

Práticas Educativas, Exclusão e Resistência



José Gerardo Vasconcelos

da Fialho

orencio

ANIZADORES

N. Cham.: 371.2913 P925

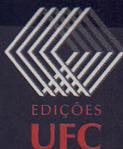
Título: Práticas educativas, exclusão e
resistência.



14304159

Ac. 191557

BCCE



EDICÕES
UFC



155
Coleção
Diálogos
intempestivos

A punição de condutas havidas como antissociais é um tema tão antigo quanto atual, seja sob a designação de pena, disciplina, reprimenda, castigo, ou sanção e tantas outras denominações, tanto entre as espécies normativas de caráter penal, como administrativo, pedagógico, moral, religioso, contratual entre particulares ou meramente social. Aqui examinaremos principalmente as sanções legais, que abrangem as punições de natureza penal, administrativa e pedagógica. As primeiras de algum modo afins à educação, a últimas destas categorias diretamente ligada aos processos de ensino e aprendizado.

Discute-se a necessidade, a oportunidade e a conveniência das medidas sancionadoras em face de algumas condutas; debate-se o alcance da imputabilidade necessária ao enquadramento em tais sanções; questiona-se a legitimidade da prerrogativa tanto de definir sanções como de aplicá-las ao caso concreto; também há intensa porfia sobre quais condutas devem ser sancionadas e ainda em que medida ou como devem ser executadas as punições. A finalidade,

Práticas Educativas, Exclusão *e* Resistência



Presidente da República

Dilma Vanna Rousseff

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante

Universidade Federal do Ceará

REITOR

Prof. Jesualdo Pereira Farias

VICE-REITOR

Prof. Henry Campos

Conselho Editorial

PRESIDENTE

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

CONSELHEIROS

Prof^ª Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof^ª Ângela Maria Mota Rossas de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Diretor da Faculdade de Educação

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Enéas Arrais Neto

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação

Adriana Eufráasio Braga Sobral

Série Diálogos Intempestivos

COORDENAÇÃO EDITORIAL

José Gerardo Vasconcelos (EDITOR-CHEFE)

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

Wagner Bandeira Andriola

CONSELHO EDITORIAL

DR^ª ANA MARIA IÓRIO DIAS (UFC)

DR^ª ÂNGELA ARRUDA (UFRJ)

DR^ª ÂNGELA T. SOUSA (UFC)

DR. ANTONIO GERMANO M. JUNIOR (UECE)

DR^ª ANTÔNIA DILAMAR ARAÚJO (UECE)

DR. ANTONIO PAULINO DE SOUSA (UFMA)

DR^ª CARLA VIANA COSCARELLI (UFMG)

DR^ª CELLINA RODRIGUES MUNIZ (UFRN)

DR^ª DORA LEAL ROSA (UFBA)

DR^ª ELIANE DOS S. CAVALLEIRO (UNB)

DR. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (UNEB)

DR. EMANUEL LUÍS ROQUE SOARES (UFRB)

DR. ENÉAS ARRAIS NETO (UFC)

DR^ª FRANCIMAR DUARTE ARRUDA (UFF)

DR. HERMÍNIO BORGES NETO (UFC)

DR^ª ILMÁ VIEIRA DO NASCIMENTO (UFMA)

DR^ª JAILEILA MENEZES (UFPE)

DR. JORGE CARVALHO (UFS)

DR. JOSÉ AIRES DE CASTRO FILHO (UFC)

DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (UFC)

DR. JOSÉ LEVI FURTADO SAMPAIO (UFC)

DR. JUAREZ DAYRELL (UFMG)

DR. JÚLIO CESAR R. DE ARAÚJO (UFC)

DR. JUSTINO DE SOUSA JÚNIOR (UFC)

DR^ª KELMA SOCORRO ALVES LOPES DE MATOS (UFC)

DR^ª LIA MACHADO FIUZA FIALHO (UECE)

DR^ª LUCIANA LOBO (UFC)

DR^ª MARIA DE FÁTIMA V. DA COSTA (UFC)

DR^ª MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM (UFPI)

DR^ª MARIA IZABEL PEDROSA (UFPE)

DR^ª MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE (UFC)

DR^ª MARIA NOBRE DAMASCENO (UFC)

DR^ª MARLY AMARILHA (UFRN)

DR^ª MARTA ARAÚJO (UFRN)

DR. MESSIAS HOLANDA DIEB (UERN)

DR. NELSON BARROS DA COSTA (UFC)

DR. OZIR TESSER (UFC)

DR. PAULO SÉRGIO TUMOLO (UFSC)

DR^ª RAQUEL S. GONÇALVES (UFMT)

DR. RAIMUNDO ELMO DE PAULA V. JÚNIOR (UECE)

DR^ª SANDRA H. PETIT (UFC)

DR^ª SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD (UFPI)

DR^ª SILVIA ROBERTA DA M. ROCHA (UFMG)

DR^ª VALESKA FORTES DE OLIVEIRA (UFMS)

DR^ª VERIANA DE FÁTIMA R. COLAÇO (UFC)

DR. WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA (UFC)

Ac. J91557
R. J4304159/19

20/02/2019

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO
ORGANIZADORES

Práticas Educativas, Exclusão e Resistência

ANTONIO ROBERTO XAVIER
BRUNA GERMANA NUNES MOTA
BRUNO BRASIL LIMA
CARLOS RAFAEL VIEIRA CAXILÉ
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO
ERCÍLIA MARIA BRAGA DE OLINDA
JACQUELINE DE SOUSA ALVES
JOSÉ ÁLBIO MOREIRA DE SALES
JOSÉ GERARDO VASCONCELOS
JOSÉ ROGÉRIO SANTANA
JÚLIO CÉSAR CÂNDIDO CORREIA
KARLA COLARES VASCONCELOS
LARISSA BARREIRA DE MACÊDO SANTIAGO
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO
LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES
RUI MARTINHO RODRIGUES
SAMMIA CASTRO SILVA
TEREZA MARIA DA SILVA FERREIRA

370.710981
P 925



EDIÇÕES
UFC
Fortaleza
2014

**PERGAMUM
UFC/BCCE**

Práticas educativas, exclusão e resistência

© 2014 José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho e Lourdes Rafaella Santos Florencio (Organizadores)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2932, Benfica, Fortaleza-Ceará

CEP: 60020-181 – Livraria: (85) 3366.7439. Diretoria: (85) 3366.7766.

Administração: Fone/Fax (85) 3366.7499

Site: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

Faculdade de Educação

Rua Waldery Uchoa, Nº 1, Benfica – CEP: 60020-110

Telefones: (85) 3366.7663/3366.7665/3366.7667 – Fax: (85) 3366.7666

Distribuição: Fone: (85) 3214.5129 – E-mail: aurelio-fernandes@ig.com.br

Normalização Bibliográfica

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3/801

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto A. Dantas (carlosalberto.adantas@gmail.com)

Leitura e Revisão de Texto

Leonora Vale de Albuquerque



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará – Edições UFC

Práticas educativas, exclusão e resistência / José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho e Lourdes Rafaella Santos Florencio [organizadores] . – Fortaleza: Edições UFC, 2014.

163 p.: il.

Isbn: 978-85-7282-601-3

1. Práticas Educativas 2. Práticas de Exclusão I. Título

CDD: 372

SOBRE OS AUTORES

Antonio Roberto Xavier – Sgt. da PMCE; Doutorando em Educação – UFC; Mestre em Planejamento e Políticas Públicas – UECE; Mestre em Políticas Públicas e Sociedade – UECE; Especialista em História e Sociologia – URCA; Licenciatura Plena em História – UECE.

E-mail: historiadoroberto@hotmail.com

Bruna Germana Nunes Mota – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC). Integrante do Núcleo História e Memória da Educação (NHIME). Bolsista da Universidade UFC Virtual / SECADI/ FNDE/MEC.

E-mail: brunagermana@yahoo.com.br

Bruno Brasil Lima – Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Ciências Penais (*Latu Sensu*) pela Universidade Anhanguera Uniderp. Delegado da Polícia Civil do Estado do Pará.

E-mail: brunobrasil77@hotmail.com

Carlos Rafael Vieira Caxilé – Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Ceará- UFC (2002), mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP (2005) e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP (2011). Pesquisador do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME) da Faculdade de Educação (FACED-UFC) desenvolvendo um projeto de pesquisa de Pós-Doutorado cujo título é: práticas populares na cidade de Fortaleza: constituição de um profícuo espaço de produção e troca de conhecimentos, de memória e de experiências. Atualmente é colaborador da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (professor horista), Faculdade da Aldeia de Carapicuíba-FALC (professor horista) e Faculdade Vale do Jaguaribe-FVJ. Tem experiência na área de Ciências Humanas com ênfase em História, Sociologia, Filosofia e Ciências Políticas. Como também na área da Educação com ênfase em didática e fundamentos sócio-históricos e culturais da educação.

Experiência em licenciatura nos cursos de graduação e Pós-Graduação em História, Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis.

E-mail: rafaelcaxile@hotmail.com

Charliton José dos Santos Machado – Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (1994). Mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (1997). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2001). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2009). Atualmente é Professor Associado II e Professor Permanente dos seguintes Programas de Pós-Graduação: PPGE e PPGS, ambos da Universidade Federal da Paraíba, atuando como orientador (Mestrado e Doutorado), principalmente, nos seguintes temas: educação, história, cultura e gênero. Publica, com frequência, artigos em periódicos, livros e capítulos de livros acerca das citadas temáticas. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPQ PQ1-D. É Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e Docente Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas “História da Educação da Paraíba” HISTEDBR/GT-PB.

E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

Ercília Maria Braga de Olinda – Doutora em Educação Brasileira, com pós-doutorado em Ciência da Religião (UFJF). Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Líder do Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas – DIAFHNA. Coordenadora do Projeto de Extensão Rede de Educadores em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – REEDUCA.

E-mail: bragadeolinda@yahoo.com.br

Jacqueline de Sousa Alves – Graduação em História na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Sistema Prisional do Ceará – Universidade Federal do Estado do Ceará (UFC).

E-mail: jacqueline.sousa1.985@gmail.com

José Albio Moreira de Sales – Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará, Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco, pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal, Mestre em Desenvolvimento Urbano e Regional pela Universidade Federal de Pernambuco, graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: albiosales@gmail.com

José Gerardo Vasconcelos – Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1988), Bacharelado em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1989), Especialização em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1990), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1993), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1997), Pós-Doutorado em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (2002) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011-2012).

E-mail: gerardo.vasconcelos@bol.com.br

José Rogério Santana – Professor Adjunto do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará. Professor do Programa de Pós-Graduação na Linha de Pesquisa História e Memória da Educação (NHIME) pela Faculdade de Educação (FACED/UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Professor do Mestrado Profissional do Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará (ENCIMA/UFC). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Ensino em Gestão Educacional do Instituto UFC Virtual (Instituto UFC Virtual/GPEGE). Pós-Doutor em Educação Brasileira da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: rogerio@virtual.ufc.br

Júlio César Cândido Correia – Major da PMCE; Especialista em Gestão Estratégica para Políticas de Segurança Pública – UECE; Especialista em Administração Escolar – UVA; Licenciado em Pedagogia – UVA.

E-mail: juliocesarabencoadado@hotmail.com

Karla Colares Vasconcelos – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2004) (UECE). Integrante do Núcleo História e Memória da Educação (NHIME). Componente da Equipe de Transição Didática do Instituto Universidade Virtual em parceria com a Universidade Aberta do Brasil e o Ministério da Educação (UFC/UAB/MEC). Bolsista Capes Reuni.

E-mail: karlinha@virtual.ufc.br

Larisse Barreira de Macêdo Santiago – Mestranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto UFC Virtual (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2010). Integrante do Núcleo História e Memória da Educação (NHIME). Tutora do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares (MEC/UFC). Professora Efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: larissesantiago@yahoo.com.br

Lia Machado Fiuza Fialho – Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Pós-Doutoranda em Educação – UFPB, Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino – UFC, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – FLATED, Especialista em Psicologia da Educação – FLATED, Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Pesquisadora do “Núcleo de História e Memória da Educação” – NHIME/UFC.

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Lourdes Rafaella Santos Florencio – Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri, mestre e doutoranda em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC, bolsista CNPQ.

E-mail: rafaellaflorencio@gmail.com

Luciana Kellen de Souza Gomes – Doutoranda em Educação – UFC; Mestra em Educação Brasileira – UFC; Especialista em Psicopedagogia; Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; Supervisora do Curso de Especialização em Gestão Escolar da UFC Virtual. E-mail: lucianakellen2004@hotmail.com

Rui Martinho Rodrigues – Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da FAGED/UFC, mestre em Sociologia, doutor em História e advogado. E-mail: rui.martinho@terra.com.br

Sammia Castro Silva – Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (2009), especialista em Arte-educação e Cultura Popular pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro (2012), mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza, desenvolve atualmente atividades no grupo de pesquisa de Cultura Folclórica Aplicada – Mira Ira – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e no grupo de História e Memória da Educação-NHIME- do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: sammiaastroef@gmail.com

Tereza Maria da Silva Ferreira – Pedagogia-UVA, Especialista em Gestão Escolar-UECE e Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Brasileira e bolsista CAPES da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FAGED/UFC). E-mail: terezamaria@fvj.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Lia Machado Fiuza Fialho13

O ATO DE PUNIR E A EDUCAÇÃO

Rui Martinho Rodrigues 19

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: PARA QUE ESTUDAR HISTÓRIA?

Jacqueline de Sousa Alves

Ercília Maria Braga de Olinda..... 35

NARRATIVAS DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI INSTITUCIONALIZADOS ACERCA DE VIOLÊNCIAS SOFRIDAS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Lia Machado Fiuza Fialho

Charliton José dos Santos Machado

José Álbio Moreira de Sales.....51

USO DO CRACK: IMPLICAÇÕES NOS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA CONTEMPORANEIDADE

Tereza Maria da Silva Ferreira

Lourdes Rafaella Santos Florencio 73

MARGINALIZAÇÃO E HEROICIDADE DO JOGADOR DE CAPOEIRA NO SÉCULO XIX

Sammia Castro Silva

José Gerardo Vasconcelos 87

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CRIMES VIRTUAIS

Karla Colares Vasconcelos

Bruna Germana Nunes Mota

Larisse Barreira de Macêdo Santiago

José Rogério Santana 103

**VIOLÊNCIA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR:
DESAFIOS E DILEMAS ATUAIS**

Júlio César Cândido Correia

Antonio Roberto Xavier

Luciana Kellen de Souza Gomes 118

A LEI Nº 2040 E OS PROJETOS QUE A RESULTARAM

Carlos Rafael Vieira Caxilé

Bruno Brasil Lima..... 136

PREFÁCIO

Este livro foi perspectivado para compor uma coletânea de pesquisas acadêmicas sobre “Práticas educativas, exclusão e resistência”, idealizada pelo Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME), vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), que objetivou divulgar estudos científicos que possuíam a congruência de investigar, em uma perspectiva histórica e multidisciplinar, questões imbricadas com violência, discriminação, educação e o sistema sociopolítico relacionado às nuances que suscitam essas temáticas.

Os organizadores da obra compilaram oito capítulos, previamente selecionados, que trazem à baila reflexões acerca de práticas educativas e movimentos de resistência à exclusão social. Com cerne de problematizar as privações/punições vivenciadas por algumas minorias sociais, o intuito não foi oferecer respostas aos problemas suscitados, mas fazer emergir a inquietação motivadora da pesquisa, para que novos estudos e debates possam ser desenvolvidos proporcionando visibilidade à temáticas pertinentes que não se encontram no centro das discussões políticas atuais.

O primeiro capítulo intitulado “O Ato de Punir e a Educação” de autoria do professor doutor Rui Martinho Rodrigues examina as sanções legais que abrangem as punições de natureza penal, administrativa e pedagógica. Rodrigues tece uma discussão que envolve: a necessidade, a oportunidade e a conveniência das medidas sancionadoras em face de algumas condutas; o alcance da imputabilidade necessária ao enquadramento em tais sanções; a legitimidade da prerrogativa tanto de definir sanções como de aplicá-las ao caso concreto; as condutas que devem ser sancionadas; e ainda em que medida ou como devem ser executadas as punições. Salienta que a pu-

nição na educação, em sentido estrito, não difere radicalmente da ideia de punição no âmbito administrativo, penal ou social.

O segundo capítulo denominado “A Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade: Para que Estudar História?” elaborado por Jacqueline de Sousa Alves e Ercília Maria Braga de Olinda disserta acerca de um estudo de caso realizado em instituição de internação para cumprimento de medida socioeducativa. Relata uma reflexão sobre a práxis pedagógica na Educação de Jovens e Adultos no que concerne ao ensino de História e seu significado para os adolescentes. As autoras sustentam o argumento de é necessário um trabalho pedagógico, em sala de aula, que promova o desenvolvimento do processo de compreensão e as habilidades dos educandos, logo, o ensino de História deve voltar-se para a discussão e compreensão do momento histórico em que vive o educando no presente, utilizando o passado para perceber como cada sociedade pensou os diversos temas que podem ser abordados em uma aula de História.

O terceiro capítulo, “Narrativas de Jovens em Conflito com a Lei Institucionalizados Acerca de Violências Sofridas na Socioeducação”, desenvolvido pelos professores doutores Lia Machado Fiuza Fialho, Charliton José dos Santos Machado e José Álbio Moreira de Sales, possui o escopo de trazer à tona relatos narrativos de jovem em conflito com a lei acerca das experiências de violências físicas vivenciadas ao longo do processo de socioeducação. Ao analisar as memórias na perspectiva dos jovens, questionando a viabilidade de ações contingentes violentas na efetivação da socioduação, constata-se que a violência é atitude amplamente difundida e utilizada pelos policiais militares e orientadores das instituições de privação de liberdade para repreender os jovens que se comportam de maneira indesejada. A agressão física sofrida durante o perí-



odo de socioeducação se configurou um quesito de grande dimensão no discurso dos jovens institucionalizados e suscitou interferência na resignificação das condutas antissociais e na internalização de valores morais consoantes com aqueles normatizados pela sociedade, pois despertava sentimentos negativos de insegurança, medo, revolta, vingança, dentre outros.

O quarto capítulo, intitulado “Uso do Crack: Implicações nos Aspectos Socioculturais da Contemporaneidade”, foi escrito pelas pesquisadoras Tereza Maria da Silva Ferreira e Lourdes Rafaella Santos Florencio que se debruçaram sobre a problemática da drogadição, não a limitando apenas como um problema social, mas desenvolvendo uma análise do processo social, que engloba práticas historicamente construídas. O ensaio busca fomentar uma reflexão no tocante a carga simbólica e as práticas educativas presente no processo de drogadição, em uma perspectiva de práticas educativas, onde o sujeito encontra estímulos diversos como: diversão, escape, compulsividade, entre outros. A análise com epicentro de desvelar como este fenômeno está relacionado às diferentes práticas educativas e expressões de questões culturais biografa Cleber Bessa Guerra, tecendo implicações antropológicas no que se refere às concepções de homem que esse dependente de crack está imbuído e nas varias formas de linguagem como elemento essencial na reflexão e construção de si.

O quinto capítulo redigido por Sammia Castro Silva e José Gerardo Vasconcelos, “Marginalização e Heroicidade do Jogador de Capoeira no Século XIX”, objetiva relatar as circunstâncias que levaram tanto à marginalização da capoeira como a construção mítica de heróis capoeiristas. Baseando-se nos dados coletados das investigações sobre a história da capoeira no Ceará, onde grandes nomes da capoeira cearense relatam várias dificuldades na implantação dessa manifesta-

ção cultural em ambientes de ensino, defendeu-se a tese de que o motivo para uma parcela da população continuar a expor receio em relação a essa prática se deve ao fato de que a capoeira foi popularizada pelos negros e proibida pelo código criminal do país. Ressalta-se que o misto da marginalidade e da heroicidade ainda é presente no imaginário popular, bem como a questão da possibilidade de aplicação ou não da capoeira dentro das instituições formais de ensino.

O sexto capítulo, “Práticas Educativas Digitais: uma Discussão sobre os Crimes Virtuais”, foi resultado de uma construção conjunta de Karla Colares Vasconcelos, Bruna Germana Nunes Mota, Larisse Barreira de Macêdo Santiago e José Rogério Santana. A pesquisa propôs uma discussão acerca dos crimes que vem acometendo o mundo virtual, possibilitando uma reflexão sobre o tema abordado a fim de incentivar a adoção de novas posturas nos internautas mediante a ação de práticas educativas. O ensaio concebe que o uso da Internet já faz parte do cotidiano e que sua utilização envolve muitos benefícios, mas ressalta que alguns criminosos se utilizam desse espaço para obter vantagens gerando os crimes virtuais. Explicita que por detrás do aparente anonimato que a rede mundial de computadores proporciona, aliado ao pouco conhecimento da legislação pertinente ao assunto, os delitos aumentam consideravelmente nos últimos anos; exigindo da população medidas preventivas contra os criminosos virtuais.

O sétimo capítulo, “Violência e Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar: Desafios e Dilemas Atuais”, escrito por Júlio César Cândido Correia, Antonio Roberto Xavier e Luciana Kellen de Souza Gomes centra foco no debate sobre as diversas formas de violência nos ambientes formais de educação. Em especial, discute o *bullying* escolar, um dos temas que vem despertando, na atualidade, cada vez mais, o interes-

se de profissionais das áreas de educação e saúde, em todo o mundo. E salienta que a educação tem um importante papel a desempenhar no que se refere à resolução de conflitos, pois por intermédio dela a sociedade poderá construir ferramentas para compreender seus dilemas como parte do desenvolvimento humano, bem como, aprender a solucioná-los de forma não violenta.

O oitavo, mas não menos importante, capítulo, “A Lei nº 2040 e os Projetos que a Resultaram”, elaborado pelo doutor Carlos Rafael Vieira Caxile debate questões pertinentes vinculadas à lei de número 2.040, mais conhecida como Lei do Ventre Livre. Ao compreender que esse mecanismo jurídico foi fruto de um demorado e controverso processo de discussão política, procura – a partir dos embates parlamentares, jurídicos, discursos e discussões parlamentares – captar as experiências sociais do sistema escravista vivenciado por senhores e escravos, relacionando-o aos projetos de encaminhamento da abolição e de uma sociedade livre.

O presente livro, *Práticas Educativas, Exclusão e Resistência*, deseja contribuir com o debate teórico sobre práticas educativas em contextos de exclusão e espera que os textos aqui reunidos possam ser úteis aos leitores, para ampliação da compreensão sobre as temáticas escolhidas. Almeja, também, que traga contribuições na análise das pesquisas e estimule novas investigações, lançando luz a questões por vezes invisibilizadas no cerne do dinamismo social.

Fortaleza, 03 de outubro de 2013.

Lia Machado Fiuza Fialho

Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE

O ATO DE PUNIR E A EDUCAÇÃO

Rui Martinho Rodrigues

A punição de condutas havidas como antissociais é um tema tão antigo quanto atual, seja sob a designação de pena, disciplina, reprimenda, castigo, ou sanção¹ e tantas outras denominações, tanto entre as espécies normativas de caráter penal, como administrativo, pedagógico, moral, religioso, contratual entre particulares ou meramente social². Aqui examinaremos principalmente as sanções legais, que abrangem as punições de natureza penal, administrativa e pedagógica. As primeiras de algum modo afins à educação, a última destas categorias diretamente ligada aos processos de ensino e aprendizado.

Discute-se a necessidade, a oportunidade e a conveniência das medidas sancionadoras em face de algumas condutas³; debate-se o alcance da imputabilidade⁴ necessária ao enqua-

¹ Sanção, “do latim *santio, sanctionis, de sancire* (estabelecer uma lei, ou estabelecer por lei), possui o vocábulo, etimologicamente, duas significações distintas. Quer significar a aprovação ou a confirmação que se dá, ou se impõe à lei, como quer exprimir a ordenação, a imposição, a pena, o castigo, que se impõe na regra legal”. SILVA, de Plácido. *Vocabulário jurídico*. 18 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p.732.

² GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

³ “A infração penal é sempre uma conduta. A fim de constituir o ilícito penal a conduta deverá ser típica, antijurídica e culpável”, HORCAIO, Ivan. *Dicionário jurídico*. São Paulo: Editora Primeira Impressão, 2008, p. 454. Conduta, por sua vez, é “...a maneira pela qual a pessoa se conduz no meio social em que vive. Comportamento. Procedimento. E, pregam-se muito as locuções *boa e má conduta*, as quais dispensam explicações [grifos originais] (NAUFEL, José. *Novo dicionário jurídico brasileiro*. 9. ed. Rio de Janeiro, 1998. p.272.

⁴ “Do latim, imputabile = imputável, calcado em imputare = levar em conta + bil, variação de vel (sufixo formador de adjetivos) + (i)dade (sufixo fértil em nomes abstratos derivados de adjetivos). Significa o fato de ser imputável [grifo acrescentado], MAGALHÃES, Esther C. Piragibe; MAGALHÃES, Marcelo C. Piragibe. *Dicionário jurídico Piragibe*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007. p.615.

dramamento em tais sanções; questiona-se a legitimidade da prerrogativa tanto de definir sanções como de aplicá-las ao caso concreto; também há intensa porfia sobre quais condutas devem ser sancionadas e ainda em que medida ou como devem ser executadas as punições. A finalidade, a natureza e proporção das reprimendas, ao lado das opções disponíveis para substituí-las têm sido objeto de estudos e disputas.

As sanções impostas aos agentes de certas condutas são uma presença universal, alcançando todas as sociedades, em todas as épocas, sob todas as formas de organização econômica, social e política. Algumas formas de atos punitivos são aplicadas pelo Estado; outros o são de forma difusa pela sociedade; outras ainda por instituições sociais as mais diversas, como famílias, igrejas, clubes sociais, escolas ou condomínios, ensejando uma classificação das espécies normativas sancionadoras.

Os doutrinadores se dividem entre o (I) maximalismo, favorável a tipificação de um maior número de condutas e às penas mais severas; (II) o abolicionismo, que vai além das medidas desencarceradoras e descriminalizadoras, propondo a extinção das penas; e (III) o minimalismo penal garantista⁵. Tudo isso pode ser resumidamente descrito como um esforço para ajuizar acerca dos atos punitivos, valendo-se de algum fundamento valorativo, lógico e prático.

⁵ O minimalismo penal pode ser assim descrito: “O ordenamento positivo, pois, deve ter como excepcional a previsão de sanções penais e não se apresentar como instrumento de satisfação de situações contingentes e particulares, muitas vezes servindo apenas a interesses políticos do momento para aplacar o clamor público exacerbado pela propaganda. Além disso, a sanção penal estabelecida para cada delito deve ser aquela necessária e suficiente para a reprovação e prevenção do crime” MIRABETE, Julio Fabrini. *Manual de Direito Penal*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 1998, p. 118. O maximalismo penal é o contrário, elege o direito penal como meio eficaz para a defesa de um amplo leque de interesses protegidos pelo Estado, não como *ultima ratio* nem como exceção, mas um instrumento de primeira linha, inclinando-se pela multiplicação de tipos incriminadores e por penas encarceradoras e mais severas e por maiores restrições às garantias do réu no processo penal. O abolicionismo penal, antípoda do maximalismo, pretende o fim dos sistemas punitivos.

A Legitimidade do Ato de Punir

O debate sobre as medidas disciplinares, punitivas ou sancionadoras direta ou indiretamente refere-se ao problema da legitimidade de tais medidas, sobretudo no campo pedagógico. A busca de legitimidade da ação punitiva pode levar a diferentes caminhos. Busca-se uma base valorativa, invocando razões de natureza ética, apontando o sentido do justo como razão de ser do Direito e da ordem política consubstanciada no Estado, que é a instância sancionadora, detentor que é do monopólio da violência. Trata-se de uma lógica segundo a qual

a necessidade de uma orientação normativa axiologicamente voltada a valores constitucionais surge como reclamo maior de um Direito [...] Verdadeiramente, ou o direito penal cumpre a exigência de dotar-se de uma melhor compreensão axiológica e, por ela, de uma abordagem filosófico-política, ou corre o risco de reduzir-se a uma pura técnica de controle social e policial⁶.

O pensamento que embasa o excerto transcrito entende que os atos punitivos devam legitimar-se por algo situado além do mero controle social e policial, voltando-se para o debate ético. Outros perseguem fundamentos de ordem prática, assinalando a distinção entre Direito e ética, ressaltando a segurança jurídica e a paz social como metas irrecusáveis do Estado – qualquer que seja a concepção que se tenha deste ente político – e do Direito, por serem aspirações autênticas da sociedade. As considerações de ordem pedagógica enquadram-se no campo das considerações utilitárias, preocupadas que estão com a melhor prática educativa.

⁶ SUXBERGER, Antônio Henrique Graciano. *Legitimidade da intervenção penal*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.1.

As doutrinas pragmáticas consideram ainda a importância da indeterminação do conceito de “justiça”, como fator restritivo de um direito penal como obstáculo a que tais práticas sejam consideradas fundamentalmente éticas. Tal indeterminação deixa em aberto a normatividade social, ampliando o poder discricionário da autoridade, seja ela judicial, administrativa ou educacional, quando se adotem tipos penais em aberto. Inspiram-se, os preocupados com a segurança jurídica, nos contratos entre particulares, nos quais a clareza é considerada de vital importância. A necessidade de clareza é manifesta no Direito penal na forma de exigência de anterioridade da tipificação da conduta como transgressão e de prévia cominação legal, sob o manto do princípio da reserva legal.

As relações entre Direito e ética são consideradas segundo o entendimento de três correntes. A teoria do mínimo ético, também conhecida como teoria dos círculos concêntricos, para a qual o Direito é um círculo menor, contido em outro círculo maior que é a ética, entendendo a normatividade jurídica como uma parcela dos valores axiológicos amparada pelo Estado.

A teoria do mínimo ético consiste em dizer que o Direito representa apenas o mínimo de moral declarado obrigatório para que a sociedade possa sobreviver. Como nem todos podem ou querem realizar de maneira espontânea as obrigações morais, é indispensável armar de força certos preceitos éticos, para que a sociedade não soçobre.⁷

Nota-se que a teoria do Direito como mínimo ético, embora se apresente como fundada em valores, apresenta argumento final um sentido pragmático, expresso nas palavras “...para que a sociedade não soçobre”.

⁷ REALE, Miguel. *Lições preliminares de Direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p 42.

Uma segunda corrente entende que a ética e o Direito são círculos secantes. Assim, os dois campos possuem tanto áreas comuns como áreas distintas⁸.

Finalmente existe uma terceira corrente, para a qual Direito e ética são dois conjuntos disjuntos, que se apoiam em fundamentos distintos. O amparo do Direito é a representatividade política do legislador. A ética tem diferentes fundamentos, conforme os sistemas éticos, mas todos eles se diferenciam da legitimidade política que alicerça o Direito.

Todos os caminhos percorridos na busca de legitimação do Direito incluem o Estado como fonte da normatividade legal. Invocar o leviatã como fonte de legitimação abre a discussão referente ao Estado democrático.

Apresentados os caminhos pelos quais o Direito busca legitimidade, cumpre-nos examinar os fundamentos com os quais se pretende legitimar as punições previstas na normatividade jurídica.

Conduta Antissocial e Sanção: Caminhos da Legitimação

Certas condutas são consideradas reprováveis. Quem formula tal juízo? As sanções legais são dirigidas às condutas típicas descritas pelo Poder Legislativo. O princípio da reserva legal⁹ assim o exige. A legitimidade da tipificação de condutas, em sentido penal, fica assim vinculada à legitimidade do Poder Legislativo. Esta, por sua vez, depende da existência do

⁸ Idem. Ibidem., p. 43.

⁹ Princípio da reserva legal “É garantia constitucional do direito do cidadão, como indivíduo, perante o poder de punir do Estado que, juridicamente disciplinado e limitado, se torna poder jurídico, faculdade ou possibilidade de punir de acordo com o direito”, GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. *Dicionário técnico jurídico*. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2001, p. 439. Isto é, pelo princípio da reserva legal só são aplicáveis as penas previamente previstas em lei.

Estado democrático. Na doutrina, o debate se trava em torno do que seja democracia e Estado democrático.

Os que opõem restrições à legitimidade do Poder Legislativo e consideram o Direito como uma expressão de dominação desacreditam da legitimidade das sanções penais, inclinando-se pelo abolicionismo penal ou por um direito alternativo, hipótese em que até aceitam o maximalismo penal. Alguns dos pontos mais polêmicos do debate entre minimalistas e maximalistas penais dizem respeito a imputabilidade do sujeito passivo da sanção penal, a proporcionalidade da cominação penal em face da gravidade da conduta havida como delituosa, a ponderação dos fatores singulares na individualização da pena¹⁰. A prévia tipificação da conduta e da cominação penal são matérias pacíficas tanto na doutrina como jurisprudência, não obstante deve ser examinada entre os fatores relevantes para a legitimidade da ação punitiva.

A Imputabilidade do Sujeito Passivo da Sanção

A legitimidade da ação penal necessariamente considera a imputabilidade do agente da conduta a ser punida. Sancionar o agente inimputável é universalmente considerado inaceitável, tanto nos ordenamentos jurídicos de todas as nações, como pela doutrina criminal.

Derivado de imputar, do latim *imputare* (levar em conta, atribuir, aplicar), exprime a qualidade do que é imputável. [...] a imputabilidade revela a indicação da

¹⁰ A individualização da pena é orientada pelo art. 59 CPB: “O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e consequências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para a reprovação e prevenção do crime [...]” (BRASIL. Código penal. Lei Nº 3914 de 1941, In: ANGHER, Anne Joyce. *Vade mecum acadêmico de direito*. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2005. p.425.



pessoa ou do agente, a quem se deve atribuir ou impor a responsabilidade, ou a autoria de alguma coisa, em virtude de fato verdadeiro que lhe seja atribuído [...] a imputabilidade mostra a pessoa para que se lhe imponha a responsabilidade. [...] não haverá esta quando não se possa imputar à pessoa o fato [...]»¹¹

O mais acalorado debate sobre a inimputabilidade refere-se à menoridade penal. Discute-se, sem tanta emoção, outras formas de inimputabilidade, como é o caso de certos distúrbios psiquiátricos, cujos limites são tão problemáticos quanto as fronteiras do normal e do patológico em geral. A consideração de quem seja inimputável, em tese, pode parecer simples. Ledo engano.

[inimputabilidade é] A ausência, no agente, de condições de autodeterminação ou entendimento do caráter delituoso do fato no momento de executá-lo. O Direito Penal brasileiro exige os seguintes requisitos causais: doença mental, ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, e embriaguez completa proveniente de caso fortuito ou força maior; cronológico; os feitos do requisito causal devem se manifestar no momento da ação ou da omissão; consequencial, os efeitos do requisito causal, cronologicamente considerados, devem suprir a capacidade de autodeterminação ou entendimento do caráter delituoso do fato.¹²

A discussão mais acalorada se trava em torno da idade cronológica em que se deva considerar que o agente tem condições de autodeterminação e entendimento do caráter infracional do fato. Discute-se a simplicidade da compreensão do caráter delituoso dos crimes mais comuns, como furto, roubo,

¹¹ SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p.418.

¹² HORCAIO, Ivan. *Dicionário jurídico*. São Paulo: Editora primeira Impressão, 2008. p.1042.

homicídio e estupro, que constituem a grande maioria dos crimes praticados por adolescentes. Debate-se a precocidade dos jovens dos nossos dias. Estes são os principais aspectos valorativos. Polêmicas acerbadas se ferem também em torno de considerações pragmáticas, discutindo-se, neste sentido, a eficácia da punição de agentes em idade precoce, seja no concernente à prevenção primária, seja no que diz respeito à prevenção secundária. A preocupação com o fundamento valorativo e simbólico da sanção penal não se limita pensar na eficácia dos resultados.

A (I) eficácia ou ineficácia da imputação de responsabilidade em idade precoce, além do aspecto pragmático, invoca ainda (II) a recuperação do agente, consideração situada além do pragmatismo envolto na discussão pertinente aos custos do sistema penitenciário e ao potencial econômico dos recursos humanos que supostamente poderiam ser ou deixar de ser recuperados, sopesa o interesse da pessoa, considerada em seu valor intrínseco. Tanto na vertente preocupada com os fatores pragmáticos, como entre aqueles que se preocupam em primeiro lugar com os aspectos axiológicos e simbólicos existem defensores da redução da maioridade penal. Nos dois lados há quem acredite e quem (des)acredite e alegue a (in) eficácia de tal medida, o que é uma ponderação pragmática. Entre os que pensam primeiro no aspecto axiológico e simbólico a divisão se repete, havendo quem considere que a ética manda que se reconheça a capacidade de agentes que furtam, roubam, matam e estupram com pleno entendimento do que sejam estas práticas; como há quem entenda sinceramente que adolescentes quase adultos não sabem qual seja o significado e o alcance de condutas de compreensão simples como furto, roubo, homicídio e estupro.

A Prévia Tipificação da Conduta e da Cominação Punitiva

A legitimidade da persecução penal, entre outros requisitos, deve dispor de prévia definição legal da conduta que se pretende sancionar, acompanhada da respectiva cominação de pena, conforme garantia constitucional, nos termos do art. 5 da CF/88, inc. XXXIX: “Não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal”.¹³

A legalidade da punição, condicionada à tipicidade da conduta reprovada se insere na legitimidade jurídica. A garantia que esta legitimação jurídica dá à persecução apresenta-se ainda relacionada à legitimidade política, por ser uma garantia fundamental do cidadão, própria do Estado democrático. A constituição, por ser uma carta política, oferece ao Estado e às suas práticas, uma legitimidade que além de jurídica também é política, com maior ênfase quando se trate de procedimentos punitivos, por serem mais sensíveis.

A Proporcionalidade da Punição

A severidade das penas deve guardar relação de proporcionalidade com o grau de reprovação que a sociedade, através do legislador, manifesta relativamente à conduta descrita na norma penal, sem seu preceito primário; e apenada no preceito secundário do tipo aludido. A doutrina e a lei assim prescrevem, conforme se segue:

Não só é interesse comum que não sejam cometidos delitos, mas também que estes sejam tanto mais raros quanto maior o mal que causam à sociedade. Portanto, devem ser mais fortes os obstáculos que afastam os ho-

¹³ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. In: ANGER, Anne Joyce (Org.). *Vade mecum acadêmico de direito*. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2005. p.44.



mens dos delitos na medida em que estes são contrários ao bem comum e na medida dos impulsos que os levam a delinquir. *Deve haver, pois, uma proporção entre os delitos e as penas.*¹⁴ [grifo acrescentado].

Trata-se da busca de resultados, nos termos do excerto transcrito. Certamente a proporcionalidade pode ser invocada igualmente na busca do que se entenda como justo. A lei acompanha a doutrina, neste particular.

Art. 59, do CPB: “O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social [...] estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para a reprovação e prevenção [...]

I – as penas aplicáveis dentre as cominadas;

II – a quantidade de pena aplicável, dentro dos limites previstos;

III – o regime inicial de cumprimento da pena privativa de liberdade;

IV – a substituição da pena privativa de liberdade aplicada, por outra espécie de pena, se cabível¹⁵.

Também a proporcionalidade das penas busca a legitimidade pela via axiológica, na forma de um entendimento do que seria justo, ao lado de um certo pragmatismo, conforme a expectativa do efeito preventivo primário e secundário das punições.

A Individualidade da Sanção e os Seus Diversos Fatores

O princípio da individualização das penas também objetiva satisfazer critérios de legitimidade axiológica, pragmática e normativa. Funciona quase como um corolário do princípio da proporcionalidade, pois a busca de reprimenda

¹⁴ BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.52.

¹⁵ BRASIL. Código penal. Lei Nº 3.914 de 1941. In: ANGHER, Anne Joyce (Org.). *Vade mecum acadêmico de direito*. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2005. p.425.

adequada ao caso singular, levando em conta a conduta do agente, os seus antecedentes e demais fatores comentados na seção anterior, para aplicar a punição que se pretende justa. Dito de outra forma, a proporcionalidade, quando em sintonia fina com as circunstâncias do crime, a personalidade do agente e a conduta da vítima, nos leva à individualidade da pena, sempre com o objetivo de melhor ajustar a reprimenda às especificidades do caso concreto. É uma busca do justo no meio nebuloso em que ele habita, por ser justiça um conceito indeterminado, obscuro, polêmico. É também, todavia, um esforço pragmático de contribuir mais eficazmente para prevenção, desencorajando condutas delitivas.

A concepção pragmática da punição não se funda na presunção de justiça retributiva, antes pensa no interesse social, ao invés de considerar aquilo que seria justo. A preocupação utilitária com a redução dos índices de criminalidade, visando a proteção de certos bens jurídicos selecionados pelo legislador, tendo como centro de suas cogitações a proteção dos citados bens, só se relaciona indiretamente com o aspecto valorativo, quando da escolha, pelo legislador, dos bens jurídicos a serem tutelados pela norma punitiva. Até aí, no momento legislativo, a preocupação utilitária pode visar mais os interesses do que os valores. Os caminhos da proteção, na perspectiva da punição bem dosada, teria efeito preventivo, evitando que aconteça a conduta que se pretende afastar; e repressivo, quando interrompe a sequência das práticas delitivas em uso.

O *Animus* da Sanção: Vingança, Valor e Utilidade

O *animus* da sanção pode ser um valor, conforme a concepção retributiva, segundo a qual a punição é uma retribuição merecida, justa, na forma de consequência ou recompensa

a condutas moralmente reprováveis. Esta linha de raciocínio, se for coerente, não se preocupa com a eficácia preventiva, não pune para desencorajar o crime, mas por considerar merecida e justa a punição. O retributivismo penal expressa um entendimento da punição como uma manifestação de valor, configurando uma tentativa de fundamentação axiológica da sanção penal, uma vez que a ideia de punir por ser justo fazê-lo; de castigar porque o sujeito passivo da ação penal o merece é uma ideia vinculada à perspectiva axiológica, o que não se confunde com vingança. Esta é mais representativa da desforra entendida como satisfação psicológica, mais ligada à esfera emocional do que à razão ou ao argumento do justo ou da prevenção, distinguindo-se assim do retributivismo penal.

Os críticos percebem a retribuição menos como justiça e mais como vingança. A experiência histórica nos fala da presença constante da vingança, sobretudo nos crimes contra a pessoa. A responsabilidade do Estado para com a paz social e a segurança o leva a se substituir ao vingador privado, fato que transformaria o Direito Penal numa espécie de estatização da vingança. Assim, a paz social seria favorecida. Tal raciocínio abriga, sem que alguns dos seus proponentes o percebam, o reconhecimento de um propósito, inserto na pena, que ultrapassa o *animus* da vingança, ao admitir que a paz social restaria beneficiada pela persecução penal exercida pelo Estado. A paz seria assim um propósito tanto valorativo como pragmático. Além disso, o castigo imposto pelo Estado é mitigado pelo Direito Penal garantista.

A preocupação axiológica, porém, não deve ser sumariamente afastada dos fundamentos do retributivismo, assim como a preocupação prática de cunho preventivo. Não se pode negar a plausibilidade e a razoabilidade da ideia do castigo como algo merecido e justo, ainda que se discorde de tal

argumento, mormente quando praticado com a observância da proporcionalidade e a prudência do garantismo penal.

O que se pode discutir é a justeza da proporção da pena ou da punição reservada para esta ou aquela conduta, agente ou circunstância.

A plausibilidade do argumento da punição como prevenção, tanto primária como secundária, tem um sentido utilitário ou pragmático: quem entende ser o ato de punir eficaz para desencorajar a prática delitiva daqueles que ainda não delinquiram, está acreditando na prevenção primária. Pode-se discutir o alcance e o grau de eficácia relativa de tal prevenção, mas não se pode negar a razoabilidade de tal raciocínio, desde que devidamente relativizado.

A ideia da punição exemplar também não se afasta inteiramente da preocupação com a prevenção, como sugere a adjetivação da dita punição com a palavra “exemplar”, indicativa de exemplo desencorajador dos riscos que assume quem se encaminha pela senda do crime, na forma do velho brocardo segundo o qual o crime não compensa. O sentido prático, presente no esforço preventivo subjacente à tradição retributivista, afasta a suspeita de vingança, ainda mais quando a punição seja mitigada pelo garantismo penal e amparada valorativamente pela defesa da paz social e pela proteção de bens jurídicos representativos dos valores da sociedade, representada pelo legislador.

A legitimação baseada na prevenção depende de um mínimo de eficácia preventiva da sanção penal em face das práticas delitivas, configurando assim uma doutrina que se pode classificar como utilitária ou pragmática, como dito. Não se trata, neste caso, de impor castigo como expressão de valor contrário a prática havida como crime, nem de vingança pura e simples. A eficácia da prevenção primária, que desencoraja

a prática do primeiro crime parece capaz de produzir, de fato, algum efeito. Quantos não desistem de matar alguém, no momento de raiva, “para não se prejudicar”?

Já a eficácia secundária, assim definida como aquela que evita a reincidência no crime, é reconhecidamente de baixa eficácia. Cuida-se, no caso, da sempre lembrada ressocialização. O exemplo de uns poucos países superdesenvolvidos, nos quais os índices de recuperação do apenado são considerados alentadores, acodem a tese da ressocialização. Acrescente-se que um argumento valorativo também é aqui invocado, na forma da dignidade incondicional da pessoal do apenado, com direito ao programa de recuperação, por menor que seja a eficácia de tal programa. O grande desafio à tese da socialização é a situação dos pobres que não delinquiram. Quando se trate de uma sociedade onde os pobres vivam miseravelmente, oferecer condições melhores aos delinquentes pode se converter em reforço positivo ao crime. Tal situação configura erro, do ponto de vista utilitário, pois poderá incentivar as práticas delituosas. Também consubstanciará, do ponto de vista valorativo, uma injustiça.

Algumas Conclusões

O ato de punir, quando queira revestir-se de legitimidade, exige um aparato teórico de grande complexidade, ao lado de uma grande sensibilidade para os aspectos práticos da vida em sociedade. São indispensáveis as ponderações concernentes ao sentido do justo, somadas às considerações de conveniência e de oportunidade política e social. Temos assim reunidos três campos do cogito extremamente polêmicos.

É possível, todavia, reconhecer que a punição do crime, da transgressão, da conduta socialmente indesejável ou eti-

camente reprovável, do ponto de vista retributivo, apresenta um razoável grau de plausibilidade, reunindo em seu amparo teses valorativas e também pragmáticas.

A ressocialização é uma expressão do pensamento utilitário, com o respaldo de toda a fundamentação desta escola filosófica, não obstante as dificuldades que enfrenta na esfera da execução, que é o campo da prática.

O argumento da vingança, inserto na corrente abolicionista do Direito penal, é o mais claudicante de todos. Talvez por isso seja a corrente menos expressiva, não encontrando abrigo na lei nem na jurisprudência, ocupa um espaço minoritário na doutrina.

A punição na educação em sentido estrito não difere radicalmente da ideia de punição no âmbito administrativo, penal ou social.

Referências Bibliográficas

BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. São Paulo: Martins Fones, 1991.

BRASIL. Código penal. Lei nº 3914 de 1941. In: ANGER, Anne Joyce. *Vade mecum acadêmico de direito*. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. In: ANGER, Anne Joyce. *Vade mecum acadêmico de direito*. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. *Dicionário técnico jurídico*. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2001.

HORCAIO, Ivan. *Dicionário jurídico*. São Paulo: Editora Primeira Impressão, 2008,

MAGALHÃES, Esther C. Piragibe; MAGALHÃES, Marcelo C. Piragibe. *Dicionário jurídico Piragibe*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

MIRABETE, Julio Fabrini. *Manual de direito penal*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 1998,

NAUFEL, José. *Novo dicionário jurídico brasileiro*. 9. ed. Rio de Janeiro, 1998.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de Direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2009,

SILVA, de Plácido. *Vocabulário jurídico*. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001,

SUXBERGER, Antônio Henrique Graciano. *Legitimidade da intervenção penal*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: PARA QUE ESTUDAR HISTÓRIA?

*Jacqueline de Sousa Alves
Ercília Maria Braga de Olinda*

O presente artigo resultou de uma pesquisa qualitativa, com a utilização da estratégia de estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994), realizada no segundo semestre de 2012 no Centro Educacional Patativa do Assaré (CEPA), instituição de internação para cumprimento de medida socioeducativa para adolescentes de 17 anos. Relatamos e fazemos uma reflexão sobre a práxis pedagógica da primeira autora no segmento I da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A referida pesquisa teve como tema o ensino de História e seu significado para os adolescentes.

A EJA é uma modalidade de ensino regulamentada para atender aos indivíduos que não tiveram a oportunidade de se inserir ou permanecer na escola. Em diferentes ambientes e vivências, procura contribuir para a formação de Jovens e Adultos como sujeitos da história. Estando presente em diferentes espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes classes sociais. Tal diversidade é fundamental por garantir o acesso à elaboração de saberes e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação dos adolescentes que se encontram privados de liberdade

O Brasil possui uma parcela considerável de jovens que vivenciam as consequências da exclusão e da desigualdade. Os educadores que militam na Educação de Jovens e Adultos, respeitam e promovem a diversidade na mesma proporção em que afirmam a igualdade de todos como sujeitos de di-

reitos. Esta é uma forma de confronto com uma maneira de pensar que está se alastrando: que uns têm mais prioridade que outros e que não se deve investir na EJA. Entendemos que uma das formas de enfrentamento das desigualdades é afirmar o direito à educação de todos, independentemente de idade ou qualquer outra condição.

Vemos na metodologia decorrente das concepções freireanas uma possibilidade para uma atuação crítico-libertadora, sobretudo porque ele aponta para o caminho da problematização e das relações afetivas e investigativas na relação pedagógica, enfatizando que o diálogo é o fundamento da práxis educativa. Quando Paulo Freire propõe uma prática pedagógica problematizadora, questionadora, investigadora e que tenha relação com a realidade vivida pelos sujeitos, está indicando o diálogo como ponto fundamental, isto é, para uma educação na qual haja participação e respeito pelos sujeitos que dela participam. É desta forma que se propõe partir da realidade local, para em seguida ampliar conceitos e compreensões que ajudem os adolescentes a avançar na afirmação de ideias e projetos superadores das condições de desigualdades enfrentadas. Tal educação vê os adolescentes como sujeitos históricos, com “vocação ontológica para ser mais” (FREIRE, 2005), responsáveis pela construção de conhecimento, acreditando numa proposta de sociedade com valores humanos, que contemple a solidariedade entre as pessoas, o respeito às diferenças e diversidades culturais.

Acreditamos ser possível ressignificar os conteúdos do ensino da História, bem como seus métodos, a partir da ação-reflexão-ação em que se privilegiam as narrativas de vida dos adolescentes, com suas contradições, interrogações e sonhos. A História é uma ciência formativa, emancipadora e libertadora por excelência desde que tenha significado para a vida



das pessoas. Esta potencialidade nem sempre é identificada pelos adolescentes que já trazem da escola regular uma visão equivocada sobre os conteúdos veiculados nesta disciplina.

Nossa intenção foi colaborar para o aprimoramento da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano de uma instituição que vive a contradição de educar, ao mesmo tempo em que aplica medida corretiva em face de infrações graves, de acordo com determinação judicial. Desta expectativa surgiram as questões orientadoras da investigação, a saber: quais os significados dos conteúdos veiculados no cotidiano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os socioeducandos? Em que medida os temas adotados no ensino de História correspondem às necessidades formativas dos adolescentes? Como os estudantes veem esta disciplina escolar? Qual o efeito, para a participação nas aulas, de uma metodologia que privilegia a dimensão experiencial?

A História tem um papel central na formação, por possibilitar a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a práxis individual e coletiva (BRASIL, 1996). Trata-se de uma disciplina reflexiva por excelência, propiciando aprendizagens significativas que favoreçam o desenvolvimento da cidadania e a construção de uma sociedade com princípios democráticos. É forçoso reconhecer que este fim ainda não tomou corpo no espaço/tempo escolar no contexto da medida socioeducativa de internação.

Ao iniciar as reflexões para a elaboração do projeto de pesquisa do qual originou-se este artigo, a primeira autora dizia

Ao ministrar os conteúdos em sala de aula observo o desinteresse e a pequena participação dos educandos. Fico angustiada, pois procuro trabalhar várias atividades na tentativa de envolvê-los nos conteúdos apresentados. Utilizo diferentes metodologias que buscam se adaptar à vida social, cultural e econômica desses adolescentes

na perspectiva de desenvolver as aptidões de aprendizado da História. A minha prática pedagógica sempre esteve baseada nos saberes e conhecimentos prévios de mundo dos educandos. Valorizo a dialogicidade nos conteúdos selecionados, na perspectiva de reflexão, viabilizando a emancipação e a autonomia dos educandos, de acordo com a visão do educador Paulo Freire. Com o fundamento dialógico, busco utilizar o vasto leque da disciplina de História para contribuir com o aprendizado dos adolescentes com dificuldade de socialização, no entanto, as dificuldades persistem.

Caberia perguntar sobre os motivos mais profundos para a falta de interesse e de participação dos adolescentes. Como envolvê-los? Como mostrar a importância dos conteúdos da História nas suas vidas? É possível garantir o interesse nas condições em que eles estudam? A última questão está na base de tudo.

Podemos afirmar que vivemos ainda uma conjuntura de crise na História, mas as diversas propostas de ensino e práticas docentes de caráter inovador têm ajudado a viabilizar outras concepções pedagógicas, comprometidas com a libertação e a emancipação do homem. A disciplina História tem ressurgido das cinzas, pois no período da ditadura militar pensaram em calá-la ou domesticá-la. Porém hoje está mais fortalecida do que nunca. Para conhecer as orientações oficiais sobre esta disciplina, trazemos aqui os objetivos do ensino de História, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Fazer com que os educandos reflitam sobre a presença da História no currículo e debatam a contribuição do estudo da História na formação dos educandos. Esta proposição vem fundamentar a proposta de desenvolver, através de atividades, novas estratégias, de desempenho que visam novas possibilidades para o ensino da história; desenvolver o conhecimento ajustado de si

mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades efetiva, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança.

O ensino de História propõe-se a trabalhar conteúdos e situações de aprendizagem que possibilitem aos educandos refletir criticamente sobre as convivências e as obras humanas, ultrapassando explicações organizadas a partir unicamente de informações obtidas no presente e a partir de dados parciais. Na perspectiva que os educandos conheçam e debatam as contradições, os conflitos, as permanências, as diferenças e as semelhanças existentes no interior das coletividades e, entre elas, considerando que estão organizadas a partir de uma multiplicidade de sujeitos, grupos, e classes com alguns interesses comuns e outros diferentes, dentro dos acontecimentos econômicos, políticos, culturais, sociais, filosóficos de legados históricos contínuos e descontínuos no tempo.

Na perspectiva de um trabalho pedagógico em sala de aula, que promova o desenvolvimento do processo de compreensão e as habilidades dos educandos, o ensino de História deve estar voltado para a discussão e compreensão do momento histórico em que vive o educando no presente, utilizando o passado para perceber como cada sociedade pensou os diversos temas que podem ser abordados em uma aula de História.

Segundo Freire (2003, p.4):

A base de qualquer teoria e a chave do conhecimento, encontra-se na experiência pessoal e na capacidade de aprendermos a partir de impressões retiradas do universo vivido.

Portanto, para o educador pernambucano, a educação é concebida como reflexão sobre a realidade existencial. Articulada com essa realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando inserir sempre os fatos

particulares na globalidade das ocorrências da situação vivida. Seguindo esta linha de raciocínio, teríamos que redimensionar o ensino de História de modo a que os sujeitos em formação se vejam nos acontecimentos a partir da interpretação dos fatos que ocorrem na sua vida hoje como, de algum modo, resultante de um processo construído historicamente.

Como alerta Freire, a história não é um destino previamente determinado e ser gente, implica em fazer escolhas com base em critérios prévios. Como seres humanos inacabados estamos em permanente processo de autoconstruções. Todos têm condições de assumir o leme de suas vidas, tornando-se sujeito de sua própria história. Será que esta é uma lição fundamental, a partir do qual deveríamos repensar o ensino de História?

As formulações libertadoras da Pedagogia do Oprimido/da autonomia/da indignação/da esperança de Freire, colocam o sujeito e sua história no centro, mostrando-nos que a trajetória de vida de cada um pode ser repertório para problematizações a serem realizados em sala de aula. Aprender com sua própria história; aprender com a história do(s) outros(s) e com a globalidade das coisas, dos eventos e das relações.

Atividades Realizadas em Sala de Aula: em Busca de um Ensino Significativo

O primeiro relato corresponde ao conteúdo: A História de Fortaleza, ministrada no dia 13 de abril de 2012 na sala IV da EJA, no turno da manhã, tendo a participação de oito adolescentes. A aula tinha os seguintes objetivos: valorizar e conhecer os pontos turísticos da nossa cidade; relacionar aspectos do desenvolvimento cultural e social de Fortaleza.

A aula foi iniciada com uma acolhida e, em seguida, foi feita a leitura compartilhada, de um texto reflexivo de Mário

Quintana: *A Idade de ser feliz*. Através de uma conversa informal foram abordados os seguintes aspectos: motivação e afetividade. Nesse momento observou-se um silêncio em sala e os adolescentes ficaram pensativos, mas somente dois deles expressaram suas impressões sobre o significado do assunto abordado. Dentre os comentários expostos por um educando foi relatada a falta que sente de alguém da família, principalmente do filho e da sua companheira, bem como o reconhecimento da fraqueza de ter se envolvido novamente com atos infracionais, motivo pelo qual retornou à unidade de internação. O outro adolescente expressou desejo de mudança, possibilidade de recomeçar uma vida nova, embora saiba que neste percurso muitas dificuldades irá encontrar.

No momento seguinte da aula, foi realizada uma abordagem histórica sobre a cidade de Fortaleza, destacando os seguintes aspectos: a idade da cidade; seu fundador oficial; a data de sua fundação; os primeiros nomes dados à cidade e os principais pontos turísticos. Depois, através de imagens, os jovens foram convidados a “um passeio” por Fortaleza, comentando-se sobre os principais pontos turísticos. Todos os adolescentes olharam as imagens com bastante atenção, e fizeram perguntas relacionadas aos documentos históricos. Os adolescentes já conheciam a maioria dos locais de Fortaleza apresentados, mas desconheciam o seu valor histórico.

No decorrer da aula vários foram os comentários. Um dos adolescentes falou sobre a profissão de seu pai, vendedor ambulante na avenida Beira-Mar. Outro comentou sobre um dos seus atos infracionais – furto – cometido na praça do Ferreira, quando se encontrava desesperado para consumir drogas. Enquanto os demais do grupo observavam a imagem da Catedral Metropolitana de Fortaleza, admirando-se do longo tempo de duração para sua construção.

Outro ambiente comentado foi o Passeio Público, com sua divisão em classes sociais, em tempos passados; sua transformação que reflete contemplação de sua arquitetura original, resistente ao tempo em sua conservação e a beleza de sua jardinagem. Continuando, foi apresentado o mapa de Fortaleza para que cada um dos educandos identificasse a localização de seu bairro e conhecesse os bairros adjacentes. Surgiram alguns comentários: um dos jovens lembrou-se do campo de futebol onde todas as tardes jogava bola com seus amigos. O outro relatou sobre as péssimas condições do bairro onde reside, como a falta de saneamento básico.

Conforme os PCN (1997, p.29) de História, nesse propósito, abordando fotos e memórias de nossa cidade, proporcionamos aos educandos:

gestionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletir sobre algumas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuações políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil.

A partir desta aula apresentada, é possível encetar as seguintes observações: houve um resgate na memória dos adolescentes, em que os mesmos perceberam que eles fazem parte da história. Houve participação e interesse, pois este conteúdo estava contextualizado com o conhecimento de mundo dos socioeducandos. A dificuldade encontrada foi mediante os diálogos com os adolescentes. Observamos uma repetição de ações negativas em seus comentários, como se suas leituras de mundo fossem restritas somente aos seus atos infracionais. Mais uma vez nos aportamos nos PCN:

conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles (p.32).

Percebemos, ao trazer elementos biográficos de cada um e dos grupos para o cotidiano da sala de aula, que há maior



expressividade e participação. As narrativas de si evocam experiências difíceis, mas que precisam ser trazidos ao patamar da reflexividade crítica, evitando-se autoculpabilização e julgamentos externos. A narrativa de si é um momento interpretativo que pode lançar luzes para a elaboração de uma figura pública de si, possibilitando interações e vislumbres de novas formas de ser, pensar e estar no mundo. Claro está, que a reflexão sobre as referências formadoras expressas nas falas ainda são pontuais e precisam ter continuidade, aprofundando-se.

O segundo relato corresponde ao conteúdo: A história do Folclore Cearense, aula ministrada no dia 22 de agosto de 2012, na sala IV da EJA, no turno da tarde, com a participação de dez adolescentes. A aula tinha os seguintes objetivos: valorizar a riqueza cultural do nosso estado; conhecer os aspectos importantes do Folclore Cearense.

Desta vez a acolhida foi desenvolvida com a leitura do texto *A Convivência*, de Assis Almeida. Através de uma conversa coletiva, os seguintes aspectos foram abordados: respeito, verdade e amor ao próximo. Houve um momento de silêncio, assim como na aula anterior, o que demonstra a atitude reflexiva por parte dos socioeducandos e uma certa timidez, pois não estão acostumados a serem solicitados ao exercício da fala no espaço escolar. Todos adolescentes ficaram pensativos, quando em voz alta, um jovem fez o seguinte comentário: “todos os seres humanos, temos coisas boas e ruins, que vemos seguir o caminho certo. Às vezes o sofrimento é a busca para encontrar esse caminho”. O silêncio da maioria lembrou uma elaboração na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, em que ele mostra as raízes opressivas e a instituição da “cultura do silêncio”, instalada e consolidada na educação bancária. Como superar esta cultura? Como instituir a cultura da participação e da pronúncia da palavra que emancipa? Estas são re-



flexões que precisam ser aprofundadas e que deveriam nortear as diretrizes curriculares em todas as áreas do conhecimento.

Em seguida foi realizada uma abordagem sobre os seguintes aspectos: significado e origem da palavra folclore; conceito de folclore; data de comemoração/ criação no Brasil e manifestações folclóricas.

Foi desenvolvida uma breve apresentação da cultura popular, iniciando pelo exemplo do “trava-línguas”. Quatro adolescentes fizeram uma leitura silenciosa dos “trava-línguas” e depois, em voz alta. Neste instante houve um momento de descontração e alegria, em que todos, inclusive a professora, gargalharam, em virtude da dificuldade nas pronúncias. A alegria é um dos saberes necessários ao fazer docente, conforme propõe Freire na *Pedagogia da Autonomia*.

Completando o momento de descontração, realizou-se um sorteio de adivinhações, em que todos participaram com muita integração. Depois os adolescentes foram convidados a brincar de “escravo de Jó”, usando-se como recurso pedagógico, tampas de garrafas PET. A princípio alguns educandos ficaram receosos em participar da brincadeira, pois consideravam que aquela era uma atividade para crianças. Mas logo todos participaram, sorrindo com os erros cometidos e vibrando com os acertos obtidos. Naquele momento um adolescente fez uma observação interessante:

[...] professora esta brincadeira de Jó parece com a vida do nego! Precisa nós errar, para aprender o certo! (Adolescente 2). Então um silêncio pairou no ar! A professora esperou que ele terminasse sua fala, e logo outro adolescente completou: “[...] o ruim é quando o nego não consegue sair do erro! Né cara? Aí então é burrice! (Adolescente 7).

A partir dos eventos desta aula fazemos as seguintes observações: em uma simples brincadeira de roda os educandos

fizeram a associação com suas vidas, fazendo uma leitura crítica da suas realidades. Percebe-se a importância da atividade em grupo, que cria oportunidades para a troca de ideias e de informações.

Outro aspecto observado foi a importância da atitude do educador frente aos depoimentos. Não podemos repetir a atitude moralista e de julgamento sumário a que eles estão habituados. Devemos acolher e problematizar, ao invés de refutar. Devemos respeitar, inclusive, o silêncio, pois sabemos que em pensamento eles estão fazendo reelaborações e articulando conceitos.

A dificuldade encontrada foi a mudança na metodologia saindo do método tradicional para o lúdico. A ludicidade deve estar presente, não somente no processo de ensino e aprendizagem com crianças, afinal como seres multidimensionais, mantemos o *homo ludens* em nós. Mesmo na EJA, a ludicidade é de extrema importância. As atividades devem ser diversificadas dentro de cada conteúdo, ajustadas de acordo com as necessidades dos educandos. Quando realizamos atividades lúdicas conseguimos nos aproximar dos educandos. Desta forma, podemos acompanhar de perto o processo de aprendizagem, conhecendo as características sociais, culturais e psicológicas, além de ter a possibilidade de poder intervir no ato educativo com contribuições pertinentes às peculiaridades individuais.

A Disciplina Histórica na Ótica dos Socioeducandos

Conforme entrevista com os socioeducandos do Centro Educacional Patativa do Assaré (CEPA), realizada em 11 de outubro, sobre a importância da disciplina de História, os relatos colhidos demonstram que a História tem significados na vida desses jovens. Vejamos algumas falas:



[...] Os assuntos que estudamos na sala de aula, todos são importantes, inclusive os conteúdos de História. A forma como nós aprendemos é boa, mas a melhor forma de estudar história é através de vídeo, fotos, teatro, palestra, artes. O livro é bom, mas deixa a gente com sono e um pouco parado. (Adolescente 2).

O relato demonstra a inadequação dos recursos didáticos utilizados no cotidiano. Dadas as condições estruturais do Centro, não temos opções para diversificação das atividades, nem possibilidade de realização de vídeosdebates, muito menos de deslocamentos aos espaços externos. Sabemos que os adolescentes que ali estão não se adaptaram à escola regular, mas mesmo assim, oferecemos um tipo de educação escolar limitada e idêntica a esta.

Outro adolescente lembrou da necessidade do uso das linguagens artísticas como forma de vivenciar um ensino de História mais vivo e agradável:

[...] Com teatro a gente pode dramatizar uma peça de uma história passada (pode ser o Lampião) e comparar com o momento que estamos vivendo. A história faz a gente pensar, voltar ao passado, e resgatar essa cultura que nós não vivemos. Pode ser através do vídeo, do filme, da fotografia ou da própria leitura histórica. (Adolescente 4).

Almeida (1996, p.95) mostra que os estudos no campo da Psicologia a partir do século IX, trouxeram novas possibilidades para a educação escolar, ao jogarem luzes sobre a complexa psique humana, sobretudo nas pesquisas nas áreas da inteligência e da linguagem, mas que “foram sobretudo as descobertas no campo da criatividade de que mais influenciara a absorção da atividade dramática pelo currículo escolar”. A autora, baseando-se em Vigotsky, apresenta o teatro como um jogo cuja matéria-prima é o faz de conta:

o jogo ao qual nos referimos em nosso trabalho caracteriza-se pela dramatização, ou seja uma atividade que se desenvolve através da representação de papéis, entre os jogadores. Quando se diz que alguém está fazendo teatro deve-se pensar basicamente em dois tipos de jogos: o jogo dramático e o jogo teatral (ALMEIDA, 2012, p.98).

Seria muito rico trabalhar com esses tipos de jogos nos Centros Educacionais de Medidas Socioeducativas. O primeiro tipo de jogo remete ao faz de conta e o segundo às normas previamente determinadas. No entanto, para fazer um adequado uso pedagógico do teatro, precisaríamos de formação para tanto, pois esta dimensão foi excluída da formação da maioria dos licenciados.

Além disso, a História se caracteriza na vida desses jovens como um processo em que eles são desafiados pelo seu momento atual, como diz Freire (2005, p.31), “descobrem que pouco sabem de si, de seu posto no cosmos, e se instalarem na quase trágica descoberta, os seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos”. O incentivo à pesquisa de obras clássicas e contemporâneas da literatura brasileira e internacional pode ser considerado um exemplo de instrumento que possibilite a esses jovens privados de liberdade, o gosto pela História e pela leitura, a criatividade e criticidade, ampliando, assim, seus universos culturais e suas compreensões de mundo.

Os gêneros textuais são considerados importantes recursos pedagógicos. Trabalhar com uma diversidade de textos é fundamental para enriquecer os conhecimentos, instiga o desejo de realizar produções textuais próprias, desenvolver a competência discursiva e ampliar a capacidade de produzir e interpretar os vários tipos de textos. Nenhum texto é escrito de modo neutro, e somente quando interpretamos, entendemos a forma de verificar diferentes pontos de vista, desenvolvendo o senso crítico desses adolescentes. Mesmo reconhecendo no discurso o valor da leitura, esta é negligenciada na



unidade de internação a que nos referimos, pois, sequer tem uma biblioteca e, muito menos, sala de leitura. A biblioteca é um local onde se estimula a circulação de informações, se expande interesses e horizontes de mundo, descobrindo múltiplas formas de leitura pela concentração nos assuntos de interesse. A biblioteca é o *locus* privilegiado para o cultivo pessoal e coletivo do gosto pela leitura.

O ensino de História quando desenvolvido por temas geradores, traz um repertório de assuntos relacionados com os aspectos geográficos, demográficos e culturais referentes à origem dos sujeitos e de suas famílias, desvelando relações econômicas e sociopolíticas do universo vivencial juvenil. Estes temas apontam a necessidade de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa de formas de discriminação e a importância da solidariedade e do respeito. Para o adolescente 8:

a História é importante porque ela faz parte da nossa vida e nós fazemos parte dela. Como quando escuto história de escravos e entendo que na vida sempre tem gente querendo o mal dos outros e gente sofrendo pela pobreza.

No CEPA existe uma aceitação razoável dos jovens pelas aulas de História. Mesmo com condições pedagógicas adversas busca-se proporcionar aos adolescentes um ensino reflexivo, motivando-os a identificarem situações de desigualdade e discriminação com que se defrontam no cotidiano, possibilitando uma leitura crítica coletiva e individual, das dificuldades vivenciadas ao longo da vida.

Considerações Finais

As aprendizagens que os socioeducandos realizam na disciplina de História serão significativas à medida que eles



consigam estabelecer relações entre os conteúdos ensinados e os conhecimentos previamente construídos por eles, pois esses conhecimentos gerados no estudo da História têm um papel determinante na expectativa que os alunos têm da escola, do professor e de si mesmos como alguém capaz, alguém que possa ser chamado de cidadão crítico, autônomo e atuante, alguém que busca saberes prévios, encontra sentido e significados para o aprendizado do ensino de História e que reconhece que construir o conhecimento de História não se faz contra os outros, e sim com os outros.

O processo de ensino e aprendizagem em História amplia o diálogo com outras áreas do conhecimento e com outras manifestações da experiência humana, o que pode abrir janelas para se olhar a vida por prismas não deterministas, positivos e esperançosos.

No contato direto com os adolescentes em situação de privação de liberdade, observamos a falta de motivação e de perspectiva de vida. Refletindo sobre tais fenômenos, buscamos apoio em William Damon que tem estudado a importância da construção de projetos vitais no desenvolvimento dos jovens na sociedade contemporânea. Segundo ele (2009, p.13) “o fator mais importante da condição humana é o projeto de vida que inspira e dirige todos os nossos atos”. Esta afirmação provoca reflexões sobre a responsabilidade dos pais e dos educadores para conseguir motivar e orientar esses adolescentes. Com base no conceito de projeto vital como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p.53), defendemos que toda a educação dos jovens, privados ou não de liberdade, mas principalmente para os últimos, volte-se para a consolidação de intenções que afirmem a vida e que propiciem a elaboração de projeto vitais, trazendo sentido para a vida.



Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Adriana et al. *Relação museu/escola: realidade e perspectivas. Perspectiva do ensino da história (2º encontro)*. São Paulo: FE/USP-CNPq, 1996.

BEZERRA, Holien Gonçalves. *Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos*. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

DAMON, William. *O que o jovem quer da vida? como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Diretrizes nacionais de educação de jovens e adultos (EJA)*. Brasília, Lei nº 4/2010, aprovada em 9 de março de 2010.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2003.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. MEC, 1996.

_____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente/ CONANDA, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.



NARRATIVAS DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI INSTITUCIONALIZADOS ACERCA DE VIOLÊNCIAS SOFRIDAS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Lia Machado Fiuza Fialho

Charliton José dos Santos Machado

José Álbio Moreira de Sales

Introdução

O ensaio, ora apresentado, reporta-se a uma pequena parte de um estudo doutoral mais amplo efetuado em Fortaleza-CE, nos anos de 2010 a 2012, com um grupo de sete garotos institucionalizados no Centro Educacional Patativa do Assaré (CEPA), unidade socioeducativa destinada a privar de liberdade jovens do sexo masculino, com idade entre 16 e 17 anos, em cumprimento de medida de internação¹ pela prática de ato qualificado como infração. Na busca de compreender como os jovens em conflito com a lei percebiam a experiência de internação em suas vidas, constatou-se que o aprisionamento repressivo, nos moldes socioeducativos desenvolvidos no CEPA, impossibilitava o alcance da autonomia e, por conseguinte, a recuperação social desses jovens. (FIALHO, 2012).

Na referida pesquisa foram identificados inúmeros aspectos que interferiam na socioeducação e, consecutivamen-

¹ A medida de internação (art. 121) consiste na privação de liberdade e no controle de ir e vir do adolescente, vinculando-o a um estabelecimento especializado, próprio para essa finalidade, e exclusivo para adolescentes, observando os critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Não comporta prazo determinado, mas deve ser aplicada em um período mínimo de seis meses e máximo de três anos, podendo ser reavaliada a cada seis meses mediante decisão fundamentada. É norteadora por três princípios básicos: o da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.

te, no desenvolvimento de atitudes consoantes aos padrões éticos normatizados pela sociedade, são eles: consumo de drogas; atraso na escolarização; iniciação precoce no trabalho informal; estrutura e relação familiar fragilizada; atendimento especializado precarizado; experiências marcantes de violências sofridas; falta de objetivos de vida; internalização de identidade infratora; dentre outros. Este ensaio, no entanto, restringiu-se a problematizar a relação entre a vivência de violências e a socioeducação de jovens em conflito com a lei privados de liberdade.

O escopo deste capítulo, entretanto, foi trazer à tona relatos narrativos de jovem em conflito com a lei acerca das experiências de violências físicas vivenciadas ao longo do processo de socioeducação e analisá-los na perspectiva dos jovens, questionando a viabilidade de ações contingentes violentas na efetivação da socioduação. Esse objetivo se justifica pelo fato de a agressão física sofrida durante o período de socioeducação ter se configurado um quesito de grande dimensão no discurso dos jovens institucionalizados e suscitar interferência na ressignificação das condutas antissociais e na internalização de valores morais consoantes com aqueles normatizados pela sociedade.

Percurso investigativo

Após autorização da pesquisa pela Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social de Fortaleza, que analisou o projeto e emitiu parecer favorável, o ingresso no CEPA foi facilitado pela direção e demais profissionais da instituição que se mostraram receptivos e acolhedores. De maneira tênue e em ritmo lasso, o contato com os jovens foi ocorrendo naturalmente durante as inúmeras visitas de cunho observacional,

que visavam conhecer a estrutura física e perceber a rotina dos internos no processo socioeducativo durante o período de internação.

Somente depois de se apropriar das gírias e expressões vocabulares, que tornavam a linguagem dos internos um código comunicacional diferente do português tradicionalmente utilizado, e obter um conhecimento mínimo acerca do funcionamento do CEPA, capaz de subsidiar segurança no relacionamento com os jovens, iniciou-se o desenvolvimento da pesquisa com a escolha aleatória de sete participantes, sendo selecionado um integrante de cada bloco para melhor compreender as nuances relativas a internação nos mais diversos espaços.

Como o intuito era compreender a visão do jovem acerca da internação, optou-se pela utilização do caminho metodológico da história oral temática para captar as narrativas dos jovens, de maneira individualizada, a partir de entrevista pura, aberta, contínua e direta (MEIHY, HOLANDA, 2007; MEIHY, RIBEIRO, 2011), que propiciou a aquisição dos discursos dos internos, que foram gravados, transcritos, transcritos, validados e analisados, preservando a identidade do informante por meio do uso de nomes fictícios, considerando a ótica do pesquisado.

Thompson (1992, p. 137) comunga com a importância de investigar a memória dos sujeitos, por intermédio da história oral, quando relata que “a evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira”. Contudo, visando lançar um olhar o mais fidedigno possível, foi realizada a releitura das narrativas transcritas ao lado de cada jovem, que pôde validar suas falas, confirmando o sentido da informação submetida à

apreciação e, quando necessário, complementando-a ou modificando-a, visando à articulação das ideias e à clareza maior no processo de análise. Manso e Almeida (2009) asseveram a importância da parceria na transcrição dissertativa do discurso quando afirmam:

O uso desta técnica implica o reconhecimento dos jovens sobre os quais o estudo incide como sujeitos activos da própria pesquisa, o que pressupõe um exercício de reflexividade (HOFFMAN, 1992) sobre os próprios discursos, traduzindo-se numa parceria entre as partes envolvidas, ainda que possuam perspectivas diferentes, e num processo de negociação de significados. Trata-se de um processo de influência mútua, abdicando o investigador de uma posição pretensamente privilegiada de especialista e configuradora de um processo de compreensão unidireccional (HOFFMAN, 1992), silenciador das narrativas espontaneamente produzidas no contexto das interacções possibilitadas pelo processo de pesquisa enquanto processo dialógico de compreensão do real, assumindo, assim, uma função de orientação colaborativa (GERGEN & WARHUUS, 2007).

Como leciona Bérghson (1990, p. 196), “[...] a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, num progresso do passado ao presente [...]”, logo, fez-se necessário recuperar a história oral dos internos para viabilizar uma progressão no tempo, proporcionando melhor compreensão dos acontecimentos vivenciados pelos sujeitos dessa trama. Fonseca (1997, p. 39) compartilha a premissa aqui defendida, quando leciona:

[...] as narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens,

constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral [...] constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas.

Interessa esclarecer que o intuito de evocar memórias e colher relatos, que pudessem analiticamente refletir sobre os conflitos e contradições oriundos da vivência da ressocialização em unidade de privação de liberdade na perspectiva do interno, não almejou se caracterizar um retrato fiel de ocorrências da vida do entrevistado, pois as interpretações além de muito pessoais, são contadas mediante os filtros culturais que a própria sociedade edifica (POLAK, 1992; VIDGAL, 1996). E as narrativas adquiridas, por intermédio do diálogo entre pesquisado e pesquisador, são constituídas ao longo da trajetória de vida de cada um dos sujeitos sob circunstâncias particulares (BORGES, 2006) que impossibilitam generalizações ou narrações inquestionáveis, mas, permite compreendê-los dentro de um dado contexto social.

Violências Sofridas

Este estudo, aprofundado atualmente em estágio pós-doutoral, centra foco no significado que as experiências das agressões físicas vivenciadas nos trâmites da socioeducação representavam para os jovens institucionalizados. Haja vista que todos os jovens entrevistados comentavam acerca da vivência de violências físicas, seja de maneira direta, como vítima, ou indireta, na condição de telespectador, considerando essas experiências significativas em suas vidas.

O intuito desta pesquisa não foi avaliar as condições de trabalho dos profissionais responsáveis pela socioeducação,

suas subjetividades ou conceitos, nem tampouco considerá-los culpados, ou apurar veracidade de depoimentos dos entrevistados, mas tentar compreender o motivo pelo qual esses relatos de agressão física são de tal modo marcantes nas trajetórias socioeducativas dos jovens e qual o significado dessas experiências nas vidas deles.

Como as agressões físicas vivenciadas e observadas, foram, na sua totalidade, praticadas por policiais ou pelos instrutores do CEPA, e se fizeram constantes no depoimento de todos os entrevistados, considerou-se pertinente analisá-las, pois, dentre os sete jovens, quatro afirmaram ter sofrido violência física e três, que não foram agredidos, relatam ter assistido pelo menos a uma cena de agressão marcante praticada com seus colegas, como mostra o quadro.

Quadro 1 – Violência Física Vivenciada

Jovem	Presenciou agressão	Sofreu violência física	Agressores
Pedro	Sim	Sim	Policiais
João	Sim	Não	-----
José	Sim	Não	-----
Paulo	Sim	Não	-----
Mateus	Sim	Sim	Policiais e instrutores
Felipe	Sim	Sim	Policiais e instrutores
Gabriel	Sim	Sim	Instrutores

Como constatado, sem exceções, nos relatos dos sete internos entrevistados apareceram às agressões como acontecimentos significativos presenciados. Os que enfrentaram tal violência contam com indignação e detalhes o sofrimento, e os que não vivenciaram na pele a dor da “peia” narram os casos parcialmente presenciados, vangloriando-se de conseguir escapar do absurdo. Segundo Morais (1981), quanto mais frágil

e impotente o ser humano, maior será a brutalidade deflagrada, porque, acuado pelo sistema imposto, os atos de violência se apresentam como alternativa para a luta na busca de sobrevivência e liberdade.

As agressões físicas eram praticadas tanto pelos policiais no ato da apreensão, nas vistorias e ao longo do percurso até o ingresso na instituição socioeducativa, como pelos instrutores que acompanhavam o processo de ressocialização na unidade socioeducativa. *A priori*, comentar-se-á como ocorriam as violências praticadas por policiais militares e, posteriormente, discutir-se-á sobre as agressões no interior do CEPA, para que se torne possível problematizar a viabilidade de ações contingentes violentas na efetivação da ressocialização.

Alguns depoimentos mostraram que os policiais militares utilizavam uma maneira muito rígida na abordagem para com os jovens por intermédio de agressões verbais e físicas. Os xingamentos, apesar de reforçar uma imagem negativa e taxativa, inapropriada para uso com pessoa em desenvolvimento (RIST, 1997), não demonstraram grande importância na fala dos jovens, o que realmente os incomodavam eram as agressões físicas, como explicitam aqueles que foram agredidos:

Assim que eu me soltei (da primeira internação) eu parei, tinha deixado mais de roubar, ficava só em casa, saindo com minha namorada, mas quando eu tava no banco da praça com minha namorada os canas² vinham me buscar, me dava uma pisa e me soltava de volta. Me pegava nos cantos, levava pros matos e dava uma pisa, ou então levava para civil para as vítimas reconhecer e a avó ia buscar eu. Mas não era eu, as vítimas diziam: não é ele não. E me soltavam. Mas eu chegava em casa todo roxo de peia e quando a avó perguntava eu dizia que não foi nada não. [...] Quando saí do São Miguel, já saí marcado. Outra vez

² Canas são os policiais.

aconteceram duas mortes por lá e já me levaram na peia na frente da minha namorada e da minha tia. Isso acontecia direto, um bocado de vezes, muito mais de cinco vezes, levava e soltava toda hora. (Mateus).

Aí foi quando fui preso no São Miguel por roubo, porque lá tinha uns três policiais que não davam valor a eu não, era o Jorge e o Emanuel, toda vez que me pegavam, me batia. (Felipe).

Me derrubaram no chão e começaram a bater assim que confirmaram que era eu quem eles procuravam. Mas no meio do caminho, pararam a viatura e começaram a me espancar com cassetete. Como não dizia onde estava a arma do crime, eles me batiam todos os dias. Eles me batiam demais, todo dia, eu até desmaiava. Arrancaram todas as minhas unhas. Aí eu entreguei, disse onde estava porque não aguentava mais apanhar. (Pedro).

As agressões praticadas por policiais militares (PMs), geralmente, eram efetuadas no ato da apreensão, fosse ela para averiguação ou para detenção e posterior encaminhamento à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA). Nos casos citados, os jovens sofreram agressão física para confessar a prática de atos infracionais ou para relatar informações consideradas relevantes pelos policiais para desvelá-los.

Após a internação, os jovens ficavam aos cuidados do corpo profissional da instituição socioeducativa e só mantinham contato com PMs quando eram realizadas vistorias na unidade. Momento temido pelos jovens porque afirmavam receber agressões desnecessárias e, mesmo colaborando, sempre passavam por situações vexatórias e tensas como relatam:

Oito policiais fazendo a vistoria, já passam dando porrada. Um menino não quis tirar a roupa e os policiais tiraram o calção a força, encheram de porrada e ainda deram um tiro na perna dele, mas como era bala de

borracha, machuca, mas não necessita de atendimento médico (Pedro).

Quando a escolta entra, é caso sério, corre até bala. Quando tem vistoria dos canas tem que ficar pelado de costa e sempre leva peia, os orientadores aproveitam e batem também. (Mateus).

O pior aqui dentro é a vistoria com os canas. Tem vistoria que é só com os orientadores para ver se encontram ferro ou alguma coisa, mas tem vezes que é com os policiais, aí é todo mundo nu, vistoriando o bloco (Felipe).

Os PMs utilizam nas instituições socioeducativas de internação a mesma técnica de vistoria praticada nos presídios. Os alojados retiram toda a roupa, ficam de frente para a parede e de costas para os policiais, que os intimidam com agressões e os contêm nesse estado, até que todos os blocos e pertences pessoais dos jovens sejam vasculhados. Os garotos consideram essa situação uma das piores vivenciadas na Instituição porque acham constrangedor ficar nus na frente de tantos outros homens e porque são constantemente ameaçados, tratados com arrogância e até agredidos sem que seja, para isso, necessário qualquer tipo de reação contrária às ordens postas.

Vale salientar que, nos casos em que foram praticadas agressões por PMs dentro da Instituição, elas contaram com a anuência e o apoio dos instrutores, que ou se omitiam ou entravam no clima do jogo de temor contra os jovens e também colaboravam com os PMs estimulando a atuação e validando as agressões. Com efeito, não é difícil perceber diante da postura dos instrutores que estes também comungam com o uso da agressão física no intuito de conter e disciplinar os jovens. De modo que a “superioridade não é simplesmente a do direito, mas a força física do soberano que se abate sobre o corpo de seu adversário e o domina” (FOUCAULT, 2009, p.49).

Lendo e analisando os depoimentos que se seguem, observa-se que para que haja a agressão física por parte dos instrutores, também chamados de orientadores, não é necessária uma atitude tão grave dos jovens, mesmo que de tal maneira ela não se justificaria. Percebe-se que basta uma desobediência, um deslize, verbalizados ou efetuados em ações consideradas negativas, para que se perpetue a violação de direitos. E, de tão corriqueira, os jovens vitimados não apresentam receio de comentar sobre o assunto:

[...] os orientador ficam batendo nos elementos direto, qualquer coisinha leva pra tranca e bate. Eu já apanhei muito. Eles estão quebrando³ os elementos demais. Desceu pra tranca,⁴ eles quebram. Quando eles batem, eles levam para tranca, mas passam pelo corredor, aí os outros elementos que veem agitam chutando grade. Eu, quando fui, cai em frente o bloco seis, eles me batiam e os elementos que viram agitaram tanto que teve gente que pensou que era rebelião. Os elementos ficam indignados quando eles (instrutores) estão quebrando os elementos de mais. (Felipe).

Os instrutores falam alto, leva para tranca batendo até desmaiar de peia. Cheguei nem lá, já desmaiei no corredor de tanta peia, ele xingou minha mãe e eu xinguei a dele também. Se falar alto eu falo também, se falar direito, eu falo direito. Todo mundo do bloco rebolou coisas neles. Eles não querem saber onde que batem não, é na cara, é em todo canto. Amanhece todo inchado de peia. Eles chutam com aquelas botas deles, acho que tem é ferro naquelas botas deles. É bem trinta batendo em um só menor, vai de bicudo até na tranca desmaiado, uns cansam, começam outros. (Mateus).

³ Quebrar os elementos é o mesmo que agredir fisicamente com grande violência os jovens internos.

⁴ Tranca é um dormitório fechado, isolado, utilizado para punir aqueles que desobedecem as regras instituídas na unidade socioeducativa.

Teve uma vez que desci para tranca, eles me algemaram assim (com as mãos juntas no alto, presas na grade), e eu apanhei que só aqui (mostrando as costas). [...] Ai eu fui para tranca do São Miguel, passei oito dias lá e depois voltei para cá e passei mais dez dias na tranca aqui, passei dezoito dias na tranca. [...] outra vez quando iam me levar para tranca corri para sala de aula e fiquei jogando tijolo. Foi uma pisa cruel, madeira, chute, murro. Quando fica a marca da peia, eles mandam para outro canto, cortam a visita. A gente vai com um policial da escolta e o ofício, eles fazem vistoria e nem ligam para as marcas. (Felipe).

Aqueles que não sofreram na pele as agressões testemunham a sua existência: *Eu vi uns dez instrutores batendo no meu colega. (Pedro). Nem aqui e nem no São Francisco eu levei peia, porque fico só na minha, não bagunço, os outros que bagunçam apanham mesmo. (Paulo).*

O elemento não queria entregar um anel que tinha no dedo, e levou, primeiro, uma mãozada na cara do vice-diretor. Ai ele descontou com um murro. [...] Tiraram o anel à força do dedo dele e ainda pegou o castigo da tranca. [...] Se tiver 40 (orientadores), vai os quarenta bater. Eu faço tudo para não ir para tranca, para apanhar! Me assusta ver os orientadores batendo. É peia sem pena, muito chute e porrada. (João).

Eles (os instrutores) fazem é escolher os mais danados para apanhar, tem os que têm fama de danado que pode é não fazer nada que leva. [...] Os danados podem é morrer com dor de barriga, febre, passando mal que eles nem ligam. Os orientadores são muito covardes, qualquer besteirinha se juntam tudinho para bater. Se fizer besteira, chutar grade, vai apanhar. (José).

O ambiente da unidade de internação é repleto de regras de conduta, que de maneira direta ou indireta vão influenciar e até ditar atitudes e comportamentos. Logo, importa com-

prender o funcionamento das agências de controle e repressão (RAMALHO, 2002), ou a forma com que a punição se apresenta nessas instituições porque, certamente, essas experiências interferirão em comportamentos posteriores. E a violência sofrida no espaço socioeducativo, ressignificada por cada jovem, pode interferir na sua percepção do mundo, bem como das normas de conduta instituídas.

Juntamente com os relatos dos tratamentos agressivos, como se já não fosse suficiente os maus-tratos, vem à tranca, um espaço da Instituição que possui, também, grande representação simbólica para os internos entrevistados, pois todos comentaram a seu respeito. Nesse local destinado ao isolamento, além da prática da agressão física, ainda se soma a violação psíquica gerada pela incomunicabilidade e prejuízo à escolarização e à profissionalização. Felipe realiza fiel descrição da tranca, que somente poderia ser desenvolvida por quem já vivenciou a experiência de ser isolado nesse local:

Parece um bloco, mas é tudo fechado, não tem grade, só parede, você não vê o lado de fora, tudo trancado, isolado, e, dependendo, você fica sem colchão se o cara ficar bagunçando muito. Na tranca é ruim porque não faz atividade, a visita volta com as coisas e você passa um bocado de dias só de calção dormindo no chão, sem blusa nem nada. De noite faz frio. A comida é normal. A chibata é só uma vez, mas se bagunçar é todo dia.

Como Felipe era muito agitado e possuía um comportamento deveras inconveniente para os instrutores, que são os responsáveis pela organização e disciplina dos internos, ele já passou pela experiência do isolamento na tranca algumas vezes. E informa que, além de ser severamente agredido, ficava sozinho trancado todo o dia e a noite, sem poder frequentar as aulas, oficina ou refeitório, não via o lado de fora.

Agravando a situação, também era obrigado a ficar somente com a bermuda no corpo, sem outras peças de roupas, lençol, colchão ou outro acessório que tornasse sua estada mais confortável, tendo que dormir no chão de cimento, sem coberta, passando frio.

Inclusive, Felipe, já desesperado de ficar isolado em determinada ocasião, resolveu quebrar o próprio braço porque sabia que não há médico no CEPA e ele teria que sair para ser atendido em um hospital fora do complexo socioeducativo. A paulada, com o cabo da vassoura, que desmentiu o braço, foi realizada na esperança de ver o mundo lá fora e na volta retornar ao bloco e sair da tranca. Metade do seu plano deu certo, conseguiu atendimento médico externo, mas ao retornar foi novamente encaminhado para tranca e teve que esperar até que o diretor o liberasse da punição, dias depois, como conta:

Já precisei de atendimento médico uma vez que desmenti meu braço, eu tava na tranca e tava a fim de sair, aí taquei o pau. Saí, engessei, mas voltei para lá, não deu certo não.

Importa compreender quão desesperador deve ser a experiência de permanecer, por dias, isolado do mundo em um quarto fechado, sem qualquer passatempo, esperando a boa vontade de outrem para ser liberado do martírio; de tal modo que a dor de quebrar, a sangue-frio, o próprio braço, seria viável e menos penoso que continuar no espaço denominado de tranca.

Com grosseria, opressão e crueldade, os profissionais obrigam os jovens a se comportar como eles desejam, impondo regras e exigindo sua aceitação sem argumentação ou questionamento algum. E aqueles que não se submeterem às determinações profetizadas como verdades pelos profissio-

nais que as idealizaram, são rotulados de bagunceiros, atrevidos, indisciplinados e trabalhosos.

A punição, nesses casos, possuía basicamente dois objetivos: retributivo, punindo aquele que ousasse infringir ou ao menos questionar as decisões dos orientadores; e prevenção primária, inibindo o restante da população privada de liberdade na prática de atos semelhantes pelo temor à punição. O castigo não deveria ser simples ou rápido, porque visava propagar todo seu sofrimento e sua dor, exacerbando o poder dos instrutores e assegurando o “respeito” de todos às suas decisões (BRUNO, 1959).

A rígida disciplina era imposta veementemente. E todos os jovens, tendo ou não apanhado, assustam-se com tamanha violência. Amedrontados, uns se revoltam e outros silenciam e obedecem, sem discutir, as regras com receio de agressão, intimidados. Não há negociação, diálogo ou elaboração conjunta de normas, tudo é imposto, predeterminado de maneira verticalizada, e aos que não se adaptam facilmente, a agressão física é aplicada sem receio, bem como foi evidenciado por Foucault ao analisar a história da violência nos diversos sistemas prisionais (FOUCAULT, 1987).

Importa ressaltar que, provavelmente, o uso da agressão física não é efetuado apenas no CEPA, pois os jovens que permaneceram em outras unidades de socioeducação em Fortaleza relatam a banalização dessa prática e convivência como se observa na narrativa:

Já fui pra tranca do São Miguel duas vezes e já apanhei lá também. Eles perguntam o que é (motivo da transferência), o diretor sabe o porquê está indo transferido. No São Francisco eu só vivia apanhando. Quando bate aqui manda pra lá para ficar escondido, quando bate lá fica aqui. [...] Teve um interno que veio (do São Francisco) foi para tranca (do CEPA), depois

para o CECAL, depois para o CAPS⁵ e resgataram ele. Veio para cá baqueado só de peia. Acho que a peia não adianta não, porque fica mais revoltado.

A insatisfação com o comportamento dos instrutores desperta revolta e até desejo de vingança entre os jovens, sentimentos que não poderiam ser estimulados porque os instrutores deveriam ser socioeducadores e preocupados com a educação e ressocialização dos internos, mas com esse rigor na disciplina são aflorados sentimentos negativos por conta do comportamento autoritário e agressivo dos orientadores, como assevera José:

Os instrutores são um bando de covardes. O Fabão (ex-interno que também foi agredido) que tá na liberdade é matador e tão tudim com medo dele. Se na liberdade matar é bom mesmo, porque se eu pegar um orientador desse na liberdade eu faço uma maldade. Pode ser que chegue uma notícia que mataram um orientador aí fora.

Nos depoimentos, percebe-se que a agressão física se configura importante no depoimento dos jovens, afinal, quem vivencia tamanha violência não a esquece facilmente, e os que não a experimentaram permanecem aterrorizados com a possibilidade de sofrer as agressões, de tal maneira que chegam a desejar a morte daqueles que deveriam ser parceiros na socioeducação. A privação de liberdade desenvolvida nesse sistema, todavia, visava, mais do que adaptar o infrator à so-

⁵ Os CAPS são centros de atenção psicossocial com escopo de oferecer atendimento à população do município no qual está inserido, realizando o acompanhamento clínico. Desse modo, configura-se uma “clínica” que visa promover autonomia, convida o usuário à responsabilização e ao protagonismo em toda a trajetória do seu tratamento, tentando evitar a internação nas instituições psiquiátricas e fomentar a reinserção social dos usuários pelo fortalecimento dos laços familiares e comunitários, acesso ao trabalho e direitos civis (Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=29797&janela=1).

cidade livre e ao convívio harmonioso, adequá-lo à vida “carcerária”, reduzindo seu tempo de reclusão pela boa adaptação (THOMPSON, 1980).

É sabido que, segundo o ECA:

Art. 5. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Em razão desses direitos decretados como lei desde 1990, ouvir, na segunda década do século XXI, após mais de vinte anos da publicação do referido documento, que ainda há práticas tão arcaicas e desumanas de tratamento praticadas no interior de instituição socioeducativa e fora desta, por profissionais que deveriam ser exemplo de retidão e ética, e, teoricamente, colaborar para preservação da integridade física e desenvolvimento psíquico salutar do jovem, torna-se, no mínimo, inquietante.

Pesquisas anteriores, em época de FEBEM, anunciavam maus-tratos nas instituições e condições desumanas de alojamento nesses centros (ARANTES, 2009), geralmente, contudo, de maneira superficial, narrada pela óptica de um avaliador externo que não relatava detalhes e pouco explicitava a maneira como ocorriam. Ademais, do Código de Menores

ao ECA, muitos anos se passaram, vários direitos foram sendo conquistados, melhorias implantadas. Uma nova concepção emergiu, além da punição, a socioeducação, acreditando-se que o jovem está em desenvolvimento e que mediante um trabalho de qualidade na ressocialização é possível “recuperar” os garotos em conflito com a lei para a vida harmoniosa em sociedade. Nessa direção, espera-se que o custoso sistema de socioeducação, mais do que punir, consiga reaver o jovem para a vida cidadã em conformidade com as normas socialmente definidas.

O constatado com as falas dos jovens, entretanto, sobre a prática de violência física, é que atitudes arcaicas de suplicio do corpo ainda continuam vivas, e sendo praticadas com frequência, tanto por policiais militares como por instrutores de instituições socioeducativas. E se no discurso oficial a ressocialização tem como objetivo reabilitar os jovens em conflito com a lei, para que voltem ressocializados à sociedade após o período de reclusão, “sabe-se que essa instituição não consegue dissimular o seu avesso: o de ser aparelho exemplarmente punitivo” (SANTOS, 2007, p.94).

Espíndula e Santos (2004), em estudo acerca da visão dos educadores sobre os jovens em conflito com a lei, percebem o preconceito e um ceticismo no tocante à mudança de atitude dos jovens, inculcando-os:

Apesar de um dos papéis da instituição ser o reintegrar na sociedade esse cidadão em fase de desenvolvimento e, por ser um cidadão, concebê-lo como igual a todos os que vivem em sociedade, as falas dos sujeitos vêm demonstrar que as representações dos educadores sobre os adolescentes que cumprem pena em regime de privação de liberdade, é que estes não se assemelham aos outros, pois são infratores, e a causa estaria na *fraqueza* desses adolescentes (p.364).

O fato é que o uso frequente de ações contingentes agressivas torna a violência mais banalizada tanto na óptica do agressor como na do agredido, e vai paulatinamente se validando como atitude plausível. Mas, como essa prática não consegue obter os resultados esperados, e coloca o diálogo e a relação de confiança em segundo plano, emerge uma frustração dos orientadores que acabam por culpabilizar os jovens vitimados.

A vivência cotidiana de formas brutais de violência vai tornando-a uma atitude corriqueira que pode ser predisporadora de comportamentos antissociais semelhantes no futuro (GILLIGAN, 1996; SCHMITT *et al.*, 2006) e por isso merecem atenção especial. Ademais, quando a desobediência é confundida como vício e a medida da punição vinculava-se à preocupação de conter os “maus” pelo terror (PINHO, 1973), a qualidade da socioeducação fica severamente comprometida e estimula sentimentos negativos nos jovens que possivelmente não podem ser considerados salutareos.

Salienta-se que para entender o movimento da socioeducação e seu propagado “fracasso”, enquanto modelo regenerativo e ressocializador, faz-se necessário compreender o funcionamento das agências de controle, pois a rotina, regras e condutas dos profissionais que assistem os jovens em conflito com a lei, de certa maneira, já está identificado que tipo de pessoa se vai formar. Configura-se, contudo, interessante prover meios que possibilitem um aumento da parcela da potência dos jovens enquanto cidadãos autônomos e capazes de mediar conflitos e não a submissão à outra vontade de poder. (NIETZSCHE, 1979).

Considerações Finais

Com o objetivo de trazer à tona relatos narrativos de jovem em conflito com a lei acerca das experiências de violências físicas vivenciadas ao longo do processo de socioeducação e analisá-los na perspectiva dos jovens, questionando a viabilidade de ações contingentes violentas na efetivação da socioeducação, esse ensaio problematizou a relação entre a vivência de violências e a socioeducação de jovens em conflito com a lei privados de liberdade.

Os relatos dos internos entrevistados confirmaram que a violência é atitude amplamente difundida e utilizada pelos policiais militares e orientadores das instituições de privação de liberdade para repreender os jovens que se comportam de maneira indesejada, ou seja, não agem em consonância com as regras disciplinares instituídas. Por intermédio das narrativas, constatou-se que as ofensas verbais reforçavam a identidade infratora, mas de tão banais e corriqueiras não adquiriam relevância na óptica dos jovens internos, ao contrário da agressão física. Esta última impactava os internos e despertava sentimentos negativos de insegurança, medo, revolta, vingança, dentre outros.

As diretrizes do ECA determinam: que nenhum adolescente deve ser objeto de qualquer forma violência, crueldade e opressão (Art. 5); inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral do adolescente (Art. 17); e ser dever de todos velar pela dignidade do adolescente, pondo-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Art. 18). Em oposição ao postulado legal, entretanto, a violência física presenciada durante o período de socioeducação se configurou um quesito de grande dimensão no discurso dos jovens institucionalizados e acarretou interfe-

rência na ressignificação das condutas antissociais e na internalização de valores condizentes com o convívio harmônico em sociedade.

Apesar de proibida, a agressão física apareceu no simbolismo dos jovens internos no CEPA como prática amplamente utilizada por orientadores de várias instituições socioeducativas e seu uso, além de não assegurar a disciplina nos moldes desejados pelos instrutores no interior da unidade socioeducativa, ainda estimulava ações violentas por parte dos internos, que indignados com o desrespeito desenvolveram sentimentos de raiva, revolta e vingança. Com efeito, a tese da inviabilidade de ações contingentes violentas na efetivação da socioeducação foi asseverada.

Vale esclarecer que esta pesquisa não objetivou, em nenhum momento, atribuir juízo de valor aos profissionais ou à administração das instituições socioeducativas citadas, por trabalhar exclusivamente com a percepção dos jovens. E salienta-se que seu caráter qualitativo não permitiu generalizações, o intuito simplório convergiu na direção de conduzir o leitor a refletir sobre o uso da violência na socioeducação e estimular estudos futuros acerca dessa temática.

Referências Bibliográficas

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BERGSON, H. *Matéria e memória: ensaio sobre o corpo e o espírito*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1990.

BORGES, V. P. Grandezas e misérias da biografia. PINSKY, C. B (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. 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: Câmara dos Deputados, 1990.

BRUNO, A. *Direito penal I*. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1959.

ESPÍNDULA, D. H. P; SANTOS M. F. S. Representação sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.9, n.3, sept/dec. 2004. P. 357-367. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a03.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

FIALHO, L. M. F. *A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei*. Tese (Doutorado). UFC, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 32. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

GILLIGAN, J. *Violence: our deadly epidemic and its causes*. Nova York: Grosset/ Putnam, 1997.

MANSO, A; ALMEIDA, A. T. Um discurso a duas vozes: potencialidades de um estudo interpretativo sobre lei e institucionalização. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.22, n.3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So102-79722009000300017&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2010.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. RIBEIRO, L. S. R. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

- MORAIS, R. *O que é violência urbana*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- NIETZSCHE, F. W. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- PINHO, R. R. *História do direito penal brasileiro*. São Paulo: Ed. USP, 1973.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Tradução de Monique Augras. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p.200-212.
- RAMALHO, J. R. *Mundo do crime: a ordem pelo avesso*. 3. ed. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, 2002.
- RIST, R. On/Understanding the processes of schooling: The contributions of labeling theory. In: KARABEL, J; HALSEY, A, J. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1997. (Resumido por MORAES, S, E.). Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=801>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- SANTOS, S. A educação escolar sob a ótica dos detentos. In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- SCHMITT, R; PINTO, T. P; GOMES, K. M. Personalidade psicopática em uma amostra de adolescentes infratores brasileiros. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v.33, n.6. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-60832006000600002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 out. 2010.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VIDIGAL, L. *Os testemunhos orais na escola: história oral e projetos pedagógicos*. Lisboa: Edições Asa, 1996.

USO DO CRACK: IMPLICAÇÕES NOS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA CONTEMPORANEIDADE

*Tereza Maria da Silva Ferreira
Lourdes Rafaella Santos Florencio*

Introdução

Debruçar-se sobre a problemática da drogadição não se limita ao problema social, dessa forma, não cabe analisar apenas o fenômeno, e sim os processos sociais munidos de práticas historicamente construídas. Nessa perspectiva, este ensaio não pretende apontar o problema ou listar possíveis soluções. Ao contrário, busca fazer uma reflexão sobre a carga simbólica e as práticas educativas presente no processo de drogadição em uma perspectiva de práticas educativas onde o sujeito que faz usos da droga encontra estímulos diversos e particulares.

Na atualidade, o uso do crack merece um destaque especial, seja pela efervescência midiática em torno do tema, seja pelos efeitos, fisiológicos e sociais, que seu uso pode efetivamente trazer, não apenas para o sujeito em uso, mais para a sociedade como um todo.

A partir desse contexto, buscou-se analisar de que forma este fenômeno está relacionado às diferentes práticas educativas e expressões culturais na trajetória de vida de um dependente. Neste ensaio, acompanhou-se um usuário de crack, o qual chamaremos aqui pelo nome fictício de Cláudio.

Buscou-se tecer reflexões no que se refere às concepções de mundo apreendidas no depoimento deste dependente de crack, imbuída e nas várias formas de linguagem, como elemento essencial na reflexão e construção de si. Buscando

descrever parte das experiências, no uso do crack, na história de vida do dependente biografado, como também, conhecer implicações socioculturais, a partir de uma visão crítica como perspectiva fundamental, para uma melhor compreensão deste tipo de problemática na atualidade.

Desta forma se entende o referencial antropológico como perspectiva essencial na compreensão das representações que envolvem usuários de drogas, em meio a uma rede de significados nas dimensões micro e macrossocial da história contemporânea. Delineado a partir de um estudo Etnográfico (GEERTZ, 1973), esse tipo de pesquisa busca aprofundar a análise e na medida do possível, trabalhar com a experiência social do sujeito expressa no seu cotidiano, ou seja, com a cultura, com o modo de vida e significados atribuídos a valores, sentimentos e práticas sociais do sujeito biografado.

Através desse trabalho se pode entender relações que permeiam alguns elementos presentes no discurso de usuários de substâncias psicoativas, são eles: sensações, drogas e prazer. Sendo então fatores essenciais à discussão desse artigo, para que possamos entender a relação existente ou não desses elementos na vida de um dependente de drogas. Também é interessante conhecermos algumas implicações socioculturais que envolvem esse uso. Procuramos com essas questões debater sobre algumas indagações, sobretudo: que contextos socioculturais favorecem o uso do crack na contemporaneidade? Que situações estão relacionados esse uso? Que práticas educativas são vivenciadas?

Nesse contexto, utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa de campo, com isso optamos pelo diário de campo e tendo como subsídio fundamental as entrevistas informal ou espontânea como conversa entre o pesquisador e o sujeito, como forma de definir os melhores registros da me-

mória do indivíduo biografado. Conforme Da Matta (1987) é na relação do informante com o pesquisador que nos permite conhecermos e participar dos costumes, valores, sentimento, enfim de enxergar de perto ou vivenciar o outro.

Aproximações Teóricas e Análises Sociais do Crack

Apesar do uso de substâncias psicoativas serem um fenômeno que acompanha o homem desde a antiguidade, sofrendo diversas transformações dentro do tempo, espaço e mais especificamente da cultura, o uso de substâncias que modificam o estado de consciência do indivíduo, as características desse uso, vêm se transformando significativamente nas últimas décadas e mais especificamente na contemporaneidade. No decorrer do tempo, as substâncias psicoativas passaram de exóticas e fascinantes como era tida na antiguidade, para o caráter de política proibicionista e uma grande rede do narcotráfico como mercadoria ilícita, com quadros de abuso e dependência química, o que constitui, hoje, problema mundial, fazendo do crack um problema sociocultural complexo, ultrapassando os meros aspectos legais, jurídicos, de saúde e locais, sendo um problema característico da sociedade contemporânea (SANCHEZ, 2002). A partir desse contexto temos na atualidade, o uso da droga crack um objeto que merece um destaque especial.

Embora o crack venha assumir a representação de uma nova droga, na verdade ele pode ser pensado como uma forma de administração da cocaína, sendo um subproduto desta, que transformada em pó, adicionada de água, bicarbonato de sódio e aquecidos, se origina a droga em formato de pedras então já conhecida como crack. Nome esse concebido pelo barulho emitido ao ser transformado, pode ser fumado em

cachimbos, em latas de alumínio, embora os apetrechos para seu uso sejam variados, a maneira de colocar a pedra em combustão sempre é a mesma, ou seja, coloca-se primeiro a cinza de cigarros onde será queimado, a pedra por cima, acende e enfim aspira-se a fumaça.

O crack emerge no Brasil por volta da década de 1990, com rápida expansão, principalmente nos grandes centros urbanos. Segundo Domanico (2006):

Quando o crack surgiu e seu uso se banalizou entre a população das camadas sociais mais pobres da sociedade, pudemos observar a criação de regras sobre seu uso por muitos técnicos da saúde (médicos, psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais) ligados ao atendimento de usuários de drogas que começaram disseminar a ideia de que o crack era a “droga do mal” e se encarregaram de tornar o crack a pior droga do momento. Já os impositores, que na época estavam ligados às questões judiciais, se encarregaram de se qualificar a polícia, em especial, como a força responsável para combater o mal, com a ajuda da mídia obviamente. Este movimento teve repercussões diretas na forma como a sociedade lidou com o uso do crack, surgindo o pânico moral (p. 25).

Porém é necessário compreendermos que foi a partir dessa propagação negativa que essa problemática recebeu uma maior visibilidade em relação à complexidade que implicam os vários aspectos culturais como a cultura, a justiça e ao campo das políticas de saúde na atualidade.

A biografia nos dá a oportunidade de “olhar o outro” sobre sua trajetória, traçando seus percursos através de sua identidade refletida em palavras, sentimento e ações podendo inclusive apresentar véis em diversas áreas que envolvem o sujeito e o momento histórico se configura temas tão discutidos pela sociedade como é o caso de usuários de drogas e mais especificamente do crack.

Na perspectiva de análise biográfica os autores buscam compreender a vida de um indivíduo, tendo cuidado para não percebê-la apenas de forma linear, mas propõe descobertas acerca de sua complexa história. Na realização deste tipo de estudo, o pesquisador, coloca em evidência o modo como cada pessoa pode mobilizar seus conhecimentos, os seus valores, os seus sentimentos, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Enquanto caminhar num percurso de cunho antropológico, temos Clifford Geertz (1989), onde diz que em antropologia social o que realmente se faz é etnografia e mais especificamente prática etnográfica, podendo inclusive compreender que, isso é o que realmente representa a análise antropológica como forma de conhecimento, não sendo apenas uma questão de método. Afirma que não são apenas as técnicas e nem os procedimentos metodológicos como diário de campo, transcrever textos, selecionar informantes e vários outras que definem o trabalho do etnógrafo, mas o esforço intelectual que é representado pelo o que ele chama de uma “descrição densa”.

O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (p.7).

O autor afirma que realizar a etnografia é o esforço de ler, enquanto construção de uma leitura de manuscritos, incoerências, comentários tendenciosos, escritos de exemplos transitórios de comportamentos modelados.

Podemos adotar muitos caminhos para a reconstrução parcial ou total de uma trajetória biográfica, nesse sentido,

cabe ao pesquisador compreender que não é possível abranger o todo possível do sujeito descrito. Bourdieu (1996), explica que o problema da biografia está em conceber o relato biográfico como a escrita de uma vida, de um conjunto de acontecimentos de uma existência individual.

A produção de biografias e histórias de vida implica na seleção de fontes, que podem ser orais ou escritas, nesse contexto, tenho como subsídio fundamental as entrevistas informal ou espontânea como conversa entre o pesquisador e o sujeito, como forma de definir os melhores registros da memória do indivíduo biografado.

Em relação à memória, que se faz necessário a sequência desse estudo, não posso deixar de analisar inicialmente as histórias de vida que enquanto narrativas de si, as quais nos ajudam a compreender as lutas travadas por esses indivíduos nos espaços de poder/saber através dos estudos de Bosi (1994), referente ao conceito de memória coletiva.

Ainda situando a história na sua temporalidade, temos o conceito de história enquanto *narração* verdadeira ou falsa, que possui como princípio basilar a *realidade histórica* ou puramente imaginária com Le Goff (2003). Resultado de lembranças, porém também de esquecimentos, onde seu discurso permeia entre, emoções, sentimentos de tristeza e perdas.

Na construção de uma pesquisa biográfica de cunho antropológico, temos Gussi (2002) que trata a abordagem biográfica em três diferentes aspectos, os quais sejam, como informação do contexto social, como evocação do sujeito e como interpretação do autor. No entanto, quando faz uso desse tipo de abordagem e se faz uso desses aspectos, vêm à tona algumas oposições entre indivíduo e sociedade, sujeito e estrutura social, e subjetividade e objetividade. Especificando melhor ele define:

O que se propõe aqui é considerar esse três aspectos da abordagem biográfica a as oposições deles decorrentes, tomando como foco de referência analítico a noção de experiência e duas implicações epistemológicas decorrentes da problematização dessa noção: a primeira, a de que a experiência constitui um processo de aprendizagem dos sujeitos; e a segunda, refere-se às relações entre experiência, aprendizagem e a intersubjetividade, fruto do envolvimento entre os sujeitos e o pesquisador.

O autor afirma ainda que na dimensão biográfica, a experiência intersubjetiva abre possibilidades entre saberes distintos, como as experiências de vida dos sujeitos, e do saber permeado entre o conhecimento científico e a experiência autobiográfica do pesquisador, possibilitando-nos – sujeito e pesquisador, descobrir nossa participação em processos de aprendizagem por meio da própria vida e de realidades distintas.

Percurso Biográfico de um Dependente de Crack

Dentre os projetos sociais que já se trabalhou, se teve a oportunidade de conhecer, na década de 90, um dependente de crack, quando ainda não era comercializado no formato de pedra. Nesse período de sua vida, estava casado, com uma filhinha ainda pequena, sua mãe estava viva e trabalhava como moto-entregador de gás de cozinha, numa empresa bem conceituada na cidade de Fortaleza, embora fosse usuário de drogas há muitos anos, ainda conseguia manter seu vício e estrutura familiar dentro dos padrões sociais normatizados.

Quando surgiu a oportunidade de pesquisar sobre esse tema, ao procurá-lo, já o encontramos em uma situação bem diferente da anterior, sua mãe havia falecido, estava separado e morando na rua. De início se teve como primeira dificuldade encontrá-lo, pois embora morasse na rua, não podia permane-

PERGAMUM
UFC/BCCE

cer no mesmo lugar por muito tempo, devia aos traficantes e estava constantemente ameaçado de morte. Depois de várias noites a sua procura, conseguiu-se encontrá-lo em uma mercearia próximo da casa de seus pais. Estava há cinco dias sem tomar banho, dormir e comer, depois de tê-lo achado ainda eufórico e um pouco machucado, fugindo do chefe de uma boca de fumo que ele estava devendo dinheiro. Tomou um banho na casa de um amigo, trocou de roupas, então fomos a uma churrascaria para juntamente com ele comer algo, pois, como anunciado anteriormente, faziam cinco dias que não se alimentava.

Dentre essas dificuldades iniciais, realizou-se a primeira entrevista, partindo da sua trajetória de uso do crack, com o propósito de coletar dados iniciais de sua história de vida em relação ao uso de drogas e dependência do crack. Como já tínhamos contato há muitos anos, sentia-se seguro para falar abertamente comigo, disse que:

Tinha vinte e dois anos, estava fumando maconha na casa de um amigo do mundo das drogas no bairro que residia, onde estava outro amigo, O Jorjão do Rio Grande do Norte, que era traficante, ele estava com cocaína e disse que tinha uma coisa muito boa, era um “vira” ainda não tinha nem o nome de “crack”, naquele tempo era conhecido como “virada” feita com cocaína. Então ele virou (coloca bicarbonado ou amoníaco na cocaína, um pouco de água e esquenta), ou seja, transformou a cocaína no crack, então eu usei a primeira vez não senti nada, ele disse usa de novo e nada, então somente na terceira vez que usei foi que senti aquela sensação boa e de querer mais, a sensação de bem estar e vontade de querer mais, sensação de estar disposto inclusive de buscar de novo, lhe deixando capaz de qualquer coisa para conseguir mais, você usa e em questão de dois a três minutos já quer mais e mais. Na verdade é a sensação de “mais”, dessa terceira vez, eu já senti que estava dependente.

Ao pedir que ele descrevesse qual a diferença do crack para as outras drogas, empolgado relatou que, a sensação do crack é totalmente diferente das outras drogas. Com a maconha eu ficava tranquilo, comia, dormia, trabalhava, com o crack você não faz nada disso, você desenvolvi logo uma paranoia “nóia”, vivi assustado, parece que está sempre procurando algo ao seu redor, como de estivesse perdido alguma coisa, e quando precisa roubar pra usar, você fica todo tempo com a sensação de estar sendo perseguido, é totalmente diferente das outras drogas.

Finalmente, relembro quais as drogas que já havia usado no decorrer de sua vida, ele relatou que começou a se drogar ainda aos onze anos:

[...] meus irmãos trabalhavam colando sandálias dentro de casa, então o cheiro de cola circulava na minha casa, como tinha latas de cola estocada eu aos doze anos já levava latinha de cola para cheirar no mato que ficava em frente minha escola. Tive uma forte anemia por causa da cola, então minha mãe me mandou para passar uns tempos no interior, para ser tratado. Voltei dentro dos treze e quatorze anos comecei a fumar maconha até os vinte anos, sendo a droga que eu mais usei, usava conjugada com o raxixe. Nessa mesma idade comecei a usar a cocaína e as vezes alternava com a maconha como forma de relaxar um pouco da cocaína. Então comecei a usar o crack daí em diante somente o crack.

Em meio às lembranças relatou alguns pontos que julgava importante na descrição de sua experiência com essa droga. Para ele, o crack têm suas fases, ele relata que

[...] no começo conseguia controlar. Trabalhava e usava a droga no lugar do almoço duas, três pedras e só usava a noite quando chegava a casa umas dez a quinze pedras, passei ainda uns cinco anos conseguindo manter o uso através do meu trabalho. Quando comecei a faltar o trabalho na segunda-feira, não trabalhar mais na sexta,

então por causa das faltas perdi meu emprego, minha fonte de renda para manter o vício. Passei então a vender o que tinha em casa, quando não podia mais tirar o que tinha em casa, me colocaram pra fora de casa, foi quando comecei a furtar inicialmente frutas na Ceasa e depois uma bicicleta, foi quando fui preso pela primeira vez por ter furtado uma bicicleta na Ceasa.

Quando se levanta questionamentos sobre a questão das drogas, um dos primeiros aspectos que vem a tona é o farmacológico, especialmente relacionados aos riscos e danos ligados ao seu uso, abusos e dependência. Outro aspecto é o jurídico, associados ao tráfico, violências e crimes ligados ao vasto universo que permeia a comercialização e as práticas do uso de drogas.

Porém, tais aspectos não nos ajudam a entender o “porquê” de os sujeitos continuarem usando drogas a despeito de toda sua negatividade e dos esforços empenhados em combater esse uso.

Para além dessas duas frentes de análise, acredita-se ser necessário ir além, buscando intender aspectos que levem em consideração as experiências, as individualidades e subjetividades dos sujeitos imersos no uso das drogas, em especial do crack. Portanto, para se chegar a um entendimento mais amplo da questão das drogas, se faz necessário levar em consideração os “diferentes sujeitos” que fazem usos variados dessas substâncias, assim como os múltiplos elementos socioculturais que corrobora para essas práticas. Não se pode ainda perder de vista o momento histórico a qual estamos todos inseridos onde valores, anseios e hábitos vivem em constante, e rápida, mutação. Onde, de acordo com a realidade sociocultural vivenciado na contemporaneidade¹, fragmenta-se as relações

¹ Segundo Hall (2006, p.14) As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida ou permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”.

sociais e culturais de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade provocando crises existenciais no meio social.

Certeau (1994), afirma que toda atividade humana pode ser considerada como cultura, embora possa não ser reconhecida como tal, pois, para a existência de cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é necessário que essas práticas tenham um sentido para aquele que as esteja realizando. O autor considera também, a legitimidade dos saberes e valores de práticas subterrâneas, como prática cultural dos não produtores de cultura, de forma que vão modificando os objetos e os códigos, abrindo caminhos nas imposições das políticas culturais relativos às situações estabelecidas pela sociedade e suas relações de força e poder.

Cláudio, nosso depoente, ressalta várias vezes sobre as sensações que o crack proporcionou para ele uma “sensação boa”, “sensação de bem estar”, “sensação de estar disposto”, “sensação de mais”. Fiore (2008, p.144) discuti em alguns de seus trabalhos, duas controvérsias de suma importância ao entendimento do consumo das drogas: as noções de prazer e risco, enquanto sentidos ilusórios e artificiais para seus consumidores:

Embora a ideia de degradação e sofrimento seja mais comumente associada às “drogas”, a relação entre seu consumo e sensações prazerosas é praticamente consensual no campo dos saberes médicos. (Ou seja, não há debate ou controvérsia quanto a um efeito entendido pelos consumidores de “drogas” como prazeroso).

É necessário conhecermos que na visão farmacológica, os vários tipos de substâncias psicoativas são capazes de alterar de alguma forma a consciência ou produzir reações específicas no Sistema Nervoso Central – SNC. Essas sensações são explicadas por suas interferências no processo de capta-

ção e recepção de transmissores relacionados às sensações de bem-estar, como a dopamina e a serotonina, o resultado final desses efeitos é organizado pelos manuais médicos como estimulante, alterador ou depressor.

Ainda segundo Fiore (2008) o uso de drogas pode proporcionar prazer, porém ele é mediado de negatividades e riscos com a capacidade de obscurecer um efeito temporal devastador e principalmente o sentido ilusório de prazer que ela pode causar. Ele diz que “E as drogas dão uma espécie de curto-circuito, dão ao corpo uma espécie de prazer sem que ele exista. Dão uma ilusão química do prazer”. E esse processo de prazer, além de ilusório também pode proporcionar uma artificialidade, configurando-se numa anomalia, que tem o poder de além da dependência, cobra preços altíssimos de quem usa.

Considerações Finais

A problemática que envolve o crack não deve limitar-se somente aos olhares da Saúde e Justiça. Precisa-se encher-gá-lo como um território construído por sujeitos que encontram na sua caminhada inúmeros impasses, conflitos e prezeres.

Estudiosos, das áreas diversas, também encontram dentro desse objeto, o crack, lacunas e questionamentos que podem, e devem, ser melhor estudados. Presencia-se várias exposições, em especial nos espaços midiáticos, sobre o uso do crack suas principais consequências, de deteriorização do corpo pelo aumento da violência. Aos estudiosos das áreas de humanas ampliar esse campo de visão e começar a questionar as causas, pontos comuns e diversos que se encontram nos usuários de crack. Se faz necessário ir para além do modelo estereotipado de usuário de drogas, se faz necessário conhecer os principais sujeitos desse processo, os usuários.



Dentre os objetivos abordados neste artigo temos o de descrever um pouco do percurso de uso do crack na história de vida do dependente biografado, como também, conhecer as implicações socioculturais em torno de um olhar antropológico como perspectiva fundamental, para uma melhor compreensão deste tipo de problemática na atualidade.

Percebemos nos pressupostos teóricos apresentados forte aliados a uma compreensão das relações que fundamentam as situações preconceitos e estigmas sociais de violência, como também, conhecer e analisar os sistemas e estruturas de pensamento que estabelecem a exclusão dos não privilegiados e as formas de dominação imputada à falta de oportunidades, reproduzida nas relações sociais de produção da sociedade capitalista e no sistema de educação brasileira. Buscando compreender a complexidade de ideias, sentimentos e atitudes dos indivíduos, dentro dos espaços sociais e na diversidade cultural do sistema econômico, social e educacional.

Referências Bibliográficas

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Política & sociedade, n. 6, abr. 2005. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUSSI, A.F. Abordagem biográfica e suas implicações epistemológicas entre Antropologia e a Educação. *CADERNOS DE ESTUDO SOCIAIS*, jul.dez. Fundação Joaquim Nabuco, v. 24 n.2.

PERGAMUM
UFC/BCCE

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Editora, UNICAMP, 1990.

Da Matta, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DOMANICO, Andréa.. “*Craqueiros e Cracados: bem vindo ao mundo dos nórias!*” – Estudo sobre a implementação de estratégias de redução de danos para usuários de crack nos cinco projetos-piloto do Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, Salvador, 2006.

STUART, Hall. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FIORE, Maurício. Prazer e risco: uma discussão a respeito dos saberes médicos sobre uso de “drogas”. In: LABATE, Beatriz Cauby *et al* (Orgs.). *Drogas e cultura: novas perspectivas*. Salvador: Edulfa. 2008. p.141-152.

GEERTZ, C, J. *A interpretação das culturas* – 1973. LTC, 1989.

SANCHEZ, Z. van der M. NAPPO, S. A. Sequência de drogas consumidas por usuários de crack e fatores interferentes. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 4, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 30 abr. 2011.

MARGINALIZAÇÃO E HEROICIDADE DO JOGADOR DE CAPOEIRA NO SÉCULO XIX

Sammia Castro Silva
José Gerardo Vasconcelos

O processo de disseminação e transformação da capoeira ocorre nas cidades brasileiras a partir do século XVIII, em que havia um número considerável de negros libertos. A partir desse século é possível ter acesso aos primeiros registros que atestam o elemento cultural da capoeira na sociedade brasileira. A capoeira emerge de um esboço misto de marginalidade e heroicidade até ser considerada Luta Nacional Brasileira, pelo governo de Getúlio Vargas. Depois desse fenômeno a capoeira torna-se espaço para artistas, atleta, intelectuais e, no início do século XXI, é considerado um patrimônio cultural imaterial brasileiro. Este artigo pretende relatar as circunstâncias que levaram tanto à marginalização da capoeira como a construção mítica de heróis capoeiristas em um período de grande efervescência política.

A Origem da Capoeira

De acordo com Brasil (2007), há três mitos vinculados ao *locus* de surgimento da capoeira que são repassados por mestres das diferentes regiões brasileiras. Primeiramente, há o mito dessa prática ter sido trazida por africanos escravizados da África Central, ou seja, a origem da capoeira seria majoritariamente africana. A segunda teoria difundida pelo país afirma que a capoeira foi uma criação de escravos quilombolas no Brasil, desse modo seria uma manifestação cultural de origem brasileira. Existe um terceiro mito, com

menor índice de aceitação, que propaga a teoria da capoeira ter origem indígena.

Apesar do posicionamento democrático de admitir as três possíveis teorias sobre a origem desse jogo, reconhecemos a importância da população negra dos séculos XVII e XVIII em disseminá-lo nas principais capitais econômicas brasileiras, em especial Rio de Janeiro, Recife e Salvador. A cultura brasileira assimilou e popularizou vários elementos culturais das diferentes etnias africanas em território brasileiro, havendo indícios de que até mesmo a linguagem popular falada nesse país foi disseminada pelos escravos. Segundo Darcy Ribeiro (1995) em *O Povo Brasileiro*, devido às dificuldades de comunicação geradas pela diferenciação das linguagens dos escravos, esses começaram a prestar atenção nas falas dos capatazes, que era o *nheengatu*, uma mescla do tupi com o português. Com o passar do tempo, a população afro-brasileira começou a se comunicar utilizando essa linguagem, mesclando com elementos linguísticos afros e originando o português popularizado atualmente.

Para Rego (1968) a capoeira era um folguedo, uma brincadeira dos negros, não só para divertirem a si mesmos como também a espectadores, tornando-se eficaz forma de combate corporal quando fosse necessário. Essa prática será denominada mais adiante como vadiação, instante de relaxamento e esquecimento da condição de escravo, acontecia nas praças e festas de largo. Segundo Gomes (2007) os negros tinham o hábito de se encontrarem aos domingos, em praças e chafarizes para batucar, jogar capoeira, prostrar.

Das três raças que povoaram o Novo Mundo, nenhuma conservou tanto quanto o negro o segredo do riso e da alegria interior. Sob este aspecto, o que é de admirar não é que o negro conheça profundas crises de tristeza,

o espantoso é que, tendo todas as razões deste mundo e do outro para viver na mais espessa melancolia, haja podido preservar por tanto tempo a sua capacidade de rir (MOOG, 1974, p.72).

O Início da Marginalização da Capoeira

Há muitas considerações a se fazer diante de tantas fases e faces da capoeira, entretanto nesse momento dialogaremos sobre a fase da marginalidade. Segundo Brasil (2007), o registro mais antigo da capoeira é um texto jornalístico que noticia a libertação de um escravo chamado Adão em 1789, preso nas ruas do Rio de Janeiro devido à prática da capoeiragem.

O mulato Adão, escravo de Manoel Cardoso Fontes, comprado ainda moleque, tornou-se um tipo robusto, trabalhador e muito obediente ao seu senhor [...] Até ocorrer o que já o preocupava: Adão não mais voltou para casa [...] Manoel foi encontrar Adão por trás das grades da cadeia da Relação. Havia sido preso junto a outros desordeiros que praticavam a capoeira. Naquele dia ocorrera uma briga entre capoeiras e um deles fora morto [...] constatou-se que Adão era inocente quanto ao assassinato, mas foi confirmada sua condição de capoeira, sendo por isso condenado a levar 500 açoites e a trabalhar 2 anos em obras públicas. Seu senhor, após Adão cumprir alguns meses de trabalho e ter sido castigado no pelourinho, solicitou ao rei em nome da Paixão de Cristo, perdão de resto da pena, argumentando ser um homem pobre e, portanto muito dependente da renda que seu escravo lhe dava. Comprometeu-se a cuidar para que Adão não mais voltasse a conviver com os capoeiras, tornando-se um deles. Teve o pedido homologado pelo Tribunal em 25.4.1789 (CAVALCANTI, 2004, p.201 e 202).

Apontada como fator degenerativo da sociedade, e inicialmente à margem da possibilidade de usufruir direitos sociais, a raça negra é uma das bases étnicas formadoras da sociedade brasileira. No fim da era colonial, precisamente com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808, a população negra africana, associada a índios e mestiços, apresentava vantagem numérica em relação às famílias e dirigentes brancos da colônia. Segundo Prado Júnior (1974) em um território composto por 8 milhões e meio de km² não havia mais que 3 milhões de habitantes, situados pela faixa costeira. Os maiores núcleos populacionais e também de maior importância econômica era Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro e, em segundo, plano Pará e Maranhão. O tráfico de escravos, no período de 1796-1804, era a atividade de maior importância no comércio de importação.¹

É relevante mencionar que, segundo Karasch (2000), no início do século XIX, o Rio de Janeiro tinha a maior população escrava urbana das Américas. Levando em consideração dados da autora citada e do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, Florentino (2002) chega à conclusão que em 1799, em cada três habitantes livres um já havia sido escravizado e que a maioria da população dessa região, cerca de 60%, era composta por cativos e alforriados.

A numerosa corte do rei D. João VI, composta por cerca de 10.000 pessoas, causou mudanças estruturais e culturais na colônia. Uma das medidas tomadas foi a criação da Guarda Real e contratação de artistas renomados, por exemplo, a

¹ Segundo Prado Júnior (1974) p.116, representava mais de 1/4 do valor total de importação, um valor acima de 10.000.000 de cruzados e o restante dos produtos não chegava aos 30.000.000. Para Capoeira (1998, p.31) em 1850, no momento anterior à publicação da Lei Euzébio de Queiroz, o tráfico negreiro rendia até 7.000% de lucro líquido e a maior parte disso ia para o pagamento do dízimo da Igreja Católica e para o Estado Português.

missão francesa no Brasil em 1816. Por ocasião dessas contratações é que foram feitos os primeiros registros iconográficos da capoeira, que são as obras de Augustus Earle, entre 1821 e 1824, intitulada *Negros Combatendo* e de Johann Moritz Rugendas em 1835, com as obras *San Salvador e Dança da Guerra*.

Diante da numerosa população negra que se mostrava no país, é possível presumir o receio que D. João VI e a elite branca brasileira tinha desses encontros culturais urbanos negros tornarem-se espaço de disseminação dos ideais de igualdade e liberdade. A revolução haitiana de cunho radical revolucionário, iniciada em 1791, alimentava tal receio nos colonizadores portugueses e espanhóis.

Sobre a Guarda Real de D. João VI podemos considerá-la uma grande perseguidora da cultura afro-brasileira, batuques, danças e capoeiras, na figura do major Miguel Nunes Vidigal. O Major tornou-se conhecido pelas incessantes perseguições à malandragem e vadiação carioca, empregando de duzentos a trezentos açoites naqueles que fossem pegos jogando capoeira e realizando saques em ²quilombos. Segundo Rego (1968) o romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, escrito por Manuel Antônio de Almeida em 1854 foi à primeira obra literária que abordou a capoeira e narra justamente as façanhas do famigerado major da Guarda Real de D. João VI.

Segundo Soares (1998) inicialmente as maltas se formaram em torno dos chafarizes onde escravos iam buscar água aos senhores, a repressão aos encontros noturnos que acabavam por perturbar a ordem social do império era voraz e com castigo em pelourinho. Os jornais noticiavam motins

² De acordo com Soares (1998) Vidigal recebeu dos monges como recompensa um terreno ao pé do Morro Dois Irmãos, que hoje é a conhecida favela do Vidigal.

iniciados em dias santos e feriados, havia sistemas de ajuda na fuga de quilombolas presos, o que prova a comunicação dos escravos urbanos e rurais e uma movimentação política, assim como o medo da população para com a possibilidade de uma rebelião negra.

Após o Código Criminal do Império do Brasil de 1830, chefes de polícia passaram a enquadrar capoeiristas desordeiros no capítulo que tratava dos vadios e mendigos. Qualquer roubo, assassinato ou briga dentro da cidade do Rio de Janeiro era registrado como ato de capoeiras. A organização em maltas faz parte das origens da formação de quadrilhas nas favelas do Rio e atingiu grandes proporções na segunda metade do século XIX. Esse fenômeno ocorreu numa etapa posterior à formação de grupos pequenos, a maioria de negros fugitivos e alforriados, que se defendiam e lutavam contra as forças repressoras provenientes da monarquia. Segundo Soares (1998) até metade do século XIX o castigo físico foi a principal punição aos capoeiras capturados e, devido ao falecimento de muitos desses, ficou instituído no período regencial de Diogo Antônio Feijó o máximo de 50 açoites por dia.

A persistência do fenômeno, mesmo diante das fases de maior perseguição aponta para complexos mecanismos de reprodução que se moviam no subterrâneo daquela cidade. Infelizmente nossos olhares, são sempre os olhares do perseguidor, pois, parafraseando Carlos Ginzburg, olhamos por cima do ombro do inquisitor. Assim, com certeza, perdemos muito da linha cultural que unia homens e rapazes, e por que não, a comunidade negra da cidade, pois o flash da nossa luz só acende nos momentos infaustos da prisão e do castigo (SOARES 1998, p.121).

A disputa entre diferentes maltas não tardou a se evidenciar, assim como o aumento da criminalidade, reflexo das



injustiças sociais que sempre se mostraram presentes na história brasileira. Para aumentar a insatisfação da população negra, após a criação da Guarda Real evidenciaram-se, com mais afinco, forças repressoras aos elementos da cultura negra, tais como o candomblé e a capoeira. É interessante mencionar a criminalização da maconha já em 1830, hábito comum para a comunidade negra da época. De acordo com Freire (1951) e (1961) a maconha foi utilizada para diferentes fins econômicos. O consumo da erva era evidente, tanto nas zonas rurais como em comunidades negras da metrópole. Segundo Brasil (2007) uma tradição rebelde foi ganhando forma e admiração, com representantes das classes baixa, média e até da elite, tendo em comum o fato de não concordar com a imposição dos governantes e admitindo a transgressão como opção de liberdade.

A situação econômica, política e financeira do país é de fato conturbada por todo século XIX. A transformação da colônia em império, a renúncia do imperador, o período regencial, lei áurea, passagem do império à república, revoltas contra a hegemonia do poder latifundiário, tais como Balaiada, Sabinada, Farroupilha, Praieira, Malês, e a Guerra do Paraguai em 1865 são alguns exemplos das inquietações político-sociais desse período. Em todas as inquietações sociais do século houve a participação do negro, como sinônimo de força e luta, alternando entre o estereótipo de herói e o de marginal.

A Construção Mítica do Herói Capoeirista

Exemplificando atos heroicos de capoeiristas, Rego (1968) descreve uma grande balbúrdia cometida por militares estrangeiros, de 9 a 13 de junho de 1829 nas ruas da capital do império. Uma parte do contingente estrangeiro encarregado de suprir o exército brasileiro na guerra da Cisplatina, que



perdurou de 1825 a 1828, encontrava-se aquartelado no Rio de Janeiro e somavam cerca de duas mil praças, espalhados pelo Campo de Santana, o Campo de São Cristóvão e na Praia Vermelha. Esses batalhões estavam descontentes e cometiam vários atos de indisciplina, até que o comandante de São Cristóvão deu ordens para castigar alguns soldados, o que provocou uma grande rebelião, pois de armas em punho os estrangeiros prenderam o major encarregado do castigo e saíram pela cidade assassinando pessoas e saqueando os lugares, à medida que os outros contingentes somavam a esse batalhão.

Conforme Rego (1968), a repressão à sanguinolenta rebelião dos militares estrangeiros, armados com espingardas, ocorreu por iniciativa dos capoeiras, que, com a força dos braços e armados de pedras e paus, conquistaram a vitória. Apesar deste ato ter causado grande admiração da sociedade brasileira, não cessaram os violentos castigos e aprisionamento de negros e pardos capturados em desordens ou nas manifestações culturais de rua. Mesmo porque ela encontrava-se legalmente criminalizada.

No episódio da renúncia do imperador D. Pedro I, em 1831, também foi reconhecida a importância da força e habilidade da população negra e parda, liberta ou cativa, e popularmente chamada de *cabras*. Em meio às pressões sociais, geradas pelo descontentamento com a política empregada, atos de tirania e soberba de D. Pedro I, os cabras reagiram contra as forças armadas lusitanas, *os pés-de-chumbo*, em lutas travadas pelas ruas do Rio de Janeiro, em meio a uma festa de recepção do imperador após o retorno de uma viagem às minas. Essas movimentações levaram o imperador a abdicar do trono e retornar à terra natal.

Os portugueses foram detidos próximos ao Largo de São Francisco e obrigados a retroceder. O impasse- que era



procurado pelas forças policiais que tentavam acalmar os ânimos- tinha sido quebrado. Em contragolpe, um grupo de homens de pés no chão, de negros, de pardos vestidos de jaqueta e armados de pau avançaram para a Rua da Quitanda, que foi retomada dos chumbos. Inebriados pela vitória se espalharam pela Rua do Piolho e da Cadeia. Gritavam pela *Constituição, Independência* e pela *Causa do Brasil*. A mesma causa alegada pelos presos da Ilha das Cobras, no Arsenal de Marinha, muito próximo, quando justificarão seu levante, já no mês posterior, no dia da deposição do Imperador (SOARES, 1998, p.283).

Após esse episódio, a perseguição policial a capoeiras não cessou e o recrutamento militar forçado, em caso de serem abordados vadiando pelas ruas, era constante. O fato é que tais acontecimentos propiciaram o intercâmbio ideológico entre militares, policiais, capoeiras, e mesmo senhores de escravos, por vezes na comunhão de uma mesma causa e outrora se digladiando. De acordo com Soares (1998, p.177 e 178), há um relato em um ofício encaminhado no ano de 1841 ao inspetor do Arsenal de Guerra informando os liames de camaradagem entre membros do Corpo de Artífices e capoeiras. Esse ofício teria sido enviado por Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, chefe de polícia da corte desde 1833.

Euzébio de Queiroz teria alardeado também aos subordinados, em comunicação interna, sobre o retorno dos capoeiras à sociedade carioca e sobre infiltrações dos mesmos em corporações da corte, comprometendo a própria cadeia hierárquica das forças armadas. Devido os maus-tratos dentro dos quartéis e o recrutamento forçado dos vadios e capoeiras capturados pelas ruas, era de se esperar futuros conchavos de militares com as diferentes maltas. O nível organizacional das maltas no Rio de Janeiro atinge o ápice com o apoio de militares e políticos ao longo do segundo império.

A verdade é que estava solidificada a imagem de herói perante parte da sociedade e das organizações militares após os episódios de 1828 e 1831, narrados anteriormente. No ano de 1835 teremos a rebelião Farroupilha no sul e a Revolta dos Malês em Salvador. E por ocasião da Guerra do Paraguai, que ocorreu no período de 1864 a 1870, mais uma vez mostraram-se evidentes os atos heroicos do jogador de capoeira em combate na guerra.

O Brasil entrou em conflito direto com o Paraguai, arregimentando forças populares para a formação de um exército cujos principais quadros de infantaria eram negros vindos dos canaviais e cafezais em decadência: pagava-se ao proprietário uma indenização e ao escravo um soldo e a promessa de alforriamento no fim da guerra, promessas essas que, aliás, nem sempre foram cumpridas. Entre estes salientava-se o Batalhão de Zuavos, formados exclusivamente por capoeiristas [...] uma espécie de fuzileiros, tropas de ponta-de-lança preparadas para invadir, travar combate corpo a corpo e conquistar as trincheiras inimigas (CAPOEIRA, 1998, p.36).

O retorno vitorioso da guerra não garantiu para muitos a liberdade pretendida, contudo a folclorização da luta brasileira atingiu todo o império. Os serviços dos capoeiras passaram a ser contratados para diversas finalidades. Segundo Sousa Reis (2010), a eficiência da organização das maltas de capoeiras possibilitava-lhes atuarem no período das eleições como capangas políticos. Os dois grandes grupos de maltas eram os Guaiamus e os Nagoas, o primeiro estava ligado ao Partido Liberal, representando nativos e mestiços, com o comando da área central da cidade. Os Nagoas estavam ligados ao Partido Conservador, que representavam a tradição africana e possuía o comando das freguesias periféricas da cidade.

A Guarda Negra

Com o advento da abolição dos escravos, em 13 de maio de 1888, foi criada a Guarda Negra que, segundo Rego (1968), nasceu sob inspiração de José do Patrocínio e verbas secretas da polícia do governo de João Alfredo, diretor do jornal *A cidade do Rio*. Segundo o autor, era uma associação de fanáticos, que faziam juramento em frente à imagem de Cristo e proclamavam devoção à redentora princesa Isabel. A exploração do sentimento de gratidão dos negros é evidente assim como a incorporação de grande número de desordeiros e delinquentes, o que a todo o momento é confundido pelo termo *capoeira* em alguns registros policiais. O fato é que o grande acontecimento promovido pela Guarda Negra ocorreu no comício público dos republicanos no dia 30 de dezembro de 1888, na Sociedade Francesa de Ginástica.

Embora o comício estivesse marcado para as 12 horas, já às 11 a Guarda Negra com os seus capoeiras se concentraram no Largo do Rossio, armados de unhas e dentes. Mal Lopes Trovão foi saudado e Silva Jardim começou a falar o local se transformou numa praça de guerra, com grande número de mortos e feridos. [...] *Os republicanos falam abertamente em matar negros como se matam cães. Eu nunca pensei que tivéssemos no Brasil a guerra civil depois, em vez de antes da abolição. Mas havemos de tê-la. O que se quer hoje é o extermínio de uma raça e como ela é a que tem mais coragem, o resultado será uma luta encarniçada* (REGO, 1968, p. 314).

Não se tem registro de atuação direta da Princesa Isabel para beneficiar a Guarda Negra. Mas sua determinação na defesa dos interesses dos escravos ficou comprovada. Do apoio econômico direto à causa evolucionista, passando pela transformação do Palácio Imperial de

Petrópolis, numa espécie de quilombo acolhedor de negros fujões, há farta documentação comprobatória. Por si só, este fato já justificaria a verdadeira devoção dos escravos a Regente. Da mesma forma, seu envolvimento direto provocava a indignação de vários setores sociais, principalmente os latifundiários do Vale do Paraíba e Norte Fluminense (MATOS, 2006, p.110).

Para Matos (2006) não há consenso na definição institucional da Guarda Negra, sendo por vezes tratada como partido político, outrora como instituição religiosa ligada à monarquia e até como milícia. Nenhuma dessas instituições oficializou-se, chegando à conclusão que essa organização mostrava-se à sociedade com diferentes faces. A primeira face delineada por José do Patrocínio era a mais politizada e visava defender os interesses dos ex-cativos. Outra face foi visualizada através da violência descarregada pelas ruas da cidade, pela grande gama de marginalizados do sistema vigente aliados à devoção extrema. Uma terceira era a atribuição da culpabilidade de todo caos que se encontrava na cidade à referida Guarda. Segundo o autor, havia ainda uma quarta face, a dos monarquistas que acreditavam que a Guarda podia conter o avanço dos ideais republicanos.

Tentativa de Dizimação da Capoeira

Em 15 de novembro de 1889 ocorreu a proclamação da República Federativa e Presidencialista do Brasil derrubando a Monarquia Constitucional Parlamentarista. Os capoeiras foram considerados inimigos políticos e, conforme Sousa Reis (2010), é publicada uma notícia no jornal *Diário de Notícias*, em 10 de dezembro de 1889, que o nomeado chefe do Corpo de Polícia, Sampaio Ferraz, havia tomado medidas para extinguir a capoeiragem das ruas. Ocorreram nas semanas seguin-

tes aprisionamentos arbitrários seguidos de deportamentos para ilha nordestina de Fernando de Noronha.

De acordo com Dias (2001) nos primeiros quarenta dias foram enviados para Fernando de Noronha 1.300 capoeiras, desarticulando nações e maltas. Os jornais de 1890 noticiavam constantemente a eficaz atuação do chefe de polícia, em oposição aos noticiários de outrora, que narravam diversas façanhas de capoeiristas famosos, tais como Zebedeu, Antônio Danado, Teixeira, Ferro Velho, Navalha, Espada do Saco, entre outros que provaram a eficiência das medidas tomadas por Sampaio Ferraz.

Por fim, foi publicado o Código Penal da República que tornava a capoeira um crime, sendo explicitado no artigo 402 do referido código a proibição de fazer em locais públicos exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecido por capoeiragem. O fato é que o universo obscuro da capoeira fora impetrado por célebres sujeitos da sociedade brasileira, intelectuais, políticos e até poetas. Segundo Dias (2001) Barão do Rio Branco e Floriano Peixoto foram praticantes de capoeira quando jovens. De acordo com Brasil (2007), ainda na época colonial, homens livres, pobres e ricos, e até estrangeiros como o poeta português Plácido Abreu teriam sido adeptos desse folguedo, inclusive descreveu em obra o universo das maltas do Rio de Janeiro da época. Um conflito relevante na atuação de Sampaio Ferraz foi o embate político com Quintino Bocaiúva, Ministro das Relações Exteriores, que teria usado de toda influência e causado intenso mal-estar na tentativa de livrar o jovem Juca Reis, de família rica e influente.

Considerações Finais

Registros históricos da capoeira no Brasil oitocentista praticamente se evidenciam com documentos referentes

PERGAMUM
UFC/BCCE

à cidade do Rio de Janeiro. Em Salvador, a palavra capoeira nesse século não é encontrada em registros policiais, nem em jornais, havendo possibilidade da contestável designação *valentões* ser atribuída a praticantes de capoeira. A partir da primeira metade do século XIX, registros históricos constataam formas de expressão marginalizadas semelhantes à capoeira do Rio, em outros estados brasileiros, tais como Pernambuco, São Paulo e Maranhão.

Constatamos efetivamente, a presença da capoeira nos costumes pernambucanos, a partir da primeira metade do século XIX, quando associada ao entrudo, à proteção dos figurões daquela época, aos processos eleitorais ou no acompanhamento da guarda que leva música [...] O comportamento dos capoeiras pernambucanos quando acompanhavam os batalhões do Quarto e do Espanha, atingiu, ao longo dos tempos, proporções de que não há exemplo, levando com que o governo deste estado viesse a proibir o desfiles dos indivíduos aludidos à frente dos batalhões aquartelados no Recife, gerando no decurso deste século o desaparecimento gradual dos ditos indivíduos e, por conseqüência, o aparecimento dos denominados brabos, uma nova espécie de indivíduos capoeiras, e da expressão de igual denominação para identificar-se como sendo o passo [...] (ARAÚJO; JAQUEIRA, 2006).

Segundo Araújo e Jaqueira (2006) fontes documentais de arquivos nacionais sobre os costumes nacionais nas metrópoles brasileiras foram revisitadas e constatou-se a presença da capoeira nos costumes paulistanos do século XIX e também uma alusão à luta brasileira em terras maranhenses, ambos os registros apontavam para repressão dessas lutas pela força da lei e da ordem. Esses indícios reforçam a tese de que não há possibilidade da capoeira ter sido exclusivamente originária de apenas um estado brasileiro e que a perseguição policial

sobre essa prática não houve apenas na capital do império, a cidade do Rio de Janeiro.

Atualmente é comum ouvir em relatos de capoeiristas antigos o enorme preconceito da sociedade relacionada a essa prática. Essa afirmação é baseada nos dados coletados das investigações sobre a história da capoeira no Ceará pela autora que ora lhes escreve, em que grandes nomes da capoeira cearense relatam várias dificuldades na implantação dessa manifestação cultural em ambientes de ensino. O fato da capoeira ter sido popularizada pelos negros e também já ter sido proibida pelo código criminal do país foi/é motivo para uma parcela da população continuar a expor receio em relação a essa prática, ao passo que a expansão atinge, a cada década, proporções cada vez maiores e com maior número de adeptos, no Brasil e no exterior. O misto da marginalidade e da heroicidade ainda é presente no imaginário popular, bem como a questão da possibilidade de aplicação ou não dentro das instituições formais de ensino.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Paulo Coêlho de; JAQUEIRA, Ana Rosa Fachardo. A luta da capoeira: reflexões acerca da sua origem. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, ano III, n. 9, Coimbra, 2006.
- BRASIL. Dossiê: Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil. Brasília, 2007.
- CAVALCANTI, Nireu Oliveira. *Crônicas do Rio colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: os fundamentos da malícia*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- DIAS, Luís Sérgio Dias. *Quem tem medo de capoeira? Rio de Janeiro (1890- 1904)*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, Departamento geral de documentação e infor-

- mação cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Divisão de Pesquisa, 2001.
- FLORENTINO, Manolo. *Alforrias e etnicidade no Rio de Janeiro oitocentista: notas de pesquisa*. *Topoi*, n. 5, p. 9-40, 2002.
- FREYRE, Gilberto. *Nordeste*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1951.
- _____. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. [s.l.]: J. Olympio, 1961.
- GOMES, Laurentino. *1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.
- KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.109-112.
- MATOS, Augusto Oliveira. *A proteção multifacetada: as ações da Guarda Negra da Redemptora no ocaso do Império (Rio de Janeiro 1888-1889)*. Dissertação (Mestrado) em História. Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- MOOG, Viana. *Bandeirantes e pioneiros: paralelos entre duas culturas*. 11. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.
- PRADO JÚNIOR. *História econômica do Brasil*. 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1974.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Editora Itapuã, 1968.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, v. 12, 1995.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A capoeira escrava no Rio de Janeiro:1808-1850*. Tese (Doutorado) em História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CRIMES VIRTUAIS

Karla Colares Vasconcelos

Bruna Germana Nunes Mota

Larisse Barreira de Macêdo Santiago

José Rogério Santana

Considerações Iniciais

A Internet nos proporciona o acesso às informações em tempo real, possibilitando os mais variados tipos de conexões e acesso às informações. Por exemplo, ao acessar algum site nos deparamos com os mais variados conhecimentos. Podemos viajar e até mesmo conhecer outras culturas sem precisar sair de casa. Porém, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹ de forma desatenta pode causar danos, visto que não se sabe ao certo o que podemos encontrar atrás da tela de um computador.

Com o advento tecnológico a sociedade começou a “navegar” por novos espaços (ciberespaços), os oceanos digitais, o qual Lèvy (1999) define por serem novos espaços de comunicação e cultura o que ele denomina de ciberespaços. “O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

Neste contexto podemos utilizar os ciberespaços para diversos meios de comunicação e interação cultural. Dessa forma, a humanidade contemporânea vivencia as transformações no comportamento da sociedade de acordo com os meios de comunicação e a virtualização das informações que encon-

¹ De acordo com Kenski (2007, p.25) as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são aquelas referentes “aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações”.

tramos nos ciberespaços e estão nos proporcionando viver em uma “aldeia global”, em que as distâncias estão sendo quebradas pela cibercultura.

De acordo com Lemos *apud* Lima & Filho (2009, p. 7), “a cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”.

Com todas essas facilidades, a Internet pode proporcionar também perigos, são os chamados crimes virtuais caracterizados por delitos praticados na rede digital que e podem ser enquadrados no Código Penal Brasileiro, sendo assim, os seus infratores sujeitos às penalidades previstas na Lei.

Devido ao aparente anonimato que a rede mundial de computadores proporciona aliado ao pouco conhecimento da legislação pertinente ao assunto, os delitos aumentam consideravelmente nos últimos anos. Desta forma, a população se vê obrigada a tomar medidas preventivas contra os criminosos virtuais.

Dentre os crimes virtuais, os ciber-crimes mais comuns são:

- i) Ameaças;
- ii) Difamação, injúria, calúnia;
- iii) Discriminação e preconceito;
- iv) Estelionato;
- v) Falsificação ideológica (identidade falsa é o mais comum);
- vi) *Phishing*²;
- vii) Pirataria;
- viii) Pedofilia, entre outros.

² *Phishing*: São as técnicas de engenharia social reversa que visam obtenção de informações confidenciais para fins criminosos. As formas mais comuns deste tipo de crime consistem no roubo de senhas bancárias.



A ameaça pode ser considerada como crime quando por palavras, gestos ou imagens sejam utilizadas para causar injustiça ou extorsão. Além da difamação, injúria e calúnia que são crimes contra a honra, podem ocorrer nas redes sociais, por exemplo, quando alguém divulga informações falsas que possam ofender a dignidade do outro. Mas, com os estudos realizados nessa área, já é possível descobrir os autores da ameaça a partir do número do provedor.

Podemos definir que a discriminação pode ser caracterizada a partir da publicação de mensagens ou imagens preconceituosas em relação à cor, a etnia, a religião ou a origem de uma pessoa. Salles e Silva (2008) *apud* Goffman (1988) definem preconceito como aquilo que é imputado ao indivíduo e adquire uma conotação depreciativa e estamos de acordo com o que Goffman (1988) nos afirma falando de estigmas ou estereótipos.

Outro crime que podemos encontrar nos ambientes virtuais é o estelionato, que é caracterizado quando o criminoso engana a vítima para conseguir uma vantagem financeira. Alfradique (2006) nos apresenta que “O estelionato é um delito contra o patrimônio, cuja natureza marcante não é a violência ou ameaça e sim, a fraude ou o engano”.

Nos ambientes virtuais, é possível encontrarmos pessoas utilizando as informações pessoais de outrem tendo por objetivo obter vantagens sobre a outra, quando isso acontece pode-se considerar falsidade ideológica.

Ocorre *phishing*³ quando informações particulares e sigilosas são capturadas para depois serem utilizadas em rou-

³ De acordo com a Wikipédia Em computação, *phishing*, termo oriundo do inglês (*ishing*) que quer dizer pesca, é uma forma de fraude eletrônica, caracterizada por tentativas de adquirir dados pessoais de diversos tipos; senhas, dados financeiros como número de cartões de crédito e outros dados pessoais. O ato consiste em um fraudador se fazer passar por uma pessoa ou empresa confiável enviando uma comunicação eletrônica oficial. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Phishing>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

bos ou fraudes. Além da pirataria que se designa pelo ato de copiar ou reproduzir músicas, livros e outras criações artísticas sem autorização do autor.

Outro crime que está sendo praticado dentro dos espaços virtuais é a pedofilia, que é caracterizada pelo abuso sexual contra menores. Os pedófilos costumam usar a Internet para encontrar suas vítimas. De acordo com Landini (2003, p.277) a pedofilia é definida como: “[...] a pedofilia é retratada como sinônimo de pornografia infantil, possivelmente relacionada a outras práticas”. Adotam um perfil falso e usam a linguagem diferenciada para atrair crianças e adolescentes. Por isso é muito importante não divulgar dados pessoais na rede para que pessoas mal intencionadas tenham acesso.

São variados os tipos de crimes, nos questionamos sobre o que fazer diante dessas situações, como resolvê-las? No mundo conectado em que vivemos não adiantaria muito a proibição de acessos, mas a orientação sobre o uso das redes é essencial para evitar exposições e riscos. Nesse sentido, o papel do professor enquanto educador é o de apresentar caminhos utilizando em sua rotina as práticas educativas digitais orientando os estudantes sobre como vivenciar as experiências na Internet.

Os Crimes Virtuais

A literatura científica, como por exemplo, a tese do advogado José Henrique Moreira Lina, como os estudos do chileno Claudio Líbano Manzur e de Marco Aurélio Rodrigues da Costa, nos mostram que os crimes informáticos tiveram seus primeiros indícios no século XX, mais precisamente em 1960, em que se teve conhecimento sobre essa modalidade de crimes em suas diversas denominações. Na década de 1970 surgem as



figuras conhecidas hoje como *hacker* e *cracker*, que de acordo com Eiras (2004, p. 8), os *hackers* são conhecidos como:

Pessoas que se dedicam a explorar profundamente o potencial mais alto de sistemas computacionais. Por outro lado, a representação e imagem dos hackers passadas pela mídia atualmente (notícias e filmes) é em sua maior parte negativa.

Já os *crackers*, de acordo com Pinheiro (2000, p. 2) são caracterizados como: “são pessoas com profundos conhecimentos informáticos e que se utilizam desse *know-how* para obtenção de algum benefício ilícito ou simplesmente por vandalismo”. Eiras (2004) complementa o perfil dos *crackers* como pessoas que preferem atacar sistemas mais seguros aos usuários comuns da Internet. Além de ser o termo utilizado para designar a pessoa que rompe um sistema de segurança de forma ilegal.

Atualmente, algumas tipificações já são utilizadas para descrever os crimes virtuais, conforme Costa (2000) *apud* Pinheiro (2000, p.3) define os crimes virtuais como: “toda e qualquer conduta ilícita que tenha por objetivo exclusivo o sistema de computador, seja pelo atentado físico ou técnico do equipamento e seus componentes, inclusive dados e sistemas”. No entanto, essas são somente algumas das definições que podem ser representadas, pois o acesso ao mundo virtual nos apresenta muitas possibilidades e meios adequados que favoreçam os crimes na rede. Mesmo previstos em nossa legislação, não são suficientes para classificar as mais diversas modalidades criminosas que surgiram e por isso merecem ser definidas em Lei especial para a garantia da ordem legal, o que já se discute em vários meios até que se torne realidade.

Existem alguns projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, mas isso pode demorar alguns anos. En-

quanto isso os delinquentes continuam a cometer delitos na Internet. Os criminosos virtuais utilizam metodologias conhecidas, as mais comuns são a de ludibriar uma pessoa para obter algumas vantagens que podem ser financeiras ou pessoais, com o intuito de utilizá-las em proveito próprio.

Tipificações Penais: Lei Carolina Dieckmann

Foi a primeira lei brasileira específica para crimes eletrônicos. Trata de situações novas que não estavam previstas no Código Penal. A legislação é oriunda do Projeto de Lei 2793/2011, que foi apresentado em 29 de novembro de 2011.⁴

A Lei nº 12.737 do ano de 2012 altera o Código Penal para tipificar crimes relacionados a questão de invasão que tem dispositivos de segurança e retirar ou adulterar seu conteúdo, infrações de condutas em ambientes digitais, como por exemplo: retirar do ar sites de utilidade pública ou questões relacionadas a falsificações de documentos particulares. Também modifica a Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 do Código Penal, acresceu os artigos 154-A e 154-B e alterou os artigos 266 e 298. Seus agravantes são invasão de conteúdos relacionados a ganho econômico, divulgação de dados privados na Internet ou até mesmo a ruptura de sigilo legal.

O poder judiciário brasileiro utiliza os crimes já tipificados em nosso ordenamento para adequar os crimes virtuais. Os magistrados, em sua maioria, fundamentam seus julgados utilizando o artigo 171 do código penal:

Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento.

⁴ O Projeto de lei pelo deputado Paulo Teixeira do PT-SP, que tramitou em regime de urgência no Congresso Nacional.



Conforme se pode verificar, o artigo supra é bem amplo e abrange algumas modalidades de crimes virtuais. Outros crimes, como no caso da pedofilia são enquadrados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Outros crimes não podem ser enquadrados em nenhum outro delito já tipificado, pois em nosso ordenamento penal a analogia propriamente dita só pode ser utilizadas em casos para beneficiar o réu.

A suposta “analogia” utilizada pelos magistrados em seus julgados, nada mais é, do que uma interpretação mais extensiva do delito tipificado, ou seja, o local do crime não é propriamente físico, mas por equiparação existe e o resultado buscado pelo criminoso ao cometer tal conduta na Internet foi alcançado, portanto, não há que se falar em lacuna na lei para absolver o criminoso, restando poucos delitos cometidos na rede que de nenhuma forma possam ter ligação com outros crimes já tipificados.

Tem esse nome porque na época em que este projeto de lei tramitava na Câmara, a atriz Carolina Dieckmann teve seu dispositivo móvel invadido e 36 fotos íntimas foram divulgadas sem autorização, e a atriz recebeu ameaças de extorsão para que suas fotos não fossem publicadas.

A penalidade básica dos crimes prevê detenção de três meses a um ano e multa, alguns crimes não se enquadram especificamente nesta lei por já estarem previstos na Constituição Federal, como, por exemplo, nos casos de crimes de danos morais, falsa identidade, entre outros. A pessoa que sentir-se vítima deve tomar as seguintes providências: parar de usar o dispositivo que foi “invadido” para fins de provas, se houver vazamento de informações será necessário salvar ou registrar essas telas que servem de provas. Também será necessário fazer um boletim de ocorrência. A vítima precisa notificar a página que publicou o conteúdo para que possa ser

PERGAMUM
UFC/BCCE

feita a remoção do conteúdo do ar. Procurar auxílio de um advogado para ajuizar uma ação e solicitar indenização pelos danos causados.

Segundo a advogada Ludmila Duque (2012), em sua análise sobre a lei Carolina Dieckmann, afirma que a população clamava por uma lei que viesse a combater os crimes cibernéticos, justificavam que estavam desamparados em razão lacunas na legislação. No entanto, toda conduta ilícita praticada hoje no meio virtual tem sido punida com o atual Código Penal.

A lei vem recebendo críticas de juristas, embora preencha muitas lacunas, por seus dispositivos serem amplos, permitindo diferentes interpretações, o que pode tornar a lei ineficaz. Para casos omissos nesta lei é possível enquadrar os criminosos como hackers na legislação do crime de danos morais que determina punição para quem “destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia”. Após a publicação dessa lei, muitos usuários sentiram-se mais tranquilos uma vez que esta protege a privacidade na rede.

O mundo moderno precisa desse acompanhamento legal, principalmente no que diz respeito aos avanços tecnológicos, pois à medida que este evolui abre caminho para novas conquistas e também para práticas ilícitas. Atualmente, vivenciamos na era digital a utilização constante de aparatos tecnológicos, nos quais armazenamos muitas informações privadas. Os mecanismos de proteção dos computadores já não são suficientes para evitar a invasão, por isso foi necessário a criação de outras medidas de segurança aos internautas.

Esse marco na Internet é um avanço para o Brasil, uma primeira tentativa de oficializar crimes que já aconteciam. Apesar de não solucionar todos os problemas, diminui as incidências a partir do momento em que tipifica condutas ile-



gais com penalidades. Gerou uma mudança significativa no comportamento dos internautas que passaram a ter mais cuidado, embora protegidos e cientes de seus direitos no tocante aos crimes virtuais.

Práticas Educativas Digitais

A educação é uma forma de preparar os indivíduos e a sociedade para dominar recursos científicos e tecnológicos que auxiliarão no uso das possibilidades existentes para o bem-estar do homem. A educação pode ser considerada formal, ou seja, aquela que é aplicada dentro de instituições educacionais conhecidas como padrão; e a educação não formal, que são aquelas aplicadas fora das instituições educacionais. Gadotti (2005) nos apresenta um conceito claro da diferença entre Educação Formal e Não Formal,

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p.2).

Caminhando por esse pensamento sobre a Educação, nos deparamos com as Práticas Educativas o qual na concepção de Nélisse (1997) a prática educativa é uma ação de “fazer ordenado”, ou seja, deve ser uma ação planejada, em que cada momento contempla o seu ato feito com reflexão e crítica

de cada etapa a ser seguida. Já Libâneo (2005) defende que as práticas educativas são manifestações que se realizam em sociedades como processo da formação humana, não se limitam à escola e à família, vão muito além disso, uma prática educativa acontece em diversos contextos e âmbitos humanos sob várias modalidades. Paulo Freire (2006) define práticas educativas mais do que uma mera lição de repetição, ele afirma que aprender significa as ações de construir, reconstruir e constatar para mudar.

Nesta perspectiva, encontramos as Práticas Educativas Digitais⁵, que segundo Takahashi (2000) considera a educação como o alicerce de uma sociedade, no caso da PED, o autor nos revela que com o advento das TDIC, a educação deve proporcionar a interação entre o homem e a tecnologia.

Já Santana (2010) escreve sobre as práticas educativas digitais como os espaços educativos dentro da cultura digital que sofrem influência das ferramentas digitais que estão inseridas dentro dos artefatos culturais digitais. Martins (2012, p. 313) complementa essa ideia como “[...] produção de conhecimento em redes orientadas pela cultura digital”. Assim, a supracitada autora define a educação nas práticas educativas digitais como,

A educação dimensionada nas práticas educativas digitais orientadas para uma formação de identidade de projetos nos aparece mais aconselhada para superar os desafios impostos pela sociedade, e para ‘redefinir a posição’ dos indivíduos na tomada consciente de decisão (MARTINS, 2012, p. 314).

As PED estão presentes no novo contexto educacional que são os ambientes virtuais, no qual Lemos *apud* Lima & Filho (2009, p. 7), apresenta a cibercultura como aliada dos pro-

⁵ Usaremos a sigla PED para definir as Práticas Educativas Digitais.



cessos educativos dentro do contexto social como “a cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”. Pensando neste novo modelo de convivência é que começamos a idealizar um novo conceito de cidadania.

Levy (2009, p. 175) nos define que

Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional.

Assim, o autor nos apresenta que as mudanças advindas das tecnologias educacionais demandam novas metodologias de ensino. A cibercultura requer que seja pensado nas novas formações críticas da construção do saber, proporcionado aos seus atores sociais (educador e educando) a troca mútua diante à diversidade da vida contemporânea, o que nos apresenta um novo cenário educativo e nos traz a tona uma reflexão sobre as práticas educativas dentro do ambiente virtual, ofertando um leque maior de possibilidades educacionais.

Considerações Finais

O uso da Internet já faz parte do nosso cotidiano, sua utilização envolve muitos benefícios, mas infelizmente alguns criminosos se utilizam desse espaço para obter vantagens gerando os crimes virtuais.

Estamos avançando nessa perspectiva, alguns artigos do Código Penal foram modificados e ainda existem projetos de lei que aguardam ser sancionadas, porém o ritmo de avanço da nossa legislação não acompanha os índices da criminalidade, embora algumas técnicas de identificação estejam se aperfeiçoando. Este artigo propôs uma discussão acerca dos

crimes que vêm acometendo o mundo virtual possibilitando uma reflexão sobre o tema abordado a fim de criar novas posturas nos internautas mediante a ação de práticas educativas.

O Brasil necessita criar uma legislação específica para os crimes virtuais, uma vez que a Internet tornou-se indispensável para a sociedade, não lhe conferindo apenas o caráter de lazer, mas também de informação e trabalho. Há uma infinidade de crimes virtuais e outros que ainda nem foram descobertos, daí a necessidade do público virtual conhecer mais sobre os crimes praticados na Internet buscando formas de se prevenir, embora sem uma legislação precisa que ampare seus usuários.

Na contemporaneidade se percebe que nem todos a utilizam de maneira sensata, e acreditando que a Internet é um espaço livre, acabam por exceder em suas condutas criando novas modalidades de delito: os crimes virtuais. É com as PED que podemos conscientizar o usuário dos ambientes virtuais para conhecer os crimes virtuais e como se defender deles.

Referências Bibliográficas

ALFRADIQUE, Eliane. *O delito de estelionato e continuidade delitiva – sua caracterização perante o processo penal*. BuscaLegis.ccj.ufsc.br/UFCS, 2006. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/12344-12345-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 de jun. 2013.

BRASIL. Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CARLI, Daniel Michelon de. *Crimes virtuais no Brasil – uma análise jurídica*. 2006. Disponível em: <<http://www-usr.inf>>.



ufsm.br/~dcarli/elc1020/artigo-elc1020.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

DUQUE, Ludmilla. *Análise da Lei Carolina Dieckmann*. Disponível em: <http://www.batistaadvogados.com/upload/noticia/52_.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

EIRAS, Marcelo Coradassi. *Engenharia social e estelionato Eletrônico*. 2004, p.50. Monografia de Graduação “Lato Sensu” em Segurança de Informações na Internet da UNI-RIO para obtenção do grau de bacharel em Segurança de Informações na Internet.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não formal*. Sion Institut International dès Drois de l’Enfant, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas-SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

LANDINI, Tatiana Savoia. Pedófilo, quem és? a pedofilia na mídia impressa. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19 (Sup. 2):S273-S282, 2003. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csp/v19s2/a09v19s2.pdf>>. Acesso em: 14 jun 2013.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Edições 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Juliana Diógenes de Araújo; FILHO, Ismar Capistrano Costa. O conceito de aldeia global de McLuhan aplicado ao Webjornalismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32 *Anais...* Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/navegacaoDetalhe.php?option=trabalho&id=36375>>. Acesso em: 18 jan.2013.

MARTINS, C.A; SANTANA, J. R. Práticas educativas digitais: Contribuições das redes para o exercício da cidadania. In: SANTANA, J.R. VASCONCELOS, J.G (Orgs.). *História da educação: real e virtual em debate*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NÉLISSE, Claude (Dir.). *L'intervention: les savoirs en action*. Sherbrooke, Éditions GGC, 1997. p. 17-24.

OLIVEIRA, Luiz Gustavo Caratti. DANI, Marília Gabriela Silva. *Os crimes virtuais e a impunidade real*. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9963>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PINHEIRO, Reginaldo César. *Os cybercrimes na esfera jurídica brasileira*. Jus Navigandi, Teresina, ano 4, n. 44, ago. 2000. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/19747-19748-1-PB.pdf> Acesso em: 14 jun. 2013

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [30]: 149 – 166, janeiro/junho 2008. <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1768/1643>. Acesso em: 14 jun. 2013.

SANTANA, José Rogério. Metodologia da pesquisa em história da educação: sobre a produção de fontes históricas através de recursos digitais. In: SANTANA, J.R. VASCONCELOS, J.G (Orgs.). *Tempo espaço e memória da educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

TAKAHASHI, T (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciências e da Tecnologia, 2000.



Web Referências

Guia para uso responsável da Internet 4.0. *Perigos na internet*. Disponível em: <<http://www.internetresponsavel.com.br/professores/o-que-sao-crimes-virtuais.php>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Revista Galileu. *Crimes virtuais*. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110316-17778,00-CRIMES+VIRTUAIS.html>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Revista Veja. *Advogada tira dúvidas sobre a Lei Carolina Dieckmann*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/advogada-tira-duvidas-sobre-lei-carolina-dieckmann>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

TURMINHA do MPF, assunto de gente grande para gente pequena. *O que é pedofilia*. Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.gov.br/direitos-das-criancas/18-de-maio/o-que-e-pedofilia>>. Acesso em: 10 jun. 2013.



VIOLÊNCIA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E DILEMAS ATUAIS

*Júlio César Cândido Correia
Antonio Roberto Xavier
Luciana Kellen de Souza Gomes*

Introdução

O presente artigo tem por foco principal debater sobre as diversas formas de violência nos ambientes escolares. Sabe-se que a violência nos ambientes escolares, embora não se constitua em um fato novo, vem se manifestando, atualmente, com outras características tornando-se foco de análise das diferentes áreas acadêmicas, em especial da sociologia, da psicologia e da educação. Em relação às violências na escola faz-se referência à violência praticada no espaço escolar sem estar ligada as atividades da instituição escola, é o caso dos acertos de contas, podendo ocorrer entre os alunos ou ocorrer a partir da entrada de um grupo de jovens do próprio bairro onde a escola está inserida; à violência dirigida à escola que, por sua vez, está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e se manifesta em forma de depredação do patrimônio ou contra professores que representam a instituição. Metodologicamente este trabalho pauta-se na pesquisa bibliográfica de fontes secundárias e está dividido em tópicos. Para a fundamentação teórica utilizou-se autores tais, como: Perrenoud (1999); Melo (2008); Charlot (2005); Araújo; Silva (2003); Garcia (1999); Lopes Neto (2005); Abramovay (2004), dentre outros. Por fim, conclui-se que o papel da gestão para lidar com questões violentas, tanto no interior das escolas, quanto nos sistemas de ensino é de fundamental importância, necessitando, no entanto, de ajustes conceituais e práticos.

Inserida na sociedade, a escola não está imune a violência, as quais se manifestam nas escolas com diferentes faces. O fenômeno não se restringe às escolas de periferia das grandes cidades, tampouco se podem reduzir as violências apenas à violência física, pois essa apesar de ser a mais comum, é apenas um dos vários tipos de violências que estão presentes nas escolas, tais como a violência psicológica (relações de poder), social (exclusão), cultural (desrespeito às diferenças), racial (racismo) e afetivo/emocional (incivilidade, *bullying*), entre outros, que envolvem inclusive a estrutura física da escola (vandalismo).

Vive-se em uma sociedade de produção humana e distribuição desumana. Nossa sociedade é marcada pela indiferença à diferença. O aumento do índice de violência e a criminalidade no Brasil é a resposta a essa indiferença. Perrenoud (1999) comenta em seu livro *Pedagogia Diferenciada* que a escola é o lugar mais indicado para se combater o mal da indiferença. O desafio se agiganta quando vemos que as escolas brasileiras acabam sendo palcos de motivação da indiferença à diferença. O que pensar de uma escola para os pobres, para os que pouco consomem (Escola Pública) e uma escola para os ricos (Escola Particular ou Privada).

A violência na escola, embora não se constitua em um fato novo, vem se manifestando, atualmente, com outras características tornando-se foco de análise das diferentes áreas acadêmicas, em especial da sociologia, da psicologia e da educação. Em relação às violências na escola faz referência à violência praticada no espaço escolar sem estar ligada as atividades da instituição escola, é o caso dos acertos de contas, podendo ocorrer entre os alunos ou ocorrer a partir da entrada de um grupo de jovens do próprio bairro onde a escola está inserida; à violência dirigida à escola que, por sua vez, está

ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e se manifesta em forma de depredação do patrimônio ou contra professores que representam a instituição.

Por último se refere à violência da escola como sendo uma violência institucional e simbólica que afeta os jovens e que se relaciona com a organização escolar, com o sistema de avaliação, com palavras desdenhosas e com atitudes discriminatórias.

Violência Escolar

Melo (2008) explica que a violência escolar envolve situações que são interpretadas segundo os atores do ambiente escolar na qual estão inseridas, dificultando uma delimitação do problema, pois o que é considerado como ato de violência para uns, para outros não passa de mero desvio de conduta solucionável na própria escola. Charlot (2005) ratifica a posição do autor acima e acrescenta que não é fácil abordar o tema da violência por se tratar de uma noção que abarca diferentes significados, motivo pelo qual considera necessário distinguir inicialmente a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola.

Existe, também, certa confusão entre as noções de violência, agressividade e indisciplina e isto fica evidente em textos que abordam tais questões. A agressividade, segundo Charlot (2005) é uma reação que ocorre em função de uma frustração, já a agressão é um ato de brutalidade física ou verbal e a violência remete a uma característica deste ato e enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. A agressão, por sua vez, pode ser violenta ou não. Já no que se refere à indisciplina, Garcia (1999, p. 102) indica que esta noção pode ser compreendida a partir de três das suas principais formas de expressão:

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola [...] e aquilo que demonstram os estudantes.

Sabe-se, também, que os atos de violência se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte, muitas vezes um conflito menor provoca um ato violento, por isso é fundamental identificar a fonte dos conflitos e saber agir em relação a estes conflitos, buscando soluções de cunho educativo. Charlot (2005) aponta vários aspectos que podem se tornar fonte de conflitos, não significa que sempre são, é o caso, por exemplo, de uma escola localizada em um bairro com elevado índice de violência, ou situações de desemprego, uso de drogas. Por outro lado, ocorreram mudanças na sociedade que se refletem no espaço escolar e contribuem para o aumento da violência. O desencanto com o saber, a descrença na escola como possibilidade de inserção profissional e a falta de legitimidade das orientações dos professores.

Além do mais, historicamente, não se configuraram ainda práticas democráticas que sirvam como lastro para uma cultura de participação popular, de atendimento das necessidades da maior parte da população, de valorização do público e de superação dos conflitos por vias pacíficas. Esse quadro agravou-se consideravelmente nas grandes áreas urbanas,

em virtude do aumento do acesso a armas, da ampliação do mercado de drogas e do ingresso precoce dos jovens na criminalidade. O consumismo, cujas promessas e rotatividade frustram em particular os mais vulneráveis aos apelos da propaganda, realça as tensões.

A criança está envolvida em contextos variados que por vezes a levam a situações de violência. As formas de violência pela qual elas podem ser afetadas são diversas. Suas características dependem das particularidades dos cenários pelos quais ela transita. São violências físicas, sociais, psicológicas, entre outras.

Muito cedo o campo intrafamiliar abre-se para o extrafamiliar, amplia-se, sobretudo, a partir do momento em que a criança ingressa na escola. Durante muitos anos e várias horas do dia a escola é o segundo, quando não o primeiro, lar da criança. A escola é um ambiente que tem forma, e a criança faz o possível para adequá-la conforme suas necessidades. O território escolar proporciona os encontros necessários à criança para a construção da sua subjetividade.

O mundo escolar geralmente encontra-se absorvido pelas demandas inerentes ao processo educacional, o qual não percebe aspectos rotineiros que se materializam no contexto escolar, aspectos estes que violentam a criança de forma sutil e cruel ao mesmo tempo. As violências ocorridas fazem com que a criança atribua a sua autoimagem uma condição de inferioridade, pois se vê submetida à condição de objeto.

Na atualidade, um dos temas que vêm despertando cada vez mais o interesse de profissionais das áreas de educação e saúde, em todo o mundo, é sem dúvida, o do *bullying* escolar. Termo encontrado na literatura psicológica anglo-saxônica, que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, em estudos sobre o problema da violência escolar.



No estado do Ceará, Araújo e Silva (2003) verificaram que os principais indutores da violência escolar são: violência doméstica, educação de má qualidade, descaso da direção da escola, desemprego, fome e miséria. Melo (2008, p. 30), por sua vez ratificou a pesquisa dos autores citados anteriormente ao concluir que “as principais causas da violência escolar são a família com 81,67%, os fatores sócio-econômicos (76,67%), a influência do meio (63,33%), a indisciplina (53,33%) e a ineficiência do professor com 8,33% do resultado”.

Dentre os diversos tipos de violência no ambiente escolar citam-se: uso de armas de fogo, pichação, depredação, furto, uso de substâncias entorpecentes, incivildades e o *bullying*, objeto deste estudo.

O Bullying na Escola

As manifestações violentas assumiram formas variadas, sutis e, muitas vezes, perversamente camufladas por trás de um cenário tranquilo na dinâmica das relações sociais. O que parece violento em certas culturas torna-se uma expressão natural em outras formas de organização social.

É neste contexto que o cotidiano escolar tem sido palco de manifestações agressivas, variando desde depredações até agressões verbais e físicas. A violência é um problema que se instalou no interior das escolas e já não temos como ignorá-la.

Atualmente, várias são as indagações que surgem quando se ouve falar do fenômeno *bullying* na escola, muitas vezes identificado pelos profissionais da educação como algo que faz parte do momento da criança como meras brincadeiras infantis, outras vezes o termo nem é identificado entre a comunidade escolar.

É um fenômeno marcante e sua gravidade passou a ser pesquisada a partir dos anos 1990, quando repetidas ações de tirania, opressão, dominação e agressão passaram a ser observadas com frequência no meio escolar. *Bullying* é uma palavra inglesa que traduzida literalmente quer dizer oprimir, amedrontar, maltratar, ameaçar, intimidar.

A denominação dessa prática como *bullying*, talvez até por ser um termo estrangeiro, ainda causa certa polêmica entre estudiosos do assunto. Para a socióloga e vice-coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas – Brasil, Miriam Abramovay, a prática do *bullying* não é o que existe no país. O que temos aqui é a violência escolar. Se nós substituirmos a questão da violência na escola apenas pela palavra *bullying*, que trata apenas de intimidação, estaremos importando um termo e esvaziando uma discussão de dois anos sobre a violência nas escolas, opina a coordenadora (ABRAMOVAY; RUA, 2004).

O *bullying* pode trazer consequências danosas ao meio educacional e às pessoas que sofrem com este tipo de violência. Geralmente, as vítimas apresentam problemas como baixa autoestima, sendo movidas pela opressão e pelo medo. Não procuram ajuda porque se sentem incapazes, impotentes diante do poder do agressor e são tomadas pela depressão e pelo isolamento. Algumas vezes se afastam do convívio social dentro da escola, fato que, entre outras consequências, costuma acarretar queda no rendimento escolar. Há, inclusive, registros de casos de suicídio, narrados e comentados criteriosamente por Fante (2005), ocorridos em virtude de situações de *bullying*.

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a paz, com um ambiente adequado para a integração dos alunos, importa que a formação docente seja ela própria agen-



te de crítica da visão de que a violência faz parte da rotina de uma escola. Esta visão leva a ver insultos, apelidos pejorativos, brincadeiras que humilham como puro ato de diversão entre os alunos, esquecendo-se de que é violência buscar diversão no sofrimento do outro.

Segundo Cubas (2006), os casos graves de violência ocorridos dentro das escolas são mínimos em relação ao número de alunos, mas a supervalorização destes casos desvia a atenção dos casos sutis de violência, que são mais constantes e acarretam tanto danos como os casos mais graves. Ato graves de violência escolar são punidos, mas a violência mascarada passa despercebida, não é notada, portanto, não é punida, nem corrigida.

Camacho (2001) declara que uma mudança nesse quadro exige a tomada de uma série de decisões. E sugere que no plano macro, deve-se optar por uma política educacional democrática e no plano micro, deve-se analisar a atuação da escola, analisar o seu currículo e reorientar suas ações em direção à superação dessa crise de socialização.

É importante que educadores, gestores, pais e alunos tomem consciência de que é direito de crianças e adolescentes estudar num ambiente saudável e isto inclui que todos sejam aceitos e respeitados em suas diferenças e, conscientes, trabalhem para que estes direitos sejam garantidos.

O *bullying* não deve ser considerado como uma característica normal de jovens e adolescentes, pois quando a escola age desta forma está sendo conivente com um tipo de violência que se perpetua sem alardes, agindo “disfarçadamente” sobre vítimas que na maioria das vezes não conseguem se defender. É papel da gestão educacional indignar-se e agir em prol de um convívio harmônico no meio educativo.

Nesse sentido, seria importante deslocar a ênfase das preocupações simplesmente pedagógicas para os (pré) conceitos que fomentam as práticas do cotidiano. Esse deslocamento significaria a inclusão – no currículo real e não apenas no prescrito – da reflexão, da discussão e do entendimento, por parte de todos os atores da instituição escolar, de conceitos como identidade (cultural e social) e de questões como alteridade, diferença, multiculturalismo, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito e discriminação, dentre tantos outros (CAMACHO, 2001, p.27).

Segundo Fante (2005, p. 29) o *bullying* pode ser responsável por vários resultados negativos no processo de aprendizagem e no relacionamento interpessoal entre alunos e no próprio desenvolvimento psíquico, devido as suas características, dentre elas: “maltratar, causar sofrimento, desestruturar o emocional e acabar com a motivação da criança em relação à vida escolar”.

Fante (2005, p.121) aponta que muitas crianças estão sofrendo o *bullying*, por meio de ataques ao seu gênero sexual, com brincadeiras maliciosas que as rotulam com características masculinas ou afeminadas. Tais como: “gay”, “lésbica”, “sapatão” e “frutinha”, apelidos que têm a finalidade de agredir e destruir a moral do aluno frente ao grupo escolar.

Para Fante (2005) é interessante analisar como esse fenômeno age sobre os alunos, a ponto de levá-los a manifestar o desejo de desistir da escola, devido ao sofrimento que a criança transporta ano após ano de sua vida escolar, pois a discriminação a acompanha ao longo dos anos. Podemos verificar que a manifestação do *bullying* está muito presente no cotidiano escolar em atitudes corriqueiras entre os alunos, que se referem às atitudes de “xingamento”, “gozação”, “humilhação”, “zombaria”, “isolamento”, situações que acompanham a

criança por um grande período de tempo e que, muitas vezes, não são capazes de resolver tal situação sozinha.

Lopes Neto (2005, p.166), classifica o fenômeno *bullying* em três estilos:

O bullying direto, que engloba a imposição de apelidos, assédios, agressões físicas, ameaças, roubos e ofensas verbais;

Bullying indireto, que envolve atitudes de indiferença, isolamento e difamação e;

Cyberbullying, que ocorre através da intimidação eletrônica por celulares ou internet, em que os alunos utilizam de mensagens e e-mails difamatórios, ameaçadores, assediadores e discriminatórios que provocam agressões entre os mesmos. Convém ressaltar que os envolvidos com o bullying estão propensos a diversas implicações que interferem de forma negativa nas atividades sociais, por serem submetidos a tais formas de violência (grifos do autor).

Diante da apresentação de algumas características de agressão que envolve o fenômeno, faz-se necessário analisar que o *bullying* não é uma mera violência, já que a agressividade ocorrida em suas manifestações não se limita simplesmente a um fato isolado. Pelo contrário, é uma agressão contínua que torna o aluno prisioneiro do agressor, o que pode resultar no afastamento do aluno do ambiente escolar.

Em busca de uma melhor compreensão e identificação dos envolvidos com tal fenômeno, pesquisas discutidas no livro de Fante (2005) em que podemos classificá-los em: vítima típica, vítima provocadora, vítima agressiva, testemunhas e agressor.

Segundo Fante (2005) vítima típica refere-se ao indivíduo que sofre repetidas vezes a agressão e não resolve a situação por não conseguir se impor. Na maioria das vezes essa ví-



tima é tímida, insegura, submissa e possui baixa autoestima, que a impede de reagir contra a violência sofrida. Esse caso retrata as características dos envolvidos como uma vítima típica, sendo que a maioria dos alunos que sofrem *bullying* na escola possui o comportamento de timidez, retração e dificuldades de socialização.

A vítima provocadora é caracterizada, segundo Fante (2005), pela personalidade agressiva, pois tenta revidar a agressão, mas geralmente isso acontece de forma ineficaz e são alunos que sofrem maus-tratos, apelidos, gozações e buscam resolver o problema sozinho. Nesse caso, a autora explica que os alunos tentam revidar para conseguir libertar-se desta violência e acabam sofrendo repressões, agressões a ponto de desistir do próprio direito à liberdade.

Existe também, conforme Fante (2005), o caso da vítima agressora, que é o sujeito que sofre a violência e transfere a indignação em forma de agressão a crianças mais frágeis. Muitos alunos que são vítimas acabam se tornando agressores para repreender o sentimento de humilhação e indignação, transferindo para os colegas a mesma violência.

Neste caso, percebemos que o desejo de suicídio vem como forma de terminar com o problema. Assim, a vítima carrega consigo o desejo de promover o sofrimento a outras pessoas, já que não consegue resolver a própria situação. Tal situação apresenta indícios de uma vítima agressora, a qual tenta transportar o seu sentimento de humilhação e sofrimento através de uma outra forma de violência a outros alunos.

Pereira (2002, p. 26) menciona que “as crianças vítimas de *bullying* possuem dificuldades para uma autodefesa e que, normalmente, são ansiosas, amedrontadas e com falta de confiança ou, ainda, na maioria das vezes, são crianças isoladas por não possuírem habilidades de socialização”. Conforme se

observou nos casos já apresentados, estas são, geralmente, as características das pessoas que sofrem o *bullying*.

Lopes Neto (2005, p. 169) afirma que, as crianças que sofrem o *bullying* estão mais propensas a sofrer danos à saúde, tais como: “depressão, ansiedade, irritabilidade, agressividade, pânico, desmaios, insônia, estresse entre outros sintomas”. Entendemos que tal situação traz sérias implicações à saúde da criança e interferem tanto no desenvolvimento cognitivo, como também no desenvolvimento das relações sociais.

Com relação aos danos à saúde já apresentados, Fante (2005) também expõe uma preocupação, que é a superação desta repreensão, pois, além de causar danos à saúde de caráter psicossomático, também pode desencadear outras reações como a hiperatividade, impulsividade e agressividade quando a vítima é submetida a intenso sofrimento, responsável pela evolução de traumas psíquicos, que afetam o indivíduo durante toda a sua vida.

Para conhecer o agressor, será utilizada a visão de Fante (2005) que caracteriza o autor do *bullying* pelo mau-caráter, impulsividade e por ser um indivíduo antissocial. Pontua ainda que, muitas vezes sua agressividade é movida por uma base familiar deficitária, com comportamentos agressivos entre os próprios familiares, um relacionamento que estimula a criança a utilizar-se da violência para impor seu poder a fim de conseguir o que deseja. Compreendemos que, na maioria das vezes, o agressor promove a violência acreditando que está agindo de forma correta, devido à concepção de valores que possui em sua vida, frente ao mundo que o cerca.

Existem diversos fatores que influenciam a criança a tornar-se o agressor das manifestações do *bullying*, como afirma Lopes Neto (2005). Menciona ainda que os fatores

podem ser de origem familiar, por desestruturação familiar, falta de relacionamento afetivo, maus-tratos físicos e excesso de tolerância ou por características próprias do indivíduo, como impulsividade, dificuldades de atenção e hiperatividade. Dessa forma, o agressor é normalmente popular entre os alunos, com comportamentos antissociais, agressivo, impulsivo, que tem prazer em dominar e causar danos sobre os outros alunos.

Fante (2005) afirma ainda que, o fenômeno *bullying* já está na escola há muito tempo, porém de forma oculta e sutil, que passa despercebido ao professor, pois a maioria das agressões acontece longe dos adultos, tornando-se desconhecido aos olhos dos profissionais da escola. E destaca alguns fatores internos à escola que podem ser responsáveis pelos comportamentos agressivos, tais como: o clima escolar, as relações interpessoais e a relação professor aluno. Dessa forma o clima escolar é caracterizado pela socialização e busca pela equidade entre os alunos.

A Educação como Ferramenta da Resolução de Conflitos

A educação, na concepção de Vinyamata (2005), tem um importante papel a desempenhar no que se refere à resolução de conflitos. Argumenta que é por meio da mesma que a sociedade poderá construir ferramentas para compreender os conflitos como parte do desenvolvimento humano, bem como, aprender a solucioná-los de forma não violenta. Mesmo que,

[...] encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto da vida psíquica como da dinâmica social. Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite remete à morte. Sua não explicitação pode levar à violência. Mesmo que se possa confundir com ela, conflito não é sinônimo de



violência. Violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um conflito que não pode ser formulado, explicitado (GALVÃO, 2004, p.15).

Entretanto, muitas instituições escolares procuram evitar, a qualquer custo, os conflitos, pois são vistos como negativos e prejudiciais, e optam por “abafar” esse tipo de manifestação própria da vida humana. Os profissionais que trabalham nessas escolas alegam não ter formação para resolver as brigas, as discussões entre as crianças, entre professores e alunos e, até mesmo, entre seus pares.

Para Erikson (1971), há uma adaptação mútua entre o sujeito e o ambiente. Nesse processo, os conflitos são essenciais e compreendidos como crises ao longo de todas as etapas do desenvolvimento humano. E apresenta uma concepção do desenvolvimento psicossocial em oito estágios, sendo que cada um deles é marcado por uma crise entre uma vertente positiva e uma negativa. As duas vertentes são vitais, mas, para o desenvolvimento, é importante que a positiva predomine. Assim, ao superar essas crises, o indivíduo torna-se capaz de resolver os conflitos próprios à vida.

Wallon (1981) também destaca em seus estudos a existência de crises e de conflitos que se encontram no processo de desenvolvimento do ser humano. E enfatiza, o conflito eu-outro tem um significado positivo, pois está diretamente ligado à construção da personalidade da criança. Seus estudos destacam a fase do terceiro ano, na qual a criança está envolvida numa verdadeira crise representada pela frequência dos conflitos interpessoais nas suas condutas e nas suas relações com o meio. O conflito na opinião de Wallon (1981) é um fator que beneficia o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e motores dos indivíduos em suas interações com o meio social.

A sucessão entre as várias fases em que se possa decompor a infância é descontínua, sujeita a rupturas e mudanças bruscas. A passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Atividades preponderantes numa idade são reduzidas ou mesmo aparentemente suprimidas na idade seguinte, como se o sujeito tivesse que escolher entre um antigo e um novo tipo de comportamento. O conflito é, além da expressão do desenvolvimento, o seu motor, o que gera a sua dinâmica (GALVÃO, 2004, p. 21).

Sob a ótica walloniana, o professor que consegue interpretar as causas dos conflitos e estimular a sua resolução por meio da reflexão, apoiado em informações teóricas sobre as características do comportamento emocional, está desenvolvendo um trabalho que permitirá avaliar e melhor compreender essas situações de conflitos que precisam ser ultrapassados.

Assim, trava-se uma luta para superar o complexo de inferioridade. Essa luta depreende uma soma de habilidades e competências, além de um empenho pessoal capaz de transpor esses limites e conquistar a superioridade (ADLER, 1967).

Considerações Finais

As consequências e os custos da violência têm sido altos para a sociedade e para a qualidade de vida da população. No caso do ambiente escolar, foco deste estudo, este problema tem afetado diretamente a qualidade da educação oferecida pelas escolas e também tem privado profissionais e alunos de um convívio salutar e agradável, condições propícias ao crescimento pessoal de todos.

Outros caminhos podem ser sugeridos para se abrir a porta para uma gestão democrático/participativa, são eles:

passar da fragmentação para uma visão integradora e mais abrangente da relação escola/indivíduo/sociedade; da ação episódica para um processo contínuo, ou seja, ter atitude proativa; da hierarquização para a coordenação e da limitação da responsabilidade para sua expansão.

Diante das características da gestão democrática e participativa aqui exposta, acredita-se que essa forma de ação se configura como uma estratégia eficaz de prevenção e combate à violência na escola. Contudo, a instituição, por si só, por mais que esteja aparelhada e sua equipe movida pela melhor das intenções, não será capaz de fazer frente a um problema que tem suas raízes extramuros, seja na forma da violência física, seja na da simbólica, alimentada por hábitos e preconceitos disseminados no meio mais amplo que a circunda.

Assim, conclui-se que o papel da gestão para lidar com questões violentas, tanto no interior das escolas, quanto nos sistemas de ensino é de fundamental importância, necessitando, no entanto, de ajustes conceituais e práticos, tendo em vista a gama de peculiaridades e necessidades que a tarefa educativa nos coloca à frente, na atualidade.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2004.
- ADLER, A. *A ciência da natureza humana*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- ARAÚJO, Henrique Coelho; SILVA, Erik Oliveira Onofre e. *A importância do policiamento escolar: uma ferramenta de prevenção*. APMGEF, Fortaleza, 2003. 234 p. (Monografia) – Curso Superior de Polícia Militar – CSP – Academia de Polícia Militar Gen. Edgard Facó – Polícia Militar do Ceará.

- BRASIL. *Constituição da República*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.
- CAMACHO, Imy A violência nas práticas escolares de adolescentes. *Reunião Anual da anped*, 24. Caxambu: Minas Gerais, 2001.
- CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO Raquel. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta, 2002.
- CUBAS, V. Violência nas escolas: como defini-la. In: RUOTTI, Caren. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- ERIKSON, E. H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus, 2005.
- GALVÃO, I. *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GARCIA, Joe. *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOPES NETO, A. A. Bullying-comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal Pediatria*. Rio de Janeiro, 2005.
- MELO, Marcos Aurélio Macedo de. *A violência nas escolas públicas de Fortaleza: reflexões sobre o papel da Polícia Militar do Ceará*. Monografia. 91 p. FAMETRO, 2008. (Especialização) – Faculdade Metropolitana de Fortaleza.



PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Dinalivro, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VINYAMATA, E. *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WALLON, H. *A evolução da psicologia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

A LEI Nº 2040 E OS PROJETOS QUE A RESULTARAM

*Carlos Rafael Vieira Caxilé
Bruno Brasil Lima*

Em 28 de setembro de 1871 foi decretada pela princesa Isabel a lei de número 2040, mais conhecida como Lei do Ventre Livre. A Lei nº 2040, como preferimos chamá-la, é objeto de análise desse capítulo. Esse mecanismo jurídico foi fruto de um demorado e controverso processo de discussão política.

Desde a data em que a discussão foi introduzida na Assembleia Geral, em 1850, pelo deputado Pedro Pereira Guimarães, até a promulgação da lei, passaram-se 21 anos em a emancipação e a extinção da escravidão foram questões centrais nos debates.

Procuramos a partir dos embates parlamentares, jurídicos, discursos e discussões parlamentares, captar as experiências sociais do sistema escravista vivenciados por senhores e escravos e concomitantemente relacioná-las aos projetos de encaminhamento da abolição e duma sociedade livre.

A sociedade escravista foi consequência da dinâmica social, entre senhores e escravos. Sociedade concentrada em torno desses dois elementos, mas não resumida, seu campo de influência perpassa uma complexa rede de relações sociais entre diferentes segmentos sociais, mesmo daqueles não necessariamente implicados no sistema escravista.

Ao tratarmos da escravidão e das relações entre senhores e escravos, privilegamos a noção de que as relações históricas são construídas por homens e mulheres num movimento contínuo, realizado por meio de lutas, resistências, conflitos e acomodações, sendo as relações entre senhores e escravos fruto dessas ambiguidades.

Como dissemos anteriormente, no dia 28 de setembro de 1871, foi promulgada pela então Regente Princesa Isabel, a protetora mais ilustre dos escravos da Corte, em nome do Imperador do Brasil, D. Pedro II, a Lei nº 2040 referente ao “elemento servil”. Para os emancipacionistas, a Lei teve como intenção apaziguar os ânimos dos abolicionistas, resguardar os interesses dos senhores, concedendo indenização no tocante a perda de sua propriedade, como também realizar uma política abolicionista legalizada, lenta e gradual. No entanto, a historiografia vem demonstrando que a Lei Rio Branco foi mais do que apenas uma providência legalizada em relação a libertação dos escravos. Como afirma Maria Aparecida Papali, “em torno da lei do Ventre Livre foi edificada uma estratégia política de avanço e recuo em relação aos objetivos históricos que a referida legislação pretendia alcançar.”

A Lei do Ventre Livre permitiu ao escravo dar um grande salto frente ao direito de domínio tido pelos senhores até então, pois a legitimidade da propriedade senhorial foi colocada em xeque. Tal Lei fez com que o senhor se deparasse com uma situação inusitada até aquele momento ao ser colocado no papel de réu num processo, situação nada agradável para aqueles que estavam acostumados apenas a cobrar, ordenar e reclamar. Como afirma Papali, “[...] mesmo saindo perdedor no judiciário (o que não era raro) o escravo libertando já teria deixado sua marca; nem ele seria o mesmo daí em diante, nem o judiciário sairia ileso [...].”

Mesmo existindo no direito costumeiro a prática do escravo comprar sua alforria via pecúlio, até 1871 não se fez constar em nenhuma Lei. Antes dessa data, foram poucas às vezes que o Estado interveio concedendo alforria. Como afirma Manuela Carneiro “creio que com isso se exaurem as oca-

siões em que o governo se arrogou o direito de interferir na concessão de alforria: razões imperiosas de Estado, todas entendidas como medidas excepcionais. Sempre, de qualquer forma indenizava-se os senhores e cabia a estes a concessão da carta de alforria.” Nesse sentido estava em poder dos senhores a faculdade de decidir sobre a liberdade ou não do escravo.

Entretanto, esta faculdade estava inserida dentro de determinadas regras que eram respeitadas pelos senhores. Além da pressão da opinião pública, principalmente a partir do século XIX, instando as alforrias, mesmo por indenização, havia também o temor por parte do senhor de perder sua “peça” por fugas e suicídios. Em suma, no sistema escravista um pacto mínimo entre escravos e senhores devia ser mantido.

O direito de o escravo constituir pecúlio, antes de ser inscrito na lei de 28 de setembro de 1871, vinha sendo praticado no cotidiano de senhores e escravos. A partir desta data, muitos dos direitos conseguidos costumeiramente e incorporados na relação senhor-escravo passaram a vigorar em lei, possibilitando aos escravos, através da experiência cotidiana do cativo, construir estratégias de luta embasadas numa consciência própria dos seus direitos e fazendo o máximo para alcançá-los.

É possível considerar que a Lei de 1871 permitiu aos escravos se apropriarem de alguns direitos, especialmente aqueles referentes à legalização do pecúlio, à permissão de compra de alforria e à proibição de separação das famílias, incluindo-os deste modo, ainda que parcialmente, no universo jurídico. Paralela a essa luta por inserção jurídica, deve-se considerar que a referida Lei atingiu impreterivelmente algumas prerrogativas do domínio senhorial, dentre elas a da disposição irrestrita da propriedade escrava.

Em 1867, o jurista Perdigão Malheiro publicou o ensaio jurídico e social, *Escravidão no Brasil*, em que defendeu medidas que visavam regularizar a prática do pecúlio.

Entre nós, nenhuma lei garante ao escravo o pecúlio; e menos a livre disposição sobretudo por ato de última vontade, nem a sucessão, ainda quando seja escravo da Nação. Se os senhores toleram que, em vida ou mesmo causa mortis, o façam, é um fato, que todavia deve ser respeitado. No entanto conviria que algumas providências se tomassem, sobretudo em ordem de facilitar por esse meio as manumissões e o estabelecimento dos que se libertassem (MALHEIRO, 1976).

Perdigão Malheiro, fazendo uma analogia entre as Leis romanas e as práticas presentes na relação senhor-escravo na sociedade brasileira, principalmente na segunda metade do século XIX, entendeu que no Brasil diferentemente de Roma, as relações escravistas apresentavam certas peculiaridades que mereciam maior atenção. Uma dessas particularidades era o pecúlio.

A primeira discussão sobre o direito de o escravo constituir pecúlio surgiu nos debates parlamentares em março de 1850 e, posteriormente, em 1852, fez parte do quarto artigo do projeto do deputado Pedro Pereira Guimarães. Depois apareceu, em 1866, no projeto do Conselheiro São Vicente, e dois anos mais tarde, em 1868, no projeto elaborado pela comissão de Conselheiros do Estado. Em 1870 foi incluso no projeto deliberado em Assembleia Geral. Sendo que em 28 de setembro de 1871, inseriu-se definitivamente na Lei nº 2040, artigo segundo, parágrafo quarto.

No Brasil, a prática do escravo economizar para comprar sua liberdade, mesmo não estando inscrita em Lei, antes de 1871, esteve presente no direito consuetudinário. Na cidade havia escravos que trabalhavam no ganho dando aos senhores

um jornal estipulado previamente. Em outras ocasiões, fora dessa jornada estabelecida em acordo anterior, trabalhavam em fábricas e no arsenal de guerra da corte, em troca de salários cujo destino principal era a emancipação. No campo, plantavam em terras dos senhores, sendo o fruto do cultivo destinado à constituição do pecúlio.

As possibilidades derivadas do exercício das funções de ganho e de aluguel, organização do trabalho, a ausência do controle exacerbado do senhor, necessidade de prover alimentação, moradia e vestimentas, permitiam aos escravos ter mais autonomia frente ao rígido código das relações escravistas e do controle social aos quais estavam sujeitos, imprimindo, deste modo, perspectivas múltiplas à vida em meio à escravidão urbana.

O jurista Perdigão Malheiro compreendeu que a prática de constituição do pecúlio, presente na sociedade escravista brasileira, foi uma concessão dos senhores aos escravos. Todavia entendemos que o direito do cativo constituir pecúlio, presente na lei de 28 de setembro de 1871, mais do que uma permissão, foi uma conquista dos escravos, direito adquirido com estratégias, negociações, lutas e pelo costume.

A constituição do pecúlio foi apenas um dos vários momentos de tensão presente no cotidiano do senhor e do escravo. Perdigão Malheiro, enquanto membro da classe proprietária, entendeu que a propriedade privada deveria ser respeitada como também os princípios da liberdade. Isso refletia a atitude zelosa de senhores de escravos com suas propriedades, em confronto com a de escravos ansiosos por sua liberdade. Propriedade privada versus princípios da liberdade, constituiu, portanto, o dilema vigente entre proprietários e governantes.

O projeto não foi bem visto pelo presidente do Conselho

Ministerial, o Marquês de Olinda. Somente depois que esse foi exonerado do cargo e no seu lugar entrou o ministro Zacarias, o projeto teve discussão no Conselho de Estado, no dia 1º de fevereiro de 1867. A sessão foi aberta com a seguinte questão para discussão: “convém abolir diretamente a escravidão? Como, com que cautelas e providências cumpre realizar essa medida?” Os conselheiros receavam uma abolição “imprudentermente” caminhada, pois previam que, assim sendo, a paz e a ordem estariam ameaçadas. Porque uma coisa era atacar a escravidão enquanto “instituição” que atravancava o progresso e a civilização e outra era debruçar-se sobre questões relativas a utilização do trabalho, principalmente, sobre como os escravos viveriam em liberdade. Nesse sentido, os conselheiros pressentindo a inevitabilidade da abolição, pensaram em realizá-la de forma “prudente” e encaminhada, preservando-a contra a “desordem” e o “caos social”.

Ainda no ano de 1867, o Conselho de Estado se reuniu nos dias 2 e 9 de abril para deliberar sobre a questão. Os conselheiros mostraram-se divididos, um grupo era contra o projeto de São Vicente: Muritiba, Olinda, Itaboraí e Eusébio de Queiroz. Outro a favor: Jequitinhonha, Souza Franco, Sales Torres Homem, Nabuco de Araújo, Abaeté e Paranhos, sendo que se ausentaram das deliberações do Conselho, o Marquês de Sapucaí e de Bom Retiro.

Os conselheiros estavam relutantes quanto à reforma. Achavam mais conveniente adiá-la para um futuro se possível bem distante. As incertezas que pairavam sobre os membros do Conselho não eram somente quanto ao segundo projeto referente ao Pecúlio, mas também quanto aos demais. O primeiro projeto estabelecia a liberdade dos nascituros e dava à mãe escrava o direito de decidir sobre o futuro do recém-nascido. O terceiro se preocupava em mapear os escravos existentes

nas áreas rurais por meio da matrícula destes. O quarto dava a liberdade aos escravos do Império dentro de um prazo de cinco anos; o quinto e último, autorizava a alforria dos escravos dos conventos em sete anos.

Na primeira sessão de 2 de abril de 1867, um dos pontos mais discutidos pelos conselheiros foi sobre a liberdade dos nascituros. Jequitinhonha concordou com o primeiro projeto de São Vicente, todavia fez um acréscimo, que os filhos livres nascidos de mãe escrava fossem considerados libertos e não ingênuos. Essa pequena alteração aos olhos de um leigo não diz muito, mas significava mexer com um dos preceitos mais importantes da sociedade brasileira no século XIX, o direito de propriedade. Conceber o escravo enquanto liberto e não ingênuo desautorizava o senhor a receber os serviços do libertando até a idade de vinte anos.

Os ministros Itaboraí e Eusébio de Queiroz também foram favoráveis à liberdade do ventre, mas somente depois de um prazo que duraria até o final da guerra do Paraguai. O conselheiro Paranhos também foi da mesma opinião. Entendeu que a liberdade dos nascituros, por mais legítima que fosse, só estaria livre de “perigos”, quando se desse o término da guerra.

Parlamentares e senhores estavam conscientes da crise do sistema escravista nas suas bases. O controle sobre os escravos estava lhes escapando. Fugas e revoltas eram cada vez mais frequentes. Nas páginas dos periódicos de época encontramos um considerável número de fugas. Os anúncios traziam o nome, idade, descrição física, e também vícios e habilidades dos fugitivos:

Fugio da casa do abaixo assignado em 20 do mez de setembro de 1869 o escravo de nome Ricardo, cabra fusco, quasi preto, alto e seco, cara bexigosa e toma tabaco, e fuma, é cantador e tocador, elle recommenda

as auctoridades policiaes ou mesmo a qualquer cidadão que quizerem o capturar será bem gratificado participando para o districto de Sacco de Orelha, do districto da Serra do Pereiro, á José Alexandre da Silva, sendo o dito escravo d seu genro Florencio, Sacco de Orelha, 1 de Fevereiro de 1870. Francisco José Xavier (A Constituição, 29 de junho de 1865).

As fugas, revoltas individuais e coletivas, as grandes insurreições como também os assaltos às fazendas tiravam o sono dos senhores. As insurreições que aconteceram na Bahia nas três primeiras décadas do século XIX, organizadas pelos haussás e nagôs, comprovavam as expectativas. A tomada do poder pelos negros e escravos permeava o imaginário dos senhores antes mesmo da proclamação da independência do Brasil, em 1822.

Segundo Maciel da Costa, devido apenas a “felizes circunstâncias”, entenda-se por essa expressão, “pelo bom tratamento dado aos (escravos) pelos senhores, que os alimentavam, vestiam, curavam, instruíam e até mesmo lhes davam por vezes a liberdade e continuavam a assisti-los enquanto livres” tinham impedido uma rebelião em dimensão mais ampla, atingindo grandes proporções e abalando a estrutura política e social do Império.

Ainda na segunda sessão do dia 2 de abril de 1867, o Conselheiro Nabuco de Araújo apresentou algumas propostas que também tinham como objetivo regular as relações senhor/escravo e encaminhar a emancipação gradual da escravidão no Brasil.

Na segunda sessão, realizada alguns dias depois da primeira, no dia 9 de abril de 1867, as opiniões de alguns conselheiros afastaram-se um pouco daquelas defendidas dias antes. O ministro Jequitinhonha defendeu uma emergente mudança na estratificação social presente na sociedade bra-

sileira, pois considera que a nossa organização social não se podia considerar perfeita se a sociedade continuasse dividida entre senhores e escravos. Já os conselheiros Paranhos e Abaeté mantiveram a opinião de que melhor conviria à nação brasileira realizar a emancipação e não a abolição e, mesmo assim, só depois de finda a guerra entre Brasil e Paraguai. O ministro Paranhos, por sua vez, defendeu uma proposta semelhante àquela apresentada por Jequitinhonha, na sessão de 2 de abril, que fossem considerados libertos e não ingênuos os filhos de escravas nascidos depois da Lei.

Em 11 de abril de 1868, o conselheiro Zacarias foi encarregado de compor uma comissão para discutir o projeto ou projetos que iriam ser deliberados nas Câmaras. Como presidentes desta comissão foram nomeados Nabuco de Araújo, Sales Torres Homem e Souza Franco sendo o último substituído pelo ministro Sapucaí.

Nabuco redigiu um novo projeto e enviou ao conselheiro Zacarias que o remeteu aos colegas São Vicente, Sapucaí e Sales Torres Homem, responsáveis por alterar o texto acrescentando as seguintes emendas: familiares do filho recém-nascido de uma escrava teriam o direito da posse da criança mediante o pagamento de uma quantia determinada ao senhor da mãe; os recém-nascidos permaneceriam na posse dos senhores e seriam dispensados de alguns serviços obrigatórios; os escravos que fossem maltratados severamente pelos seus senhores teriam a liberdade decretada; o escravo não poderia receber herança e os filhos recém-nascidos dificilmente poderiam ser separados de sua mãe.

Nabuco de Araújo pouco atendeu as emendas acrescentadas pelos conselheiros. Em 16 de abril de 1868, o Conselho de Estado se reuniu pela primeira vez naquele ano para tomar conhecimento do projeto da Comissão. A discussão consumiu quatro

sessões, a primeira no dia 16 de abril e as demais nos dias 23, 30 e 7 de maio simultaneamente. Na primeira sessão, os membros do conselho apresentaram discordâncias em muitos itens do projeto apresentado por Nabuco. O Marquês de Olinda, por exemplo, mostrou-se avesso a todos os itens expostos no projeto: “Se temos de dispor dos escravos da nação, apliquemos o produto de venda dos mesmos para a dívida ou para algum estabelecimento de caridade. Quanto a matrícula: já temos o assentamento dos párocos: isto é o que basta. Quanto ao pecúlio, resgate forçado, etc: não estamos fazendo lei de moral.” O conselheiro Jequitinhonha discordou do colega quanto a empatia da população à causa da abolição: “a população está impressionada como diz o marquês de Olinda, mas é a favor.”

O conselheiro São Vicente, por sua vez, achou mais sensato a não indenização pelo filho menor que acompanhasse a mãe alforriada. Nabuco retaliou: “se é duro que a mãe liberta ou para libertar-se preste essa indenização, o Estado que a tome para si. O que não é justo é que a expectativa do senhor, confiado na proposta da lei, seja iludida [...]”. O conselheiro Rio Branco foi a favor que somente os filhos menores de quatorze anos acompanhassem a mãe escrava e não todos como propunha o projeto de Nabuco.

O Marquês de Bom Retiro, baseando-se na máxima presente no direito cível romano relativa à escravidão – “do partus sequitur ventrem, (pelo direito ao fruto tão rigoroso como o que há sobre toda a propriedade escrava)”, fez um acréscimo ao dispositivo do projeto relativo a liberdade do ventre. Os recém-nascidos filhos das escravas só teriam liberdade mediante a indenização do senhor. Bom Retiro foi a favor da indenização não somente com a prestação de serviços dos menores, mas também por meio de uma soma em dinheiro que seria paga pelo fundo de emancipação.

A Lei Nº 2040 de 28 de setembro de 1871 foi fruto de vários projetos e debates, que por sua vez não eram novos. Em 1831, Pereira de Brito já levantava questões na Câmara referentes à alforria forçada dos cativos brasileiros e, em 1850, o deputado cearense Pedro Pereira da Silva Guimarães apresentou um projeto no parlamento nacional cujos principais artigos eram: 1o) referente a liberdade daqueles que nascessem do ventre escravo a partir da data da Lei; 4o) que consistia no direito ao pecúlio e o 6o) proibindo a venda separadamente de escravos casados.

Pedro Pereira Guimarães ainda tentou argumentar em favor de seu projeto, mas os colegas deputados o impediram designando que esse tipo de discussão deveria ser debatida em sessão distante do público: “são matérias melindrosas que sempre tem sido tratadas em sessão secreta”. Pedro Pereira mostrou-se insistente, mas não conseguiu muito, os deputados manifestaram-se irredutíveis.

O projeto que tenho a honra de submeter à sua consideração (ao presidente da Câmara) e ao seu patriotismo contém três partes distintas, mas todas elas relativas ou tendentes a um só fim, melhorar a condição da raça escrava entre nós. Na primeira parte trata-se, em minha humilde opinião, do meio menos gravoso à sociedade para emancipação daqueles ao cativo pela infelicidade de terem nascido de um ventre escravo. Na Segunda parte trata-se da emancipação daqueles que, já tidos e havidos em cativo, querem sair dele obtendo por dinheiro a sua liberdade. Na terceira e última parte do projeto trata-se de tomar providências para obstar o abuso da venda de escravos casados

O deputado Guimarães destoava de seus companheiros de Câmara. Poucos parlamentares, neste momento, ousaram defender a emancipação e abolição da escravidão no Brasil.

Pedro Guimarães defendeu a emancipação, tendo em vista, que já considerava o cativo um sistema amoral e ilegal:

[...] a liberdade não é um direito de herança, mas sim um dom da natureza tão precioso ou mais do que a vida, dom do qual não podemos despojar os outros, nem nós mesmos [...] e por isso, para mim, nada mais estranho e absurdo em jurisprudência que esta denominação de pessoas e cousas, do que este princípio do direito romano do *partus sequitur ventrem* [...] (*ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, Anais... 22/03/1852*).

Ainda nesta ocasião não estava elucidado para os deputados que a escravidão representava um entrave para o desenvolvimento nacional, impossibilitando o crescimento político, social e econômico brasileiro. Essa concepção encontrou morada nas mentes parlamentares só a partir de 1867, quando foi apresentado e deliberado no Conselho de Estado o projeto de São Vicente, ilustrado nas páginas anteriores. Porém, mesmo neste momento, no ano de 1867, as discussões apresentadas na imprensa, assembleias legislativas, Comissões de direito etc., normalmente giravam em torno dos aspectos de cunho moral negligenciados pela conjuntura escravista.

Nos debates das sessões de abril de 1867, como nas de 1868, a maioria dos conselheiros mostrou-se receosa em tratar da questão da emancipação. A emancipação deveria ser tutelar, em que ao Estado caberia o papel de velar pelo bem do cativo. As ideias eram combinadas de modo que a liberdade fosse uma concessão dos senhores aos escravos numa tentativa de melhorar as condições do cativo e não de eliminar a escravidão.

As deliberações apresentadas em 1868 pela comissão de conselheiros, ao tentarem defender o projeto de emancipação frente o Conselho de Estado trouxeram pela primeira vez

para o debate político, a necessidade de substituir a mão de obra escrava pela livre:

[...] é para que as províncias, onde a escravidão deve extinguir primeiro, possam, sem a concorrência de braços escravos, organizar o trabalho livre e chamar mais facilmente a colonização européia; é para que as províncias, onde há poucos escravos, animadas pela disposição da lei, se esforcem para que seja mais pronta a extinção dos seus escravos [...] (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, *Anais...* 22/03/1852).

Somente depois de dois anos, na primeira sessão do dia 21 de abril de 1870, a questão seria novamente debatida e esclarecida em Assembleia Geral. Foi criada uma “comissão especial”, encarregada de reunir todos os elementos existentes sobre a questão servil e elaborar um ou mais projetos sobre o assunto.

O deputado Perdigão Malheiro se encarregou de apresentar alguns projetos contendo seu juízo sobre a questão, “as minhas idéias são públicas [...] abolicionista de cabeça e de coração, não desejo, todavia a emancipação precipitada e irrefletida [...]”. Perdigão, como os conselheiros do Império responsáveis pelo projeto de 1868, pretendeu uma abolição gradual sem prejuízo para os senhores e para a agricultura: “que tomemos providências que gradualmente, como que por uma escada conduzam aquelle fim”.

O deputado defendeu o emprego da mão de obra livre, pois uma nação progressista e civilizada não possuía na sua organização social, política e econômica, o emprego da mão de obra escrava: “se o Brasil ou qualquer outra nação entendesse que o seu desenvolvimento, o seu progresso industrial, material, ou moral, enfim, sua civilização, dependia essencialmente do elemento servil, essa nação seria indigna de figurar na comunhão das nações civilizadas.”

Todavia, a emancipação deveria acontecer gradualmente, sem pôr em perigo a ordem econômica e social. Perdigão pretendeu uma emancipação passiva, dentro da ordem e conduzida pelos senhores. Temia uma revolução:

é sempre ou quasi sempre a revolução que determina a reforma [...] não desejo isso; e eis porque entendo que devo concorrer, offerecendo, como base de estudo, synthetizados neste projeto as minhas idéias.

Os projetos de Perdigão visavam garantir o direito de propriedade do senhor, como também, o direito de liberdade do escravo. À primeira vista a afirmação parece paradoxal, mas percebe-se que sua intenção estava consonante com a maioria dos parlamentares. O escravo teria direito a sua liberdade somente mediante a compensação do senhor pela perda de sua propriedade, que viria na forma de prestação de serviços ou reparo pecuniário:

[...] providência a respeito do direito daquelle que resgata em juizo ou fora d'elle a liberdade de algum escravo; indenizando-se, se quiser, pelos serviços do mesmo escravo, mediante certas condições; e toma outras providências para que este direito e obrigações sejam effectivamente cumpridas e respeitadas (Annaes-Camara, 1870).

O escravo teria o direito de resgatar sua liberdade mediante o pagamento de seu valor, disposição presente em projetos passados. Como tivemos a oportunidade de ver nas páginas anteriores, o cativo teria direito ao pecúlio: “conferir-lhe portanto (ao escravo) o direito de propriedade em relação a seu pecúlio, garante a livre disposição do mesmo, principalmente em bem da sua manumissão, da do cônjuge, descendentes e ascendentes.”

Outro ponto nevrálgico num dos projetos de Perdigão Malheiro diz respeito ao preceito presente no direito civil, que

concedia a “título de propriedade ou de hereditariedade a escravidão.” No entendimento de Perdigão a escravidão ainda persistia no Brasil devido, principalmente, ao nascimento. Novamente a questão: era salutar modificar essa prescrição, todavia, sem causar prejuízo ao direito da propriedade e ao desenvolvimento da agricultura. O deputado temia o esvaziamento de mão de obra na produção agrícola:

[...] Aqueles que ficam obrigados a prestar os serviços, segundo o projecto, dado o caso do falecimento do senhor, continuaram a servir; os direitos e obrigações passam ao conjuge, para os herdeiros, e, portanto, não ficam eles desamparados; mas se pertencem ao estabelecimento agricola, acompanham o estabelecimento. Se o estabelecimento couber a um dos herdeiros ou interessados, esses servos para bem dizer acompanham o estabelecimento, não são retirados delle; salvo a única hypothese de infantes ou menores de sete anos, que terão de acompanhar as mães no caso em que elas sejam transferidas por qualquer título de transmissão ou se retirem libertas (Projeto de São Vicente de 1866).

Perdigão Malheiro, enquanto jurista e representante dos interesses senhoriais, pretendeu com seu projeto não atacar a escravidão ou promover a emancipação dos cativos, mas sim impedir que o descontrole sobre as ações dos escravos viesse a acontecer. Perdigão temia a imprevisibilidade de uma revolta, tinha receio que esta abalasse a estrutura social, política e econômica do Brasil. Como também temia uma emancipação em que o direito de propriedade fosse ilibado.

Pareceu-me que com esse conjunto de providências nos poderemos conseguir um resultado muito satisfatório, sem termos necessidade de atacarmos diretamente a questão da emancipação, a escravidão, sem retirarmos da propriedade de ninguém contra a sua vontade um só escravo, e por consequ-

ência mantida a ordem social, mantida a organização do trabalho como ella se acha, apenas, sujeitas, a essas modificações que hão de ir auxiliando a transformação do organismo social a que todos nos tendemos e a que eu entendo que devemos aspirar.

Na sessão de 21 de abril de 1870, além dos projetos de Perdigão Malheiro, outros foram lidos, impressos e entraram na ordem dos trabalhos do dia, ou seja, foram deliberados. Alguns projetos trouxeram novamente para o palco das discussões relativas a relação escravista no Brasil, o litígio que diz respeito à defesa da propriedade privada. Desta maneira, foi intento dos legisladores, ao elaborar os projetos, darem garantias aos proprietários pela perda de sua propriedade.

Se o senhor resolvesse libertar algum escravo estaria garantida por lei a sua indenização, que seria efetuada em forma de serviços prestados pelo escravo alforriado durante um período que não poderia ultrapassar cinco anos.

O projeto de Lei também alcançou as relações escravistas cujo escravo possuía mais de um senhor: o escravo alforriado por um dos senhores teria de continuar prestando serviços aos demais até alcançar a liberdade definitiva.

O projeto também atingiu as relações escravistas que envolviam a família escrava. O escravo em vias de ser libertado, como o já liberto, teriam a chance de redimir do cativo seu cônjuge, como também, seus ascendentes e descendentes, mediante a apresentação do pecúlio.

Esses projetos avançaram frente aos demais. Pois, pela primeira vez, ocorreu a possibilidade do senhor não ser ressarcido pela perda de sua propriedade. Se o senhor abandonasse seu escravo por motivo de enfermidade ou invalidez não teria direito a indenização; como também, se o escravo prestasse algum serviço considerado de “grande valor” para seu senhor.

Outra medida foi acrescentada: ficou proibido possuir escravo enquanto garantia para sanar dívidas. Todavia, excetuando-se, quando interferisse em interesses primorosos no cenário econômico da época, a agricultura.

Nos projetos discutidos no dia 21 de abril de 1870 havia também a proposta de libertar os filhos de escravas que nascessem depois de promulgada a Lei. Os recém-nascidos estariam parcialmente livres, pois teriam que servir ao senhor de sua mãe até atingirem a idade de 18 anos. Os legisladores responsáveis por esse projeto entenderam ser justa esta condição, pois que seria uma espécie de retribuição pelos “favores” prestados aos menores quanto a “criação”, “educação” e “alimentação”. Querendo o recém-nascido remir-se da sua condição, pagaria a importância referente ao tempo decorrido da criação e educação, ou, uma importância referente ao tempo de serviço que ainda faltasse.

Houve também a proposta de alforriar os escravos pertencentes à nação, às ordens regulares e demais corporações religiosas. O texto propunha a alforria imediata desses escravos. Os escravos de propriedade de ordens religiosas prestariam serviços durante um período de cinco anos como forma de indenização, ou então, se as ordens preferissem, receberiam a importância pecuniária no valor de 400\$ reis por cada indivíduo liberto, paga em apólices da dívida pública que ficaria a encargo do governo.

No dia 23 de maio de 1870 foi deliberado o projeto final que suscitaria a Lei nº 2040. O projeto conteve seis artigos, sendo o primeiro: “as leis que regulam o estado servil continuam em vigor”. O segundo dividiu-se em cinco parágrafos e tratou da liberdade do ventre livre. O terceiro, sobre o pecúlio. O quarto, sobre a matrícula obrigatória de escravos de todas as províncias do império. O quinto, concernente também

a matrícula. O sexto, sobre a obrigatoriedade do governo na execução dessa lei, podendo o mesmo “estabelecer pena de até 30 dias de prisão simples e até 200\$000 reis de multa, contra os infractores della; bem como o respectivo processo e competência”.

A Lei nº 2040 é o resultado de todas as discussões e deliberações dos projetos apresentados no Conselho de Estado como na Câmara dos Deputados de 1850 até 1870.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. *Das cores do silêncio. Os significados da liberdade no sistema escravista (Brasil XIX)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1993.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1997.

PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. *Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895)*. Tese (Doutorado em História Social). Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2001.

QUEIROZ, Suely R. Reis de. *A abolição da escravidão*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

REIS, João José, SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. *Sonhos africanos, vivências ladinas: escravos e forros em São Paulo (1850-1880)*. São Paulo: Hucitec, 1988.



SÉRIE DIÁLOGOS INTEMPESTIVOS

1. **Ditos (mau)ditos.** José Gerardo Vasconcelos; Antonio Germano Magalhães Junior e José Mendes Fonteles (Orgs.). 2001. 208p. 2001. ISBN: 85-86627-13-5.
2. **Memórias no plural.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 140p. 2001. ISBN: 85-86627-21-6.
3. **Trajetórias da juventude.** Maria Nobre Damasceno; Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 112p. 2001. ISBN: 85-86627-22-4.
4. **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Enéas Arrais Neto; Manuel José Pina Fernandes e Sandra Cordeiro Felismino (Orgs.). 2002. 218p. ISBN: 85-86627-23-2.
5. **Um dispositivo chamado Foucault.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 120p. 2002. ISBN: 85-86627-24-0.
6. **Registros de pesquisa na educação.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2002. 216p. ISBN: 85-86627-25-9.
7. **Linguagens da história.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 2003. 154p. ISBN: 85-7564084-4.
8. **Esboços em avaliação educacional.** Brendan Coleman Mc Donald (Org.). 2003. 168p. ISBN: 85-7282-131-7.
9. **Informática na escola:** um olhar multidisciplinar. Edla Maria Faust Ramos; Marta Costa Rosatelli e Raul Sidnei Wazlawick (Orgs.). 2003. 135p. ISBN: 85-7282-130-9.
10. **Filosofia, educação e realidade.** José Gerardo Vasconcelos (Org.). 2003. 300p. ISBN: 85-7282-132-5.
11. **Avaliação:** Fiat Lux em Educação. Wagner Bandeira Andriola e Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.). 2003. 212p. ISBN: 85-7282-136-8.
12. **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra (Orgs.). 2003. 467p. ISBN: 85-7282-137-6.
13. **Movimentos sociais, educação popular e escola:** a favor da diversidade. Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2003. 312p. ISBN: 85-7282-138-4.
14. **Trabalho, sociabilidade e educação:** uma crítica à ordem do capital. Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs.). 2003. 396p. ISBN: 85-7282-139-2.
15. **Mundo do trabalho:** debates contemporâneos. Enéas Arrais Neto, Elenice Gomes de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 154p. ISBN: 85-7282-142-2.
16. **Formação humana:** liberdade e historicidade. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2004. 250p. ISBN: 85-7282-143-0.
17. **Diversidade cultural e desigualdade:** dinâmicas identitárias em jogo. Maria de Fátima Vasconcelos e Rosa Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 324p. ISBN: 85-7282-144-9.
18. **Corporeidade:** ensaios que envolvem o corpo. Antonio Germano Magalhães Junior e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 114p. ISBN: 85-7282-146-5.
19. **Linguagem e educação da criança.** Silvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda Holanda (Orgs.). 2004. 369p. ISBN: 85-7282-149-X.
20. **Educação ambiental em tempos de semear.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Orgs.). 2004. 203p. ISBN: 85-7282-150-3.
21. **Saberes populares e práticas educativas.** José Arimatea Barros Bezerra, Catarina Farias de Oliveira e Rosa Maria Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 186p. ISBN: 85-7282-162-7.

22. **Culturas, currículos e identidades.** Luiz Botelho de Albuquerque (Org.). 231p. ISBN: 85-7282-165-1.
23. **Polifonias:** vozes, olhares e registros na filosofia da educação. José Gerardo Vasconcelos, Andréa Pinheiro e Érica Atem (Orgs.). 274p. ISBN: 857282166-X.
24. **Coisas de cidade.** José Gerardo Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad. ISBN: 85-7282-172-4.
25. **O caminho se faz ao caminhar.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Vera Sales (Orgs.). 2005. 230p. ISBN: 85-7282-179-1.
26. **Artesania do saber:** tecendo os fios da educação popular. Maria Nobre Damasceno (Org.). 2005. 169p. ISBN: 85-7282-181-3.
27. **História da educação:** instituições, protagonistas e práticas. Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra. (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
28. **Linguagens, literatura e escola.** Sylvie Delacours-Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 2005. 221p. ISBN: 85-7282-184-8.
29. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Maria Ercília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 2006. ISBN: 85-7282-186-4.
30. **Currículos contemporâneos:** formação, diversidade e identidades em transição. Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-188-0.
31. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-189-9.
32. **Movimentos sociais, educação popular e escola:** a favor da diversidade II. Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira Barreto (Orgs.). 2006. 172p. ISBN: 85-7282-192-9.
33. **Entretantos:** diversidade na pesquisa educacional. José Gerardo Vasconcelos, Emanuel Luís Roque Soares e Isabel Magda Said Pierre Carneiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5.
34. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Maria do Carmo Alves do Bomfim e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 2006. 276p. ISBN: 85-7282-204-6.
35. **Diversidade sexual:** perspectivas educacionais. Luís Palhano Loiola. 183p. ISBN: 85-7282-214-3.
36. **Estágio nos cursos tecnológicos:** conhecendo a profissão e o profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 93p. ISBN: 85-7282-215-1.
37. **Jovens e crianças:** outras imagens. Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Holanda Costa Adad e Maria Dalva Macedo Ferreira (Orgs.). 221p. ISBN: 85-7282-219-4.
38. **História da educação no Nordeste brasileiro.** José Gerardo Vasconcelos e Jorge Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2006. 193p. ISBN: 85-7282-220-8.
39. **Pensando com arte.** José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales (Orgs.). 2006. 212p. ISBN: 85-7282-221-6.
40. **Educação, política e modernidade.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Paulino de Sousa (Orgs.). 2006. 209p. ISBN: 978-85-7282-231-2.
41. **Interfaces metodológicas na história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Zuleide Fernandes de Queiroz e José Edvar Costa de Araújo (Orgs.). 2007. 286p. ISBN: 978-85-7282-232-9.
42. **Práticas e aprendizagens docentes.** Ercília Maria Braga de Olinda e Dorgival Gonçalves Fernandes (Orgs.). 2007. 196p. ISBN 978.85-7282.246-6.
43. **Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e as representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina. João B. A. Figueiredo. 2007. 385p. ISBN: 978-85-7282-245-9.
44. **Espaço urbano e afrodescendência:** estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Henrique Cunha Júnior e Maria Estela Rocha Ramos (Orgs.). 2007. 209. ISBN: 978-85-7282-259-6.

45. **Outras histórias do Piauí.** Roberto Kennedy Gomes Franco e José Gerardo Vasconcelos. 2007. 197p. ISBN: 978-85-7282-263-3.
46. **Estágio supervisionado:** questões da prática profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda e Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 2007. 163p. ISBN: 978-85-7282-265-7.
47. **Alienação, trabalho e emancipação humana em Marx.** Jorge Luís de Oliveira. 2007. 291p. ISBN: 978-85-7282-264-0.
48. **Modo de brincar, lembrar e dizer:** discursividade e subjetivação. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa (Orgs.). 2007. 347p. ISBN: 978.85-7282-267-1.
49. **De novo ensino médio aos problemas de sempre:** entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Jean Mac Cole Tavares Santos. 2007. 270p. ISBN: 978.85-7282-278-7.
50. **Nietzscheanismos.** José Gerardo Vasconcelos, Cellina Muniz e Roberto Kennedy Gomes Franco (Orgs.). 2008. 150p. ISBN: 978.85-7282-277-0.
51. **Artes do existir:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda e Francisco Silva Cavalcante Júnior (Orgs.). 2008. 353p. ISBN: 978-85-7282-269-5.
52. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina:** o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense. Zuleide Fernandes de Queiroz (Org.). 2008. 403p. ISBN: 978-85-7282-280-0.
53. **Instituições, campanhas e lutas:** história da educação especial no Ceará. Vanda Magalhães Leitão. 2008. 169p. ISBN: 978-85-7282-281-7.
54. **A pedagogia feminina das casas de caridade do padre Ibiapina.** Maria das Graças de Lioila Madeira. 2008. 391p. ISBN: 978-85-7282-282-4.
55. **História da educação – vitrais da memória:** lugares, imagens e práticas culturais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Edvar Costa de Araujo (Orgs.). 2008. 560p. ISBN: 978-85-7282-284-8.
56. **História educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação. Maria Juraci Maia Cavalcante. 2008. 342p. ISBN: 978-85-7282-283-1.
57. **Juventudes e formação de professores:** o ProJovem em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Paulo Roberto de Sousa Silva (Orgs.). 2008. 198p. ISBN: 978-85-7282-295-4.
58. **História da educação:** arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. José Arimatea Barros Bezerra (Org.). 2008. 276p. ISBN: 978-85-7282-285-5.
59. **Educação:** utopia e emancipação. Casemiro de Medeiros Campos. 2008. 104p. ISBN: 978-85-7282-305-0.
60. **Entre línguas:** movimentos e mistura de saberes. Shara Jane Holanda Costa Adad, Ana Cristina Meneses de Sousa Brandim e Maria do Socorro Rangel (Orgs.). 2008. 202p. ISBN: 978-85-7282-306-7.
61. **Reinventar o presente:** . . . pois o amanhã se faz com a transformação do hoje. Reinaldo Matias Fleuri. 2008. 76p. ISBN: 978-85-7282-307-4.
62. **Cultura de paz:** do Conhecimento à Sabedoria. Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento e Raimundo Nonato Júnior (Orgs.) 2008. 260p. ISBN: 978-85-7282-311-1.
63. **Educação e afrodescendência no Brasil.** Ana Beatriz Sousa Gomes e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2008. 291p. ISBN: 978-85-7282-310-4.
64. **Reflexões sobre a fenomenologia do espírito de Hegel.** Eduardo Ferreira Chagas, Marcos Fábio Alexandre Nicolau e Renato Almeida de Oliveira (Orgs.). 2008. 285p. ISBN: 978-85-7282-313-5.

- 85. Fontes, métodos e registros para a história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 221p. ISBN: 978-85-7282-383-8.
- 86. Temas educacionais:** uma coletânea de artigos. Luís Távora Furtado Ribeiro e Marco Aurélio de Patrício Ribeiro. 2010. 261p. ISBN: 978-85-7282-389-0.
- 87. Educação e diversidade cultural.** Maria do Carmo Alves do Bomfim, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Ana Beatriz Sousa Gomes e Ana Célia de Sousa Santos. 2009. 463p. ISBN: 978-85-7282-376-0.
- 88. História da educação:** nas trilhas da pesquisa. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 239p. ISBN: 978-85-7282-384-5.
- 89. Artes do fazer:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2010. 335p. ISBN: 978-85-7282-398-2.
- 90. Lápis, agulhas e amores:** história de mulheres na contemporaneidade. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva, Cassandra Maria Bastos Franco e José Rogério Santana (Orgs.) 2010. 327p. ISBN: 978-85-7282-395-1.
- 91. Cultura de paz, ética e espiritualidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Raimundo Nonato Junior (Orgs.). 2010. 337p. ISBN: 978-85-7282-403-3.
- 92. Educação ambiental e sustentabilidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2010. 241p. ISBN: 978-85-7282-407-1.
- 93. Ética e as reverberações do fazer.** Kleber Jean Matos Lopes, Emílio Nolasco de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2011. 205p. ISBN: 978-85-7282-424-8.
- 94. Contrapontos:** democracia, república e constituição no Brasil. Filomeno Moraes. 2010. 205p. ISBN: 978-85-7282-421-7.
- 95. Paulo Freire:** teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização (Org.). 2011. 241p. ISBN: 978-85-7282-419-4.
- 96. Formação de professores e pesquisas em educação:** teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Francisco Ari de Andrade e Jean Mac Cole Tavares Santos (Orgs.). 2011. 307p. ISBN: 978-85-7282-427-9.
- 97. Experiências de avaliação curricular:** possibilidades teórico-práticas. Meirece Caliope Leitinho e Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orgs.). 2011. 208p. ISBN: 978-85-7282-437-8.
- 98. Elogio do cotidiano:** educação ambiental e a pedagogia silenciosa da caatinga no sertão piauiense. Sádía Gonçalves de Castro (Orgs.). 2011. 243p. ISBN: 978-85-7282-438-6.
- 99. Recortes das sexualidades.** Adriano Henrique Caetano Costa, Alexandre Martins Joca e Francisco Pedrosa Ramos Xavier Filho (Orgs.). 2011. 214p. ISBN: 978-85-7282-444-6.
- 100. O Pensamento pedagógico hoje.** José Gerardo Vasconcelos e José Rogério Santana (Orgs.). 2011. 187p. ISBN: 978-85-7282-428-6.
- 101. Inovações, cibercultura e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Vania Marilande Ceccatto, Francisco Herbert Lima Vasconcelos e Júlio Wilson Ribeiro (Orgs.). 2011. 301p. ISBN: 978-85-7282-429-3.
- 102. Tribuna de vozes.** José Gerardo Vasconcelos, Renata Rovaris Diorio e Flávio José Moreira Gonçalves (Orgs.). 2011. 530p. ISBN: 978-85-7282-446-0.
- 103. Bioinformática, ciências biomédicas e educação.** José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior, Vânia Marilande Ceccatto (Orgs.). 2011. 277p. ISBN: 978-85-7282-450-7.
- 104. Dialogando sobre metodologia científica.** Helena Marinho, José Rogério Santana e (Orgs.). 2011. 165p. ISBN: 978-85-7282-463-7.

105. **Cultura, educação, espaço e tempo.** Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Keila Andrade Haiashida, Lia Machado Fiuzza Fialho, Rui Martinho Rodrigues e Francisco Ari de Andrade (Orgs.). 2011. 743p. ISBN: 978-85-7282-453-8
106. **Artefatos da cultura negra no Ceará.** Henrique Cunha Júnior, Joselina da Silva e Cicera Nunes (Orgs.). 2011. 283p. ISBN: 978-85-7282-464-4.
107. **Espaços e tempos de aprendizagens: geografia e educação na cultura.** Stanley Braz de Oliveira, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos e Márcio Iglésias Araújo Silva (Orgs.). 2011. 157p. ISBN: 978-85-7282-483-5.
108. **Muitas histórias, muitos olhares: relatos de pesquisas na história da educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Gabiellie Bessa Pereira Maia e Lia Machado Fiuzza Fialho (Orgs.). 2011. 339p. ISBN 978-85-7282-466-8.
109. **Imagem, memória e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuzza Fialho, Cibelle Amorim Martins e Favianni da Silva (Orgs.). 2011. 322p. ISBN: 978-85-7282-480-4.
110. **Corpos de rua: cartografia dos saberes Juvenis e o Sociopoetizar dos Desejos dos Educadores.** Shara Jane Holanda Costa Adad. 2011. 391p. ISBN: 978-85-7282-447-7.
111. **Barão e o prisioneiro: biografia e história de vida em debate.** Charliton José dos Santos Machado, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Gerardo Vasconcelos. 2011. 76p. ISBN: 978-85-7282-475-0.
112. **Cultura de paz, ética e espiritualidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 363p. ISBN: 978-85-7282-481-1.
113. **Educação ambiental e sustentabilidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 331p. ISBN: 978-85-7282-484-2.
114. **Diálogos em educação ambiental.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Org.). 2012. 350p. ISBN: 978-85-7282-488-0.
115. **Artes do sentir: trajetórias de vida e formação.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2011. 406p. ISBN: 978-85-7282-490-3.
116. **Milagre, mártirio, protagonismo da tradição religiosa popular de Juazeiro: padre Cícero, beata Maria de Araújo,romeiros/as e romarias.** Luis Eduardo Torres Bedoya (Org.). 2011. 189p. ISBN: 978-85-7282-462-0.91.
117. **Formação humana e dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire.** João Batista de Oliveira Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2012. 212p. ISBN: 978-85-7282-454-5.
118. **As contribuições de Paramahansa Yogananda à educação ambiental.** Arnóbio Albuquerque. 2011. 233p. ISBN: 978-85-7282-456-9.
119. **Educação brasileira em múltiplos olhares.** Francisco Ari de Andrade, Antonia Rozimar Machado e Rocha, Janote Pires Marques e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo. 2012. 326p. ISBN: 978-85-7282-499-6.
120. **Educação musical: campos de pesquisa, formação e experiências.** Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2012. 296p. ISBN: 978-7282-505-4.
121. **A questão da prática e da teoria na formação do professor.** Ada Augusta Celestino Bezerra, Marilene Batista da Cruz Nascimento e Edineide Santana (Orgs.). 2012. 218p. ISBN: 978-7282-503-0.
122. **História da educação: real e virtual em debate.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana. Lia Machado Fiuzza Fialho. (Orgs.). 2012. 524p. ISBN: 978-85-7282-509-2.
123. **Educação: perspectivas e reflexões contemporâneas.** Alice Nayara dos Santos, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim e Gabrielle Silva Marinho (Orgs.). 2012. 191p. ISBN: 978-85-7282-491-0.

124. **Úlceras por pressão:** uma Abordagem Multidisciplinar. Miriam Viviane Baron, José Rogério Santana, Cristine Brandenburg, Lia Machado Fiuza Fialho e Marcelo Carneiro (Orgs.). 2012. 315p. ISBN: 978-85-7282-489-7.
125. **Somos todos seres muito especiais:** uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva. Ada Augusta Celestino Bezerra e Maria Auxiliadora Aragão de Souza. 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-517-7.
126. **Memórias de Baobá.** Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 281p. ISBN: 978-85-7282-501-6.
127. **Caldeirão:** saberes e práticas educativas. Célia Camelo de Sousa e Lêda Vasconcelos Carvalho. 2012. 135p. ISBN: 978-85-7282-521-4.
128. **As Redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI.** Ronaldo Nunes Linhares, Simone Lucena, e Andrea Versuti (Orgs.). 2012. 369p. ISBN: 978-85-7282-522-1.
129. **Corpografia:** multiplicidades em fusão. Shara Jane Holanda Costa Adad e Francisco de Oliveira Barros Júnior (Orgs.). 2012. 417p. ISBN: 978-85-7282-527-6.
130. **Infância e instituições educativas em Sergipe.** Miguel André Berger (Org.). 2012. 203p. ISBN: 978-85-7282-519-1.
131. **Cultura de paz, ética e espiritualidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2012. 441p. ISBN: 978-85-7282-530-6.
132. **Imprensa, impressos e práticas educativas:** estudos em história da educação. Miguel André Berger e Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2012. 333p. ISBN: 978-85-7282-531-3.
133. **Proteção do patrimônio cultural brasileiro por meio do tombamento:** estudo crítico e comparado das legislações estaduais — Organizadas por Regiões. Francisco Humberto Cunha Filho (Org.). 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-535-1.
134. **Afro arte memórias e máscaras.** Henrique Cunha Junior e Maria Cecília Felix Calaça (Orgs.). 2012. 91p. ISBN: 978-85-7282-439-2.
135. **Educação musical em todos os sentidos.** Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2013. 300p. ISBN: 978-85-7282-559-7.
136. **Africanidades Caucaianenses:** saberes, conceitos e sentimentos. Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 206p. ISBN: 978-85-7282-590-0.
137. **Batuques, folias e ladainhas [manuscrito]:** a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Videira, Piedade Lino. 2012. 399p. ISBN: 978-85-7282-536-8.
138. **Conselho escolar:** processos, mobilização, formação e tecnologia. Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Swamy de Paula Lima Soares, Cibelle Amorim Martins, Cefisa Maria Sabino Aguiar (Orgs.). 2013. 370p. ISBN: 978-85-7282-563-4.
139. **Sindicalismo sem Marx:** a CUT como espelho. Jorge Luís de Oliveira. 2013. 570p. ISBN: 978-85-7282-572-6.
140. **Catharina Moura e o Feminismo na Parahyba do Norte:** processos, mobilização, formação e tecnologia. Charliton José dos Santos Machado, Maria Lúcia da Silva Nunes e Márcia Cristiane Ferreira Mendes (Autores). 2013. 131p. ISBN: 978-85-7282-574-0.
141. **Sequência Fedathi:** uma proposta pedagógica para o ensino de matemática e ciências. Francisco Edison Eugenio de Sousa, Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Hermínio Borges Neto, et al. (organizadores). 2013. 184p. ISBN: 978-85-7282-573-3.
142. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos: colcha de retalhos** – conhecimento, emancipação e autoria. Ada Augusta Celestino Bezerra e Paula Tauana Santos. 2013. 109p. ISBN: 978-85-7282-476-7.

- 143. Pedagogia organizacional:** gestão, avaliação & práticas educacionais. Marcos Antonio Martins Lima e Gabrielle Silva Marinho (organizadores). 2013. 221p. ISBN: 978-85-7282-496-5.
- 144. Educação e formação de professores:** questões contemporâneas. Ada Augusta Celestino Bezerra e Marilene Batista da Cruz Nascimento (organizadoras). 2013. 368p. ISBN: 978-85-7282-576-4.
- 145. Configuração do trabalho docente a instrução primária em Sergipe no século XIX (1826-1889).** Simone Silveira Amorim. 2013. 331p. ISBN: 978-85-7282-575-7.
- 146. Dez anos da Lei Nº 10.639/03:** memórias e perspectivas. Regina de Fatima de Jesus, Mairce da Silva Araújo e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2013. 366p. ISBN: 978-85-7282-577-1.
- 147. A História, Autores e Atores:** compreensão do mundo, educação e cidadania. Rui Martinho Rodrigues. 2013. 306p. ISBN: 978-85-7282-583-2.
- 148. Os intelectuais.** Rui Martinho Rodrigues. 2013. 164p. ISBN: 978-85-7282-581-8.
- 149. Dinamérico Soares do Nascimento:** uma história de poesia, paixão e dor. Charliton José dos Santos Machado, Eliel Ferreira Soares e Fabiana Sena (Autores). 2013. 76p. ISBN: 978-85-7282-580-1.
- 150. História e Memória da Educação no Ceará.** José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, José Rogério Santana, Lourdes Rafaella Santos Florêncio, Rui Martinho Rodrigues, Dijane Maria Rocha Víctor e Stanley Braz de Oliveira (Orgs.). 2013. 218p. ISBN: 978-85-7282-591-7.
- 151. Pesquisas Biográficas na Educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Dijane Maria Rocha Victor, Antonio Roberto Xavier e Roberta Lúcia Santos de Oliveira (Orgs.). 2013. 299p. ISBN: 978-85-7282-578-8.
- 152. Vejo um museu de grandes novidades, o tempo não para...** Sociopoe-tizando o museu e musealizando a vida. Elane Carneiro de Albuquerque. 2013. 233p. ISBN: 978-85-7282-587-0.
- 153. A construção da tradição no Jongo da Serrinha:** uma etnografia visual do seu processo de espetacularização. Pedro Somonard. 2013. 225p. ISBN: 978-85-7282-588-7.
- 154. Medida socioeducativa de internação: educa?** Ercília Maria Braga de Olinda (Organizadora). 2013. 370p. ISBN: 978-85-7282-592-4.
- 155. Palavras e admirações.** Fernando Luiz Ximenes Rocha. 2013. 208. ISBN: 978-85-7282-593-1.
- 156. Educação Ambiental e sustentabilidade IV.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Organizadora). 2013. 564p. ISBN: 978-85-7282-596-2.
- 157. Educação Brasileira:** rumos e prumos. Francisco Ari de Andrade, Dijane Maria Rocha Víctor e Regina Cláudia Oliveira da Silva (Orgs.). 2013. 462p. ISBN: 978-85-7282-594-8.
- 158. Currículo:** diálogos possíveis. Alice Nayara dos Santos e Pedro Rogério (organizadoras). 2013. 418p. ISBN: 978-85-7282-585-6.
- 159. Pesquisas educacionais biográficas.** Lia Machado Fiuza Fialho, Gildênia Moura de Araújo Almeida (Orgs.). 2013. 166p. ISBN: 978-85-7282-600-6.
- 160. Hierópolis:** o sagrado, o profano e o urbano. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Jörn Seemann, Josier Ferreira da Silva, Christian Dennys Monteiro de Oliveira e Stanley Braz de Oliveira (Organizadores). 2013. 486p. ISBN: 978-85-7282-603-7.

161. Práticas educativas, exclusão e resistência. José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho e Lourdes Rafaella Santos Florencio (Organizadores). 2014. 166p. ISBN: 978-85-7282-601-3.



imprece@hotmail.com

Fone: (85) 3055.0102

Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14cm x 21cm, contém 163 páginas.

O miolo impresso em papel Off-Set 75g/m² LD 64cm x 88cm.

A capa impressa no papel Cartão Supremo 250g/m² LD 66cmx96cm.

Tiragem de 300 exemplares.

Impressão no mês de janeiro de 2014.

Fortaleza-Ceará.

a natureza e proporção das reprimendas, ao lado das opções disponíveis para substituí-las têm sido objeto de estudos e disputas.

As sanções impostas aos agentes de certas condutas são uma presença universal, alcançando todas as sociedades, em todas as épocas, sob todas as formas de organização econômica, social e políticas. Algumas formas de atos punitivos são aplicadas pelo Estado; outros o são de forma difusa pela sociedade; outras ainda por instituições sociais as mais diversas, como famílias, igrejas, clubes sociais, escolas ou condomínios, ensejando uma classificação das espécies normativas sancionadoras.

Os doutrinadores se dividem entre o (i) maximalismo, favorável a tipificação de um maior número de condutas e às penas mais severas; (ii) o abolicionismo, que vai além das medidas desencarceradoras e descriminalizadoras, propondo a extinção das penas; e (iii) o minimalismo penal garantista. Tudo isso pode ser resumidamente descrito como um esforço para ajuizar acerca dos atos punitivos, valendo-se de algum fundamento valorativo, lógico e prático.

A coletânea intitulada “Práticas Educativas, Exclusão e Resistência” copila oito capítulos, previamente selecionados, que trazem à baila reflexões acerca de práticas educativas e movimentos de resistência à exclusão social. Com cerne de problematizar as privações/punições vivenciadas por alguns grupos sociais, o intuito não foi oferecer respostas aos problemas suscitados, mas fazer emergir a inquietação motivadora da pesquisa e da problematização dos fenômenos sociais e educacionais, proporcionando visibilidade as pertinentes temáticas em tela que não se encontram no centro das discussões políticas atuais.

Lia Machado Fiuza Fialho

ISBN 978-85-7282-601-3

