2012.

ENUMO, S. R. F.; FERRÃO, E. S.; RIBEIRO, M. P. L. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, p.139-149, abr./jun. 2006.

FERNANDES, M. H. **A concepção de professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) sobre a saúde do escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

GIL, K. M. et al. Daily stress and mood and their association with pain, health-care use, and school activity in adolescents with sickle cell disease. **Journal of Pediatric Psychology**, Oxford, UK, v. 28, n. 5, p. 363–373, 2003.

GRASSI-OLIVEIRA, R.; DARUY FILHO, L.; BRIETSKE, E. Coping como função executiva. **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 275-281, jul./set. 2008.

HART, R. P., WADE, J. B., MARTELLI, M. F. Cognitive impairment in patients with chronic pain: the significance of stress. **Current Pain and Headache Reports**, New York, NY, USA, v. 7, n. 2, p. 116-26, 2003.

HEATON, R. K. et al. **Teste Wisconsin de Classificação de Cartas**. Adaptação e padronização brasileira por Jurema Alcides Cunha et al. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. Exame das funções executivas. In: MALLOY-DINIZ, L. F. et al. (Org.). **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 94-113.

\_\_\_\_\_. Funções executivas em crianças fenilcetonúricas – variações em relação ao nível de fenilalanina. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, n. 62 (2-B), p. 473-479, 2004.

MOURÃO JUNIOR, C. A.; MELO, L. B. R. Integração de três conceitos: funções executivas, memória de trabalho e aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 309-314, jul./set. 2011.

MURTA, S. G. Avaliação e manejo da dor crônica. In: CARVALHO, M. M. M. J. (Org.). **Dor – um estudo multidisciplinar**. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 175-194.

NONOSE, E. R. S. **Doenças crônicas na escola**: um estudo das necessidades dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, UNESP. Marília, 2009.

NONOSE, E. R. S.; BRAGA, T. M. S. Formação do professor para atuar com saúde/doença na escola. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 3., 2008. Curitiba. **Anais eletrônicos...** p. 3656-3667. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/407\\_455.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/407_455.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2011.

NUNEST, S. et al. Complicações neurológicas em anemia falciforme: avaliação neuropsicológica do desenvolvimento com o NEPSY. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, São José do Rio Preto, v. 32, n. 2, p. 181-185, 2010.

PICCINI, C. A. et al. A doença crônica orgânica na infância e as práticas educativas maternas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 1, p. 75-83, 2003.

PITA G. Disturbances in recent memory and behavioral changes caused by the treatment with intraventricular morphine administration (IVM) in severe cancer pain. **Human Psychopharmacology: Clinical & Experimental**, Southampton, UKv. 13, n. 6, p. 315-23, 1998. Disponível em: <[onlinelibrary.wiley.com/online/10.1002/hup.2291/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/online/10.1002/hup.2291/pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

ROBERTS, M. C.; STEELE, R. G. (Ed.). **Handbook of Pediatric Psychology**. 4. ed. New York, NY, USA: Guilford Press, 2009.

ROZENFELD, S.; LOUREIRO, M. M. Epidemia de internações por doença falciforme no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 6, p. 943-949, 2005.

SCHATZ, J. et al. Cognitive functioning in children with Sickle Cell Disease: a meta-analysis. **Journal of Pediatric Psychology**, Oxford, UK, v. 27, n. 8, p. 739-748, 2002.

SCHWARTZ, L. A.; RADCLIFFE, J.; BARAKAT, L. P. Associates of school absenteeism in adolescents with Sickle Cell Disease. **Pediatric Blood & Cancer**, Los Angeles, CA, USA, v. 52, n. 1, p. 92-96, 2009.

SENA, T. S.; VIEIRA, C.; LYRA, I. M. Fase aguda do acidente vascular encefálico na doença falciforme. **Revista Baiana de Pediatria**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 54-55, 2011.

SHIU, S. E. Positive interventions for children with chronic illness: parents and teachers concerns and recommendations. **Australian Journal of Education**, Camberwell, VIC, Australia, nov. 2004. Disponível em: <[http://goliath.ecnext.com/coms2/summary\\_0199-3440686\\_ITM](http://goliath.ecnext.com/coms2/summary_0199-3440686_ITM)>. Acesso em: 18 fev. 2013.

SILVA, A. G.; MARQUES, I. R. Intervenções de enfermagem durante crises álgicas em portadores de Anemia Falciforme. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 60, n. 3, p. 327-330, maio/jun. 2007.

SILVA, J. A. da; RIBEIRO-FILHO, N. P. **Avaliação e mensuração de dor: pesquisa, teoria e prática**. Ribeirão Preto: FUNPEC Editora, 2006.

SILVA, M. G. N. Doenças crônicas na infância: conceito, prevalência e repercussões emocionais. **Revista de Pediatria do Ceará**, Fortaleza, v. 2, n.2, p. 29-32, maio/agos. 2001.

SOUZA, E. **O processo educacional e as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2005.

TORRITESI, P.; VENDRÚSCULO, D. M. S. A dor na criança com câncer: modelos de avaliação. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 4, p. 49-55, 1998.

VIEIRA, M.A; LIMA, R. A. G. Crianças e adolescentes com doença crônica: convivendo com mudanças. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 4, p. 552-60, 2002.

WELKOM, J. S., **The impact of Sickle Cell Disease on the family: an examination of the illness intrusiveness framework**. In: Psychology Dissertations, Nottingham, UK, p. 105, 2012. Disponível: <[http://digitalarchive.gsu.edu/psych\\_diss](http://digitalarchive.gsu.edu/psych_diss)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

Recebimento em: 14/12/2012

Aceite em: 21/01/2013

# Normas para publicação de originais

## Submission Guidelines

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962; E-2238-2097 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

**A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Serão distribuídos dois exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha

com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também desse Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro.  
No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) são suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS:

Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;
- c. Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda.
- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para a REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA poderão ser encaminhados para:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <filomena@ufmt.br>  
ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br> ou <dioneia@ufmt.br>

Também poderão ser enviados pelo endereço eletrônico:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica>>

Revista de Educação Pública  
Universidade Federal de Mato Grosso  
Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49.  
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900  
Cuiabá-MT, Brasil  
Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429  
E-mail: <rep@ufmt.br>



# Submission Guidelines<sup>1</sup>

The Revista de Educação Pública - ISSN 0104-5962 - E-2238-2097 – is a quarterly publication articulated to the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso. It publishes articles in education field, as well as essays and reviews papers that privilege works in education. The essays are intended only to theoretical and methodological which are relevant to the journal's sections. Studies on the state of the art about issues in education area are also accepted.

The papers for publication are submitted to previous appraisal of the scientific editor of the section. The journal's sections are restricted to the following areas: School Culture and Teacher Education; Education, Power and Citizenship; Education and Psychology; Environmental Education; History of Education; Education in Science and Mathematics.

Then, papers are submitted, without identifying the authorship, to the judgment of reviewers chosen by the Scientific Council. Copies of the evaluation are sent to authors and the reviewers' name will be kept confidential. Changes suggested by the evaluators are made with the author. However, the evaluator's names are kept secret, as well as the author's names in relation to evaluators. .

The evaluation is performed by the Journal Advisory Board or other *ad hoc* reviewers according to the journal editorial policy. The following categories are considered for text evaluation: the editorial line of the journal, content, relevance and quality of contributions. All papers are submitted to two reviewers. If there are contradictory evaluations, the Scientific Council sends the manuscript to a third reviewer.

Annually is published the list of *ad hoc* reviewers who contributed to the issue in that period.

The publication of an article or essay automatically implies the copyright to the Revista de Educação Pública and the originals of papers works will not be returned to the authors. The content, ideas and opinions expressed in the papers are full responsibility of the authors.

The author should indicate the existence of conflict of interest.

The authors will be offered two (2) printed copies of the issue in which his/her work has been published. Reviews authors will get one (1) printed copy.

---

1 Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva. Doutora em Psicologia Social. Licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Mestre em Educação. Professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cuiabá. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93, Centro - CEP 78005-200. Tel. (65) 3318-1400 - Fax: (65) 3318-1401 | Cuiabá-MT. E-mail: <iraneide.silva@gmail.com>.

Book reviews should have up to four (4) pages and have the following technical specifications: the full bibliographic details of the material reviewed in the beginning of the text; name(s) of the review's author(s) with information on footnote about the author qualification and affiliation.

Acceptance for publication of research reports and other kind of texts, having the same number of pages cited above, rests on the decision of the Scientific Council. Reviews papers, reports or communications revised by the authors must have the title written in English, French or in their original language.

It also rests on the Scientific Council the decision to publish articles from authors who are not from UFMT and whose works are of high relevance to the research areas of Postgraduate Program in Education.

The following criteria are defined for evaluation and approval of manuscripts:

- a. The Introduction should indicate briefly the purpose, background, relevance, previous research and concepts used;
- b. Originality (level of originality or level of theoretical and methodological contribution to the section to which the manuscript is intended).
- c. Methodology (criteria of selection, procedures of data collection and data analyses).
- d. Results (clear description of the data and their interpretation in relation to concepts and categories chosen).
- e. Conclusion (statement of main results and their relation to the objectives).
- f. The correctness of the text (the concision and objectivity of writing; the arguments, the logical coherence of the text).
- g. The potential of the work must effectively expand the existing knowledge.
- h. The relevance, diversity of references and use of the Brazilian technical standard - ABNT.
- i. The ideas discussed, regarding to the length of the text and completeness of references is fundamental to the development of the theme.

As an exchange instrument the Revista de Educação prioritizes over 60% of its space for the dissemination of research which are external to the UFMT. Articles in the original language of contributors are also accepted.

The unpublished articles should be sent to the editor of the Revista de Educação Pública via e-mail: <rep@ufmt.br>.

Identification of authorship should be informed in a cover sheet. This cover sheet (which will not be sent to evaluators to ensure the anonymity during the evaluation process) should have:

- a. The title of the article with 15 words or less.; author's names (in order to be published), affiliation, address, telephone and e-mail; brief author's professional biography, including qualification degree, research group and address (maximum 50 words); and inform if the research received financial support. In the article title, capitalize only the first letter, names or acronyms. Titles in English come after the title in Portuguese.
- b. Abstract in Portuguese (not to exceed 100 words), typed in simple space, emphasizing the objectives, methodology and conclusion. Abstract in a foreign language must also be presented, preferably in English.
- c. Keywords (up to 4 words) should be terms that identify the article content. In abstracts written in foreign language, the keywords must also be presented in the original language adopted.

The title of the article must be repeated on the first page of the manuscript and translated to the foreign language.

Any information or references in the text that can identify the authorship are suppressed. Authorship information is recorded separately and if the article is accepted for publication, such information will go back to the main text in the final review process.

To text formatting use MSWORD FOR WINDOWS:

Use a single space (ENTER) before and after quotation.

- a. Type the main text in Times New Roman font, 12-point font size, 1,5 interline spacing; the top, bottom and right margins should be 2.5 cm and left margin 3.0 cm; all pages size should be A4 paper.
- b. To emphasis or highlight some information in the main body of the article use only italics; indicate paragraphs with a single tap tab;
- c. For quotations longer than three lines use 10-point font size, with a hanging indent of 4 cm on the left.
- d. Illustrations and tables should be embedded within the main body of the article, clearly identified (Figure 1, Table 1, etc.). Photographs are accepted only in black and white, and the author(s) will need to have the name and permission of the photographer, as well as the permission of people photographed. Such information must be attached to the file.

Tables, figures, photos, illustrations and diagrams to be inserted in the body of the text should contain:

- Size equivalent to the maximum page width (12x18);
- Print quality (300 dpi);
- Have clarity and resolution.

Papers should have approximately 10 to 20 pages. And they must have been submitted to a textual revision.

The Reference list must be presented in alphabetical order at the end of the text and should follow the standard NBR 6023 (2002). Some examples are listed below:

#### 1. BOOK:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

#### 2. ARTICLES FROM PUBLICATIONS RELATED TO EVENTS:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

#### 3. JOURNAL ARTICLES:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

#### 4. GOVERNMENT PUBLICATION

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

#### 5. BOOK CHAPTER:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

#### 6. ONLINE PUBLICATION/INTERNET CITATIONS

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

Citations must follow Brazilian technical standard – ABNT, NBR 10520 (2002), indicated in the text by the author-date system. Direct quotations of up to three lines, must be cited using double quotation marks and indicated like the example that follow: (FREIRE, 1974, p. 57). Indirect quotations (a text based on author's book) must only indicate the author and year of the publication.

Explanatory notes should be avoided; if it is necessary must be presented in a footnote.

Manuscripts articles submitted to REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA can be sent to:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <flomena@ufmt.br>  
ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br> ou <dioneia@ufmt.br>

Manuscripts can also be sent via journal's page at

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900  
Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: rep@ufmt.br



# Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

## Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível também em: <<http://ie.ufmt.br/revista/>> e

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

### ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00     Avulso R\$25,00 (unidade)     Permuta

Nome \_\_\_\_\_

CPF/CNPJ \_\_\_\_\_

Rua/Av \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Telefone ( ) \_\_\_\_\_ Fax( ) \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

#### **Comercialização:**

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4  
ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação  
Pública – IE/UFMT.

E-mail: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>

Telefone (65) 3615-8466.

**Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela**

Ana Carolina HECHT

**Infância indígena: relações educativas nos diversos contextos**

Alceu ZOIA • Odimar João PERIPOLLI

**Aprender com as crianças indígenas:  
mudando a lógica neocolonial presente nos processos de escolarização**

Eunice Dias de PAULA

**A educação do corpo em Vila Nova-Barbecho: o Curussé chiquitano na educação da criança**

Beleni Saléte GRANDO • Leticia Antonia QUEIROZ

**Protagonismo da Sociedade Civil e Direitos Humanos**

Nadia Dumara Ruiz SILVEIRA

**Consultório de Rua: intervenção ao uso de drogas com pessoas em situação de rua**

Mara Cristina TONDIN • Maria da Anunciação P. Barros NETA • Luiz Augusto PASSOS

**Educação, saúde e cidadania:  
estratégias para a garantia de direitos de crianças e adolescentes hospitalizados**

Rosa Lúcia Rocha RIBEIRO • Eneida Simões da FONSECA

Regina Issuzu Hirooka de BORBA • Circéa Amalia RIBEIRO

**Mensurando valores morais:  
uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**

Maria Suzana De Stefano MENIN • Marialva Rossi TAVARES • Adriano MORO

**Um olhar civil sobre a visibilidade e a invisibilidade do ECA na realidade social brasileira**

Maria Stela Santos GRACIANI

**A saúde da criança com doença falciforme: desempenho escolar e cognitivo**

Tatiane Lebre DIAS • Sônia Regina Fiorim ENUMO

Jaqueline Adriany de FRANÇA • Renata Cristina de L. C. B. NASCIMENTO