



“Questão Social, Pandemia e Serviço Social: em defesa da vida e de uma educação emancipadora”

Eixo temático: Política Social e Serviço Social

Sub-eixo: Políticas para Infância e Juventude

DOMINAÇÃO E CONTROLE SOCIAL DA CRIANÇA NEGRA: UMA ANÁLISE DE SUAS TRANSFORMAÇÕES NO BRASIL

VANIA MORALES SIERRA ¹
SILENE DE MORAES FREIRE ²
ZENEIDA DUARTE BELO ³

Resumo:

Este artigo pretende analisar a relação entre as transformações operadas na economia e as mudanças nos padrões de dominação e controle das crianças negras no Brasil. A temática se justifica pela invisibilidade histórica dessas crianças, submetidas a processos de objetivação desde o período colonial. O texto também aborda as mudanças nas formas de controle social, implantadas a partir da política para o “menor”. Identifica o entrelaçamento da discriminação racial e de classe na história da política de assistência social, assinalando a sua correspondência com a história de vida de crianças e adolescentes negros e pobres.

Palavras-chave: Criança, raça, classe, dominação, política social

Abstratct:

The aim of this article is to analyze the relationship between changes in the economy and changes in patterns of domination and control of black children in Brazil. The

1 Professor com formação outra áreas. Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro

2 Professor com formação em Serviço Social. Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro

3 Estudante de Graduação. Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro

topic is justified by the historical invisibility of these children, submitted to objectification processes since the colonial period. The text also addresses the changes in the forms of social control, implemented from the policy for the “minor”. It identifies the intertwining of racial and class discrimination in the history of social assistance policy, pointing out its correspondence with the life history of black and poor children and adolescents.

Keywords: Child, race, class, domination, social policy

I. INTRODUÇÃO:

No Brasil, a dominação imposta no seu “descobrimento” por Portugal implicou numa relação de exploração econômica, mediante a subordinação dos indígenas e dos negros, forçados à escravidão. A dominação dos negros iniciada na colonização se manteve em outros períodos, por meio da renovação de dispositivos e instrumentos de controle. Após a República, ao invés do reconhecimento da cidadania à população negra, novos processos de subjetivação foram produzidos com base em representações pseudocientíficas que atribuíram a inferioridade ao negro (MUNANGA, 2008). O racismo, sobretudo do século XIX, constituiu-se numa “arma ideológica” da cultura branca para subordinação dos negros (MOURA, 1977). Desde então, as formas de assujeitamento e de controle da população negra têm sido renovadas mediante categorizações que têm servido ao ocultamento da discriminação racial, sobretudo na infância e adolescência.

Nesta abordagem, a dominação é concebida como uma dimensão da hegemonia exercida por um grupo social sobre outro grupo ou classe (Gramsci, 2001). Seu exercício compreende a formação do consenso mediante a generalização da ideologia, mas também envolve a práxis e as instituições. (Gramsci, 2000). A dominação se articula ao Estado, concebido “hegemonia coraçada de coerção”(p. 245). De certa forma, exercer a dominação requer o emprego de uma racionalidade que modela e organiza os instrumentos de controle, sendo portanto indissociavelmente política, econômica e cultural (Gramsci, 2000).

De acordo com Said (1995), a dominação está associada com a hegemonia Imperialista do Ocidente sobre o Oriente, que compreende não apenas a força, mas envolve também representações, classificações e categorizações que retiram a possibilidade dos povos subordinados mostrarem ao mundo uma identidade diferente daquela que Ocidente inventou. Assim sendo, a dominação não se restringe a exploração econômica dos países periféricos pelos centrais, compreendendo também as representações que ordenam e hierarquizam as relações entre os países, mediante uma comparação que situa no topo, como um modelo ideal, a cultura dos países centrais. Neste sentido, as estratégias de dominação variam conforme a proximidade ou distância entre as culturas, de modo

que a cultura dos países dominantes funciona como “norma”, fornecendo os critérios de avaliação para a definição do melhor e do pior, do superior e do inferior (SAID, 1995).

Assim, a dominação dos países centrais se estende sobre diferentes territórios, abrangendo diferentes povos, classificados e submetidos à racionalidade eurocêntrica. A dominação da criança negra se insere neste processo de colonialidade do poder que associa a exploração capitalista com a dominação da raça (QUIJANO, 2005).

A abordagem aqui desenvolvida segue a perspectiva da dominação capitalista da raça na “questão da infância”, entendendo que na sociedade brasileira a reprodução da desigualdade de classe é indissociável da discriminação racial. Segundo Hasenbalg (2005), a teoria das classes permite identificar o racismo nas inter-relações entre a estrutura de classe e o sistema de estratificação social que reserva aos negros as piores posições.

Neste sentido, a reprodução do racismo na sociedade brasileira se evidencia não apenas na relação social, mas também nos “lugares” reservados à população negra. Considerando o pensamento de Gonzalez e Hasenbalg (1982) no livro *O lugar do negro*, entendemos que a história da política social para criança e adolescente reflete um desses “lugares” reservados para o controle sobre crianças e adolescentes negros.

Neste artigo, a referência aos negros compreende a classificação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288 de 2010, e do IBGE, que os definem como o grupo constituído por pessoas pretas e pardas.

II. A CRIANÇA NEGRA E AS MUDANÇAS NOS PADRÕES DE DOMINAÇÃO E DE CONTROLE SOCIAL

No Brasil, as mudanças no modelo econômico produziram transformações na sociedade, alterando as formas de controle sobre a população negra. Durante o período colonial, a escravidão tornara-se uma condição para o ingresso do país na economia internacional. Latifúndio, monocultura e escravidão formaram a base social, política e econômica da formação social brasileira. Este sistema perdurou durante o Império, se encerrando apenas em 1888 com a abolição dos escravos, um ano antes da instituição da República. O advento do novo regime político não significou a conquista da liberdade política aos negros. Segundo Fernandes (2008), após a abolição, a polícia não tolerava as reuniões de negros pelo temor que representavam para a segurança da ordem e a moralidade dos costumes. Excluído da cidadania, “o negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como “igual”. (Fernandes, 1972 p.15).

Com o início da industrialização e da urbanização foram criados mecanismos para dominação de classe, que rebaixaram os negros nas relações de produção. Segundo Hasenbalg (2005), os negros, após a abolição, “longe de penetrarem no cerne da classe trabalhadora industrial, aglomeravam-se em torno de suas camadas inferiores em mercados instáveis e irregulares de trabalho não qualificado (p. 116)

As dificuldades de inserção no mercado de trabalho implicaram na sua identificação como uma potencial ameaça à ordem, acentuando a pressão para o exercício do controle. De certa forma, cada mudança na produção econômica correspondeu transformações no controle da população negra. Isso ocorreu em parte porque os negros, excluídos do mercado formal de trabalho, foram forçados a viver da caridade e da filantropia, formando o grupo social cuja relação com o Estado se dividia entre as ações da assistência e a repressão da polícia.

Considerando a sua história a partir da escravidão, identificamos que na Colônia e no Império, os negros, desde à infância, foram submetidos a um processo desumanização. A escravidão lhes impediu de conhecer as tradições de seus povos, pois foram espalhados e reagrupados, tendo de conviver com outros negros que falavam línguas diferentes e pertenciam a diferentes culturas (BASTIDE, 1971). Os negros vindos da África, após um período de trabalho forçado no Brasil, não conseguiam sequer lembrar o nome de seus pais (Mattoso, 1988). Tratados como mercadoria, pouco importava se tivessem ou não família. Porém, mesmo nesta condição, os negros não deixaram de formar famílias (MIRANDA, 2021) e de desenvolver uma religião, resistindo à sua completa cristianização (BASTIDE, 1971).

Inúmeras foram as dificuldades enfrentadas pelas famílias negras, sobretudo no que se refere à educação das crianças. As mulheres sabiam de antemão que seus filhos teriam a escravidão como destino e, além dos castigos, eles ainda poderiam ser vendidos, a qualquer momento (QUEIROZ, 1998). Somente em 1871, com a Lei do Ventre Livre, tornou-se proibida a separação entre pais e filhos menores de 12 anos. Além disso, o período onde se pode considerar a existência de uma infância para as crianças negras era muito curto, pois com a idade de 7 para 8 anos elas já começavam a trabalhar. (MATTOSO, 1988). Como afirmou Mattoso (1988), o filho da escrava aprendia muito cedo que deveria “trabalhar para existir e para ser reconhecido como bom escravo, obediente e eficaz” (p. 56). Sobre a passagem da infância da criança negra para o mundo adulto, Mattoso comenta que:

Ainda novo o filho da escrava é olhado como escravo em redução, somente diferente do escravo adulto, que mais tarde será pelo tamanho e pela força. É lhe agora necessário adquirir todos os saberes, conhecer todas as artimanhas que vão lhe permitir, o mais rápido possível, tornar-se aquele escravo útil que dele se espera ser. Assim, o curto período na vida da criança que vai dos três aos sete para oito anos é um período de iniciação aos comportamentos sociais no seu relacionamento com a sociedade dos senhores, mas também no seu relacionamento com a comunidade escrava (1988, p. 53).

Segundo Mattoso (1988), com a idade de 7 aos 12 anos a criança já poderia ser explorada ao máximo, passando a ter consciência da sua identidade como “escrava”. A Lei do Ventre Livre aprovada em 28 de setembro de 1871 não

representou de fato a sua libertação do sistema escravista, pois ao completar 8 anos, o senhor poderia escolher receber do governo uma indenização pela sua criação até essa idade ou manter na sua propriedade a criança, explorando a sua capacidade de trabalho até completar 21 anos.

Com a República, a criança negra seria submetida a outras formas de dominação e controle. Mudaria portanto a forma de exploração da sua força de trabalho, pois se o sistema escravista a tornara escrava; no sistema fabril, ela seria submetida a um parco salário, sendo convertida em criança trabalhadora. Em 1890, nas indústrias de São Paulo, 15% da força de trabalho era formada por crianças e adolescentes (KASSOUF,2007).

A primeira lei que regulamentou o trabalho para jovens com idade inferior aos 18 anos foi o Decreto nº 1313 de 1891, instituído em apenas três anos após a abolição dos escravos. Este documento estabelecia limite para jornada de trabalho, de modo que poderiam trabalhar no máximo sete horas, não consecutivas, os menores do sexo feminino de 12 a 15 anos e os do sexo masculino de 12 a 14 anos. O trabalho por eles realizado, nunca poderia exceder quatro horas o trabalho contínuo. Os jovens do sexo masculino de 14 a 15 anos poderiam trabalhar até nove horas, nas mesmas condições.

No final do Império e no começo da República, o branqueamento da população foi defendido, como uma estratégia para produzir o que Abdias do Nascimento denominou de genocídio negro, que consistia na tentativa de eliminar não apenas fisicamente os pretos, mas também a possibilidade de reprodução da sua cultura. Desse modo, a miscigenação não resultou meramente da convivência entre as raças, mas consistiu numa estratégia para clarear a pele do povo brasileiro, proporcionando ao mesmo tempo a sua identificação com a cultura dos brancos (MUNANGA, 2008). Sendo assim, a criança preta crescia sabendo que para ser aceita deveria negar as referências simbólicas da cultura negra. Quer dizer, ela era submetida cotidianamente a uma avaliação estética e comportamental com base na cultura reproduzida pelas famílias brancas. Portanto, “embranquecer” passou a significar mais do que clarear a cor da pele, compreendendo também a recusa da cultura negra e a assimilação aos valores da cultura dominante. Consistia em saber como simular a condição humana padrão do “mundo dos brancos” (FERNANDES, 1972, p. 15)”.

Submetidas a este processo, as crianças negras foram vistas como incivilizadas, perigosas. Nas escolas, segundo Gonzalez (2018), o racismo se reproduziu nos livros didáticos, nas atitudes dos professores em sala de aula, na recreação, de modo que a criança com mais anos de escolarização não mais se reconhecia como negra. Elas eram submetidas a um processo que reforçava o estigma da cor, associado ao desajuste ou ao desvio. De acordo com Gonzalez (2018),

“as crianças negras que vão à escola sofrem o estigma do pecado de serem negras, pois o discurso pedagógico as submete a diferentes maneiras de se envergonharem de si mesmas. Você sabia que a maioria das crianças consideradas desajustadas, com problemas psicológicos e/ou psiquiátricos na rede oficial são negras?” (2018, p.

Como afirmou Fanon (2008), a civilização branca impôs ao negro um desvio existencial (2008, p. 30). Isso também se reflete na infância, pois, para o autor, mesmo “uma criança negra normal tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco” (IDEM, p. 129). Este processo é decorrente da subordinação dos negros a um destino moldado pela cultura dos brancos. Portanto, a dominação dos negros, inicialmente econômica, se efetua também pela interiorização da inferioridade avaliada a partir da sua epiderme (FANON, 2008).

Transpondo esse pensamento à política para criança e adolescente no Brasil, constata-se que os instrumentos de controle têm reforçado o estigma contra a criança negra, ainda vista como problemática, desajustada, mal educada, apesar das condições de vida mostrarem a demasiada desigualdade social em termos de acesso à saúde, educação e moradia. Todavia, a questão é encarada como um problema que demanda ações de controle. Para que o Estado pudesse ser autorizado a exercer o controle sobre as crianças de famílias negras, foi criado o Código de Menor de 1927, que além de inserir as regulamentações sobre o trabalho, admitiu a institucionalização dessas crianças.

Nas primeiras décadas da República, as crianças que não trabalhavam e ficavam nas ruas foram identificadas como abandonadas, em decorrência da sua visibilidade pública. A reação de maior repercussão na época foi a criação do Primeiro Código de Menores, o Código Mello Mattos de 1927. O Código se destinava às crianças “abandonadas” ou delinquentes, denominadas menores, classificados como vadios, mendigos ou libertinos (Art. 28, 29 e 30). Com isso, a designação jurídica como menor adquiriu conotação social e a criança negra foi sendo identificada como o menor ou a menor, ou seja, a criança perigosa, cuja situação demandava a tutela do Estado (RIZZINI, 2004).

Doravante, os tribunais se encarregariam do seu destino. Elas seriam institucionalizadas, podendo chegar até a maioridade. Entre as instituições vinculadas aos tribunais de menores encontrava-se o Laboratório de Biologia Infantil (LBI -1935-1937. No LBI, as crianças eram avaliadas fisicamente a fim de identificar o grau de periculosidade e promover a profilaxia. No governo de Vargas, segundo Silva (2011), “o problema da criança abandonada e delinquente transformava-se em questão de identificação e, ao fim, em questão medicolegal.” (p. 1118). Para a sua solução, médicos, magistrados e professores defendiam a educação profissionalizante como a melhor medida para regeneração do abandonado e do delinquente (SILVA, 2011). Trabalho e educação formavam assim o binômio para acabar com a criminalidade e criar “um bom contingente de trabalhadores para o futuro” (IDEM, 1124).

A partir de Getúlio Vargas, o controle dos “menores” passaria a compreender a intervenção sobre a conduta desviante e a situação de abandono. A institucionalização seria adotada como uma estratégia para a correção e transformação do “menor” em trabalhador. É a partir desse momento que o Estado

começa a desenvolver uma proposta diferenciada de educação pública, destinando o ensino profissionalizante aos adolescentes negros e pobres (SIERRA, 2021).

O funcionamento dos tribunais de menores foi um marco na judicialização da infância, proporcionando a aproximação da relação entre a criança, a família, a polícia e o juizado de menor. A instituição do Código de Menor alterou a função dos magistrados, não mais circunscrita à aplicação da pena com base na lei, mas passando a exercer a função de controle associado à aplicação de uma medida educativa, adotada de forma paternalista e assistencialista. O Estado assim conseguia dispor da sua autoridade para intervir nas famílias, constantemente submetidas a uma avaliação que poderia resultar no afastamento definitivo da criança.

Na década de 1940, com a criação do Sistema Assistência ao Menor (SAM) em 1941, a institucionalização de crianças se consolida e vai sendo considerada uma solução para os casos de famílias consideradas incapazes da criação de seus filhos. Com isso, a política para a infância e a adolescência se encarregaria da sua educação e os profissionais do Sistema de Assistência ao Menor atuavam sobre a vida das crianças e adolescentes, maioria negra, substituindo a vida familiar, tida como irregular ou patológica, pela intervenção de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e professores. De certo modo, os juzizados da infância precisavam de profissionais para promover a inserção da criança e do adolescente no Brasil moderno e a institucionalização seria a medida voltada a esse objetivo.

O sistema de institucionalização de “menores” vigorou até o Estatuto da Criança e do Adolescente. A ditadura militar em 1964 substituiu o SAM, já muito criticado, pela Fundação de Bem Estar do Menor – a FUNABEM. Nesta época, a ideologia do bem-estar do menor autorizava a prática da institucionalização de crianças.

A FUNABEM era uma política compensatória criada com objetivo de atender às crianças e adolescentes, classificados como “em situação irregular”, por se encontrarem privados de condições essenciais a sua subsistência; ou tiverem em situação de perigo moral, conforme o Código de Menor, Lei 6.697 de 1979. Esta política tornava nítida a diferença da vida das crianças na maioria negras e pobres, cientes da possibilidade de serem afastadas de suas famílias para serem submetidas a um processo institucional que se encarregaria da sua formação.

Este modelo permaneceu durante todo o período do estabelecimento da produção fordista, sendo substituído após o início da reestruturação produtiva, que atingiu a classe trabalhadora, alterando profundamente a organização do trabalho industrial, em meados de 1980 (ANTUNES, 2008). Os efeitos na sociedade ainda são presentes, manifestando-se na forma de precarização do trabalho, aumento do desemprego, subemprego e crescimento da informalidade (IDEM). Neste processo, a propriedade tornou-se mais concentrada e a desigualdade se acentuou no país. A quantidade de crianças e adolescentes na pobreza que andava pelas ruas aumentou, e novas formas de controle foram requeridas para a intervenção.

Nesta década, as organizações não governamentais classificaram essas crianças

como meninos ou meninas de rua, e foram se encarregando da construção de uma nova modalidade de intervenção sobre eles. A situação requeria mudanças com relação às formas de controle, pois o processo de redemocratização se fortalecia, e a institucionalização, além de reproduzir um modelo assistencialista e autoritário, não conseguiria dar conta do quantitativo de crianças e adolescentes que poderiam ser encaminhados para o sistema por causa da situação de pobreza e miséria.

A crítica contra a institucionalização foi iniciada na década de 1970, mas adquiriu força com o fim da ditadura (CARDOSO, 1988). Nesta época, o modelo de controle social sobre a criança e o adolescente foi severamente questionado, pois o Código de Menor de 1979 não teria melhorado a situação das crianças e adolescentes necessitadas da assistência social. O modelo da institucionalização de “menores”, além de ter falhado em todos os seus objetivos de socializar e preparar a criança para o mercado de trabalho, fora acusado de causar danos ao desenvolvimento de sua individualidade, gerando problemas que permaneceriam mesmo depois de muito tempo na fase adulta (ALTOÉ, 1990).

A Constituição Federal de 1988 garantiu uma mudança para crianças e adolescentes com a instituição da doutrina da proteção integral, no artigo 227, ao estabelecer que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consagra a doutrina da proteção integral, ratificando a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada na ONU em 1989, que reconhece a criança como “sujeito de direitos”. O ECA cria um conjunto de instituições para funcionar conforme uma normatização pautada nas normas dos direitos humanos. A criança e o adolescente como “sujeitos de direitos” teria a sua individualidade respeitada, não podendo mais ser confinada numa instituição, a menos que tivesse cometido ato infracional e o juiz determinasse a medida educativa de internação.

Com relação à sociedade civil foi garantido o direito de participar na elaboração e na execução da política para crianças e adolescentes por meio dos conselhos de direitos e conselhos tutelares. A expectativa de desjudicializar a infância se concentrava sobre a atuação dos conselhos tutelares e dos conselhos de direitos, encarregados de promover a proteção integral. Os juizados então se concentrariam sobre os casos de violação de direitos e de infrações cometidas por adolescentes.

Quanto à institucionalização, foi criada a medida de acolhimento institucional, com caráter provisório. O ECA estabelece no artigo 19, que toda criança ou adolescente tenha direito de ser criada e educada no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, “assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes”.

Enfim, o ECA procurou romper com a cultura menorista de correção e controle de crianças e adolescentes, que culpabilizava as famílias. Reforçou a concepção de bem-estar da criança ao definir um conjunto de direitos básicos, como à assistência social, à saúde, à educação, à documentação. Estabeleceu ainda regras para a responsabilização dos adolescentes em decorrência da prática de ato infracional.

A aprovação do ECA foi realizada no contexto do consenso em torno das normas dos direitos humanos. As críticas aos regimes autoritários no mundo fizeram com que as normas dos direitos humanos servissem de base para reformas constitucionais (TATE; VALLINDER, 1995). No Brasil, este movimento se expressa na Constituição Federal de 1988 e nas leis infraconstitucionais, como o ECA de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social em 1993 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Neste período, os conselhos de direitos e os conselhos tutelares foram sendo criados e começaram a funcionar.

Os conselhos tutelares ficaram encarregados das medidas de proteção à criança e ao adolescente, aplicadas sempre que seus direitos tivessem ameaçados ou violados, por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; e em razão de sua conduta (Artigo 98)

Após um período de atuação do trabalho dos conselhos tutelares foi se tornando mais evidente quem eram as crianças negras e pobres que mais sofriam violações de seus direitos. Por outro lado, os adolescentes negros e pobres foram se tornando maioria (60%) no cumprimento de medidas socioeducativas de semiliberdade e internação (BRASIL, 2018).

Portanto vemos que apesar das inovações institucionais criadas a partir do ECA, essas crianças e adolescentes continuaram a ser desrespeitadas nos seus direitos. As formas de intervenção foram modificadas, tornando visíveis os crimes como espancamento, abuso sexual, exploração sexual entre outros.

Com relação à situação econômica, a implementação do ECA ocorreu no período em que o país enfrentava uma grave crise. O governo abandonou o modelo de substituição das importações visando inserir o país na competitividade da economia internacional. Este processo ocorreu à custa de privatizações e da desindustrialização do país, que lançou ao desemprego uma grande quantidade de trabalhadores. O desemprego tornara-se estrutural na década de 1990 e desde então o controle da violência tem se tornado uma questão de difícil resolução a partir dos instrumentos de controle.

O Estado para lidar com a situação tem se tornado mais ofensivo, concentrando as medidas de repressão sobre a grande massa de jovens negros e pobres. Esta população tem sido submetida às ações das forças policiais e até militares. A violência tem se tornado a regra para a submissão da população excedente. Diante disso, o racismo tem se acentuado e passa a desempenhar o papel de “jogar os trabalhadores uns contra os outros, e para impedi-los de combater efetivamente os padrões que exploram a todos eles, independente de sua cor ou origem nacional”(CALLINICOS, 1995, p. 8). Nesta perspectiva, o racismo cria obstáculos para

a solidariedade de classe, permitindo com isso que o capitalismo continue se reproduzindo, renovando as formas de exploração ao mesmo tempo em que moderniza os instrumentos de controle e repressão.

A contradição entre as normas legais dos direitos humanos e a realidade tem acentuado a pressão por mudanças. O resultado tem sido a mudança na forma de gestão do problema e, portanto, nos instrumentos de intervenção, que vão sendo ajustados às novas exigências de reprodução do capitalismo. Neste contexto, as necessidades das crianças e dos adolescentes vão sendo submetidas à racionalidade ultraneoliberal, que tem acentuado a repressão e o controle sobre as famílias negras, levando-as a uma situação paradoxal, à medida que vão sendo identificadas simultaneamente como socialmente vulneráveis e perigosas.

Neste contexto, a criança e o adolescente como “sujeito de direitos” tornou-se uma realidade intangível. Além da não superação da categoria “menor”, ainda reproduzida na mídia, predomina a sua identificação na política social como sujeito socialmente vulnerável, uma categoria que remete a diferentes situações, mas que também permite focalizar a intervenção segundo uma avaliação do grau de vulnerabilidade e risco.

A ideia de concentrar o atendimento àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco foi definida na Política Nacional de Assistência Social (2004), que estabeleceu como público usuário

“famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (BRASIL: 2004, p. 33).

Desde então as instituições de proteção à criança e ao adolescente tem trabalhado com este conceito, considerado mais adequado por inclinar a intervenção sobre situações que ultrapassam a questão da renda, sendo, portanto, flexível em sua capacidade de abrangência das diferentes situações de vulnerabilidade social. Todas essas situações, certamente agravadas com a precarização, o desemprego e a expansão da informalidade, implicam numa mudança em termos da relativa correspondência entre produção e reprodução social, fator central da ameaça à ordem social.

A crise, pois, compreende a inviabilidade da reprodução da sociedade capitalista, o que têm desencadeado um processo brutal de desumanização, consequência da disputa acirrada por vaga no mercado de trabalho, intensificação da exploração do trabalho, insuficiência de proteção social, degradação dos serviços públicos. A incapacidade de absorção da força de trabalho pelo mercado tem arruinado famílias, sobretudo, as famílias negras e pobres, consideradas desqualificadas diante das exigências em termos de novas habilidades e competências exigidas no mercado de trabalho.

Nesse contexto, as crianças e os adolescentes socialmente vulneráveis são aqueles que vão formar o público da assistência social. Eles passam a ser identificados como pessoas a quem o Estado deve exercer o controle mediante a manutenção do vínculo da família com um serviço socioassistencial, sendo esta a possibilidade destes sujeitos não perderem a comunicação com o Estado.

Portanto, as instituições criadas pelo ECA para promoção e combate aos casos de violação de direitos encontra o seu público entre as crianças e adolescentes “socialmente vulneráveis”. A relação entre vulnerabilidade social e direito é imediata, tendo em vista que são as dificuldades de acessar ou exercer direitos que expõem em grande parte a situação de vulnerabilidade social. Uma situação compartilhada por grande parte das famílias submetidas às condições mais degradantes de vida. Neste sentido, as crianças e adolescentes socialmente vulneráveis pertencem a famílias também socialmente vulneráveis, quer dizer, a vulnerabilidade social tem classe e cor; a sua classe é a trabalhadora e a sua cor é negra.

Não obstante, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda que determine no artigo 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, se omite diante do racismo cometido contra crianças e adolescentes. Não especifica as ações de racismo praticadas cotidianamente pelos policiais contra jovens negros e nem menciona nada acerca do direito das crianças negras conhecerem e praticarem a cultura e a religião de influências africanas. Neste sentido, não difere da tradição do direito para crianças e adolescentes que oculta a raça/cor e a classe das crianças e adolescentes⁴.

III. CONCLUSÃO

Este artigo procurou apresentar a invisibilidade da criança negra na história da política social. As categorias empregadas para designar a criança alvo da intervenção do Estado sempre tiveram um nível de abstração capaz de ocultar a questão da classe e da raça. Esta consiste em mais uma estratégia para negar a questão racial envolvida na institucionalização de crianças e adolescentes. Por conseguinte, a denominação “menor” tão associada à situação de risco ou de perigo, acabou impedindo a interpretação do problema como uma questão de classe e de raça. Neste sentido, prevaleceu na política do “menor” a conotação de política compensatória, implementada para corrigir os efeitos da falta de integração da classe trabalhadora ao mercado. Ou seja, a política para criança e adolescente foi criada com objetivo de intervir sobre as famílias consideradas incapazes de promover o seu enquadramento nos padrões reconhecidos pela sociedade, operando apenas sobre os casos de “desvio” ou de patologia, mediante uma

4 Não esta sendo mencionada aqui a questão de gênero, pois esta daria outro artigo, o que poderá ser feito em outro momento.

resposta político-jurídica.

Por sua vez, as mudanças na política para crianças e adolescentes foram realizadas durante os processos de modernização, momentos em que o Estado alterava o seu padrão de intervenção sobre a economia. No caso do ECA, os novos instrumentos de controle foram criados a fim de romper o “menorismo”, porém as mudanças não conseguiram alcançar completamente este objetivo.

De certa forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente não mudou muito o sentido da intervenção dos antigos Códigos. A situação de crianças e adolescentes inseridos nos programas vinculados ao ECA (Acolhimento institucional, família acolhedora, família substituta, adoção) ainda não é percebida como “expressão da questão social”, mas como situações excepcionais, na qual o Estado deve intervir por incapacidade moral ou material das famílias. Com isso, permanece a prática da culpabilização dos pobres e negros. Quer dizer, amplia-se a impressão de que as famílias negras e pobres são incapazes de educar seus filhos, de fornecer um ambiente saudável, de oferecer proteção. A consequência num contexto em que a criança não pode ser institucionalizada é a sua retirada da família e o seu encaminhamento para a adoção.

Desse modo, ainda que o universalismo do Estatuto impeça que se perceba a concentração das medidas coercitivas sobre a criança e adolescentes negros, os dados permitem reconhecer que o racismo institucional não foi superado. Até hoje crianças e adolescentes são tratadas em juízo como “menores”, ou seja, pessoas assujeitadas aos juizados encarregados de decidir sobre seus destinos, julgando se devem ou não permanecer com as suas famílias. Neste sentido, a justiça da infância mantém o paternalismo dos juizados, reproduzindo ainda uma forma de dominação de classe e de submissão da raça negra. Consiste assim numa estratégia para o controle de crianças e adolescentes negros, servindo como referência quanto à punição ao mesmo tempo em que consiste numa resposta à sociedade quanto à ação do Estado sobre este segmento, ainda que insuficiente.

Por fim, ainda que o Estatuto busque operar de forma justa, separando os que merecem ser punidos dos que sofrem violação de direitos, definindo formas de intervenção “humanizadas”, a lei tem enfrentado dificuldades à efetivação das políticas de promoção social, sobretudo num contexto de avanço das medidas neoliberais. Com isso, as crianças e adolescentes judicializados continuam sendo as crianças negras e pobres em maioria, o que reflete o entrelaçamento da questão racial e de classe.

VI- REFERÊNCIAS:

ALTOÉ, Sonia. Internato de menores: educar para (de)formar? *Fórum Educacional (Rio de Janeiro)*, 14, 50-76, 1990.

ANTUNES, Ricardo. O Trabalho e Seus Sentidos. *Confluências*. Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito. Vol. 10, n° 1, 2008.

BASTIDE, Roger. *As religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1971.

BRASIL. DECRETO Nº 1.313, DE 17 DE JANEIRO DE 1891 - Publicação Original. Estabelece providencias para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Relatório da pesquisa nacional das medidas socioeducativas em meio aberto no sistema único de assistência social: Relatório da pesquisa nacional das medidas socioeducativas em meio aberto: no sistema único de assistência social. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. LEI No 6.697, DE 10 DE OUTUBRO DE 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

CALLINICOS, Alex. *Capitalismo e racismo*. Tradução de: Race and Class. Londres: Bookmarks, 1995. Disponível em: . Acesso em: 18 de abril de 2013.

CARDOSO, Ruth C. L. Os movimentos populares no contexto da consolidação da democracia. In: REIS, Fábio W., O'DONNELL, Guillermo (Org.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988

FERNANDES, Florestan. *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos. *O lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982

GRAMSCI, Antonio. Risorgimento: Notas sobre a história italiana. In: *Caderno do Cárcere*. Vol. V. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KASSOUF, Ana Lúcia. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? *Nova Economia*. v. 17, n. 2, 2007.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. 1988. O Filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). Ver. *Bras. De Hist.* 8(16): 37-55, S. Paulo.

MIRANDA, Amanda Rodrigues. Família escrava no Brasil: um debate historiográfico. *Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG*. Vol. 4, n. 2, Ago/Dez 2012.

MOURA, Clovis. O racismo como arma ideológica de dominação, 1994. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/233955-8>. Acessado em 14/08/2022.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. *Escravidão negra em debate. Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Renato da. O Laboratório de Biologia Infantil, 1935-1941: da medicina legal à assistência social. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, n.4, out-dez. 2011.

SIERRA, Vânia Morales. *Trabalho e Educação na Adolescência: opostos ou complementares?*. Rio de Janeiro, Navegando, 2021.

TATE, Neal C.; VALLINDER, Torbjörn. *The Global Expansion of Judicial Power*. New York: New York University Press, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 30/08/2022.

,

,