

# INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Profª Drª Divaneide Lira Lima Paixão (SEED-DF)

## 1. Introdução

Tal como preconiza a Constituição Federal (CF) de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, crianças e adolescentes têm direito de serem educadas em espaços que favoreçam seu pleno desenvolvimento. Vê-se, entretanto, que tal direito tem sido negado, por um lado, pelas inúmeras demandas impostas pela sociedade contemporânea, que assumem um modelo cada vez mais consumista de serviços e produtos. Por outro, pela incapacidade de mantê-las longe de ambientes hostis e inseguros, que desconsideram as necessidades e desrespeitam os direitos básicos de proteção e sobrevivência da criança e do adolescente.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta um panorama de alguns desafios que o Brasil precisa enfrentar para garantir o direito à infância, à adolescência e à educação inclusiva. Para tanto, busca-se discutir os conceitos de infância e de adolescência e os principais fatores que contribuem ou impedem o desenvolvimento de uma infância e uma adolescência plena e saudável. Foi realizado, para tanto, um resgate histórico relativo à construção do conceito de infância e adolescência, além de apresentar aportes legais e referenciais colhidos na literatura brasileira sobre essa fase da vida.

Os esforços aqui empreendidos buscam elucidar fatos, elencar os motivos da degradação do conceito de infância e da pouca aceitação social aos direitos da adolescência. Além disso, assinalam-se alguns caminhos possíveis para a superação dos desafios enfrentados para a adequada educação de crianças e adolescentes no contexto social atual.

## 2. A Construção da Infância e de seus direitos

O conceito de infância é, seguramente, histórico e cultural. Ele evoluiu e passou por sucessivas transformações, tal como observa Ariés (1981). Este autor sinaliza que, antes do período medieval e até o final dele, não havia lugar para as crianças, mas sim representações deturpadas de crianças tomadas por adultos em miniatura. A infância não tinha importância e esse sentimento persistiu até o início do século XVIII, quando se observa uma mudança na forma como a criança é retratada,

passando-se a ver, nas representações, a imagem de crianças desenhando ou brincando, isto é, desempenhando papéis convencionais.

Ramos (2008) mostra em suas pesquisas que há, no Brasil, registros de descuidos e maus-tratos às crianças desde a colonização. Ele relata as negligências sofridas pelas crianças ainda nas embarcações portuguesas que se destinavam ao Brasil, no século XVI. Suas vidas não tinham valor e viviam em ambientes degradantes de doenças e trabalho hostil. Eram obrigadas a trabalhar pela sobrevivência.

Apenas mais recentemente foi lançado um olhar mais atento à criança brasileira. De acordo com Rizzini (2008) é no início do século XIX que há uma mudança na compreensão de infância, que passa a ser objeto de interesse e competência do Estado Brasileiro. E, esse conceito passa a ser revestido de significado social, ocupando lugar de destaque no projeto de futuro da nação, sobretudo, por meio da escolarização.

Na atualidade, os estudos referentes à infância têm cada vez mais defendido a necessidade de que as crianças possam falar de seus medos e anseios, de que sejam ouvidas. Prout (2010) e Lee (2010), por exemplo, chamam atenção para a necessidade de compreensão da infância como uma categoria social que merece lugar de protagonista na sociedade.

Nesta mesma direção, Corsaro (2011) assinala a necessidade de se considerar a existência de inúmeras infâncias. Por sua vez, são estabelecidas de acordo com o contexto, as vivências e as experiências de cada criança individualmente, assim como nas relações que estabelece com seus pares e com o mundo adulto e pelas quais elas interpretam o mundo.

Nesse sentido, o espaço escolar se descortina como cada vez mais importante para fortalecer seus direitos e oportunizar a elas experiências saudáveis, adequadas, capazes de contribuir para o sucesso no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, seu adequado desenvolvimento.

A CF (1988) explicita no Artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O pleno desenvolvimento da pessoa humana é premissa básica também para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que prevê, em seu texto, a garantia dos direitos fundamentais, ou seja,

(...) direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ARTIGO 4º DA LEI 8.069/90).

Vale lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) teve seus pressupostos baseados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989). Teve como objetivo principal assegurar os direitos de todas as crianças, indiscriminadamente, e reafirmar a necessidade de proteção e cuidados, garantindo-lhes o respeito às diferenças, fator que tem se constituído cada vez mais importante nas instituições sociais.

### **3. Adolescência: elementos históricos e conceituais**

Assim como a infância, a adolescência é um fenômeno recente e diferentes explicações têm sido formuladas no universo científico com o objetivo de tornar compreensível o surgimento desta noção, que assumiu força de realidade no século XX.

Em 1951, Margaret Mead já apontava, com sua experiência em Samoa, que a adolescência nada mais é que um “fenômeno cultural”, produzido no bojo das práticas sociais, em determinado momento histórico, manifestando-se de forma diferenciada em contextos culturais distintos, e, sequer, existindo em alguns lugares. Apesar da difusão massiva da figura do adolescente como o grande ícone dos tempos modernos, a partir dos estudos de Mead (*op. cit.*) não mais se pode ignorar que ela é totalmente engendrada pelas práticas sociais.

De fato, para o historiador Philippe Ariès (1981), a noção moderna de adolescência surge da necessidade do prolongamento da infância e do início da vida adulta para atender ao movimento de aperfeiçoamento técnico e científico que se instala nas atividades da indústria do século XIX. Adorno, Bordini e Lima (1999) chamam a atenção para o final do século XIX, quando os “adolescentes” se tornaram alvo privilegiado dos Sistemas Nacionais de Ensino (SNE).

Assim, a noção de adolescência emerge inteiramente vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa pela qual todos passariam obrigatória e similarmente, visando a entrada na vida adulta. Isto implica dizer que o pensamento

psicológico foi responsável por instituir algumas características específicas que seriam inerentes a essa etapa da vida, diferenciando sujeitos normais e anormais de acordo com seu grau de aproximação às normas estabelecidas para cada período.

A adolescência evoca, no imaginário popular, ideia de crise, de “rebelião”, “conflito” e “dificuldade”. A origem de tal crença pode ser encontrada nos estudos psicológicos dos primeiros teóricos que fizeram dessa fase seu objeto de estudo, como é o caso do psicanalista Erik Erikson (1976). Para o autor, durante a vivência desta crise, o adolescente: a) buscaria no grupo de pares o apoio e a sustentação sócio-emocional que necessita; b) geraria um modo de funcionamento grupal marcado pela estereotipia de si próprio, de seus ideais e de seus inimigos; c) poderia se tornar intolerante e cruel, excluindo os outros que são diferentes como uma forma de defesa de sua identidade.

Diferente desta concepção psicanalítica, Mead (1951) analisa a adolescência como algo não universal e que não tem necessariamente que se configurar como a versão psicológica imprescindível das tempestades hormonais da puberdade. A tal crise da adolescência seria, assim, uma produção da cultura ocidental contemporânea e não uma consequência das mudanças físicas pelas quais passam as crianças. É esta posição de adolescência que se assume neste trabalho, privilegiando as possibilidades de construções dadas por intermédio dos contextos culturais em que o adolescente está inserido.

Assumir essa tese significa tomar por base que a cultura tem, sem dúvida, um papel importante no desenvolvimento, principalmente como dimensão constitutiva do ser humano. O antropólogo Clifford Geertz (1978) e o psicólogo Jerome Bruner (2001) explicam que a cultura é um contíguo de preceitos simbólicos que atravessa as práticas sociais e as experiências vivenciadas pelos indivíduos, ao passo em que os significados são postos em uso.

Em uma obra com vários relatos de pesquisas sobre a adolescência, organizada por Sérgio Ozella (2003), com base na perspectiva sócio-histórica, pode-se constatar que muitos dos conflitos vividos pelos adolescentes acontecem pela ausência explícita de um lugar que os defina. Ou seja, eles acabam ficando no vácuo entre a infância e a idade adulta e esse não-lugar os coloca em situações desfavoráveis que facilmente degeneram em conflitos como a violência, por exemplo.

Esses sentimentos ambivalentes diante da adolescência produzem, na avaliação de Magro (2002), uma dificuldade de conceder aos adolescentes um lugar de seres capazes de construir ações significativas e contribuir ativamente para a solução dos problemas

sociais. Junto com o advento da adolescência nasceu a necessidade de um reforço no processo de escolarização que separava os seres em desenvolvimento dos seres adultos. Assim, uma espécie de ordem hierárquica baseada nas relações entre as fases da vida foi constituída.

Nessa ordem hierárquica, Magro (*op. cit.*) pontua que a infância e a adolescência se tornaram os representantes do presente, cabendo aos adultos produtivos o papel de subjugar os seus elementos de transformação. Portanto, a educação tornou-se o fundamento para o ordenamento do mundo moderno, que ocorre de cima para baixo, das classes dominantes para as classes populares; dos adultos para as crianças e adolescentes, os típicos seres em formação.

A adolescência entra, portanto, para a história como uma fase única e particular da vida, distinta de todas as outras fases. Essa idade foi retratada, tal como observa Almeida (2005), como marcada pelos extremos, com uma clara oscilação entre a fraqueza e a energia, entre a degeneração e a inspiração. Fisicamente maleável, o adolescente é reconhecido como um ser em desenvolvimento e, portanto, que necessita se submeter à orientação do adulto, ser por ele guiado, disciplinado, educado.

É esta a concepção presente no ECA, dispositivo legal que universaliza a condição adolescente a todos os sujeitos entre 12 e 18 anos, independentemente de seu estrato social. O conceito de proteção integral, que ganha destaque neste documento, consagra crianças e adolescentes como sujeitos de direito e em fase especial de desenvolvimento, demandando, portanto, a proteção do Estado.

#### **4. Educação inclusiva: aspectos legislativos**

O capítulo IV do ECA dedica-se, mais especificamente, às determinações quanto ao direito à escola e à educação. Uma escola que reconheça as particularidades da criança e do adolescente, que os acolha e beneficie, promovendo uma educação digna, contextualizada e que os insira no mundo do conhecimento por meio de descobertas e aprendizagens constantes. Tal direito deve ser garantido por pais, ao matricularem e manterem seus filhos frequentando a escola, bem como por professores e demais profissionais de educação, que com eles convivam. No entanto, a escola e as concepções pedagógicas vigentes nem sempre têm assegurado o direito à infância e ao bom desenvolvimento do adolescente.

A educação escolar é um direito de todos e um dever do Estado e da família, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Nessa Lei, no que tange à modalidade de Educação Infantil, a atuação da escola deve ser no sentido de complementar o que é vivenciado na família e no contexto social da criança, devendo promover um desenvolvimento integral, tanto cognitivo quanto social, emocional e psíquico. A LDB/96 estabelece ainda que todo o currículo da Educação Básica deve contemplar a difusão dos valores sociais, bem como a promoção de uma educação para o exercício da cidadania, o que denota uma preocupação com a formação plena da criança e do adolescente em idade escolar.

Do mesmo modo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) institui em seu artigo 26 o direito fundamental à educação, mas não a qualquer educação, mas aquela que contemple não só a formação científica, mas também o desenvolvimento da personalidade e a apropriação, por parte dos indivíduos que por ali passar, dos direitos humanos adquiridos, do princípio da cidadania ativa e da cultura de paz.

Nesse sentido, as ações escolares devem estar voltadas para o fortalecimento dos valores sociais, do respeito à pessoa humana, da amizade, solidariedade, afeto e de todos os outros valores inerentes ao bem conviver e à promoção de uma cultura de paz e respeito as diferenças étnico-sociais, trabalho este que se configura como promotor de uma educação integral e, portanto, inclusiva por natureza.

As propostas de educação, discutidas mais recentemente, apontam, de fato, que é preciso entender a educação como inclusiva, por princípio, já que se postula, por intermédio das práticas de educação, a compreensão que todos são diferentes e únicos em sua forma de aprender.

Nessa perspectiva, entende-se que:

Aprender é desenvolver-se. Aprendizagem é um processo que envolve vínculos individuais e coletivos que resultam das interações do sujeito com o meio, da ação do cuidador e das articulações entre o saber e o não saber. É um processo permeado, no caso do ser humano, por um clima e um tom sócio-afetivo, que produz instrumentos para mudar a si e ao mundo e vice-versa. É um movimento que envolve o mundo íntimo, a subjetividade, o desejo; e também o contexto no qual se dá. É o processo de conhecer; é o processo de vida que se dá por articulações possíveis e que amplia os domínios cognitivos para conexões cada vez mais complexas. (PORTILHO, 2011, p.51)

A aprendizagem, portanto, deve ser compreendida como plural. Na mesma direção, a comunidade educativa deve amadurecer para reconhecer a diversidade dentro do espaço escolar. O movimento científico-cultural, por sua vez, na direção de uma

escola inclusiva que se preocupa com a educação de todos, integrando-os ao seu contexto e removendo as barreiras para produzir aprendizagens e desenvolvimento.

Tal compreensão leva ao entendimento de um conceito de inclusão mais alinhado às postulações de que a inclusão escolar

deve ser entendida como um processo que permite colocar valores em prática, removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, estejam eles onde estiverem, desde que sejam em escolas de orientação inclusiva, que ofereçam respostas educativas de boa qualidade para todos, com todos e para toda a vida. (EDLER, 2006, p.12)

Entretanto, apesar de todo esse conhecimento produzido, os desiguais ainda são tratados como iguais, num paradoxo desconcertante. O conceito de inclusão nasce para compensar práticas que não contemplam o que os programas, planejamentos, grades curriculares professam e os discursos, alinhados aos novos tempos, proclamam.

Esse desencontro conceitual, entre o que se escreve e teoriza e o que se realiza na prática, precisa ser transformado em outras práxis mais humanizadoras que, de fato, sejam capazes de promover justiça social. Entende-se, assim, que os postulados da [Lei nº 7.853/89](#), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social e que define como crime “recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência” não sejam mais uma preocupação ou necessidade.

O descompasso entre os direitos da pessoa e a vivência desses mesmos direitos é fato visível na sociedade brasileira, sendo necessária a ampliação da legislação brasileira no sentido de elaborar os detalhamentos do atendimento às pessoas com necessidades especiais.

Assim, em seu trecho mais controverso e que gerou muitas discussões, a LDB 9394/96 (art. 58) postula que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Isto é, assume-se que a escola regular não está preparada para atender pessoas ditas “diferentes” ou com necessidades especiais, o que acaba por enfraquecer a proposta de uma educação, inclusive, despontencializa-se a possibilidade de inclusão no sistema regular de ensino.

Em 6 de julho de 2015, é sancionada a lei nº 13.147 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

organizando, portanto, todo esse doloroso processo evolutivo da integração e inclusão da pessoa com necessidades especiais à sociedade brasileira. O grande avanço é que essa lei reúne outros documentos e determina plenos direitos de ir, vir e permanecer, além de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Enfim, tanto a comunidade científica quanto a legislação brasileira corroboram que incluir é colocar em prática o mote da educação, uma tarefa humana para construir seres humanos, mas respeitando as diferenças de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

## **5. Considerações Finais: os desafios estão lançados**

A questão central da expropriação aos direitos inerentes à infância e à adolescência gira em torno das políticas públicas que não asseguram a efetivação de seus direitos. Apesar dos diversos mecanismos legais versarem a respeito dos direitos, a realidade dessa população é marcada por abandono, violência, abuso, negligência e vulnerabilidades.

Por tudo que foi dito aqui, entende-se que a comunidade acadêmica, legisladores, escolas e universidades devem se debruçar sobre os estudos e, sobretudo, devem implementar práticas que levam ao alcance da superação dos desafios enfrentados pelas crianças e adolescentes brasileiros até que todos tenham acesso pleno aos seus direitos.

Essa é uma tarefa exigente que perpassa uma adequada formação de professores; um projeto político e pedagógico fortalecido nos processos de avaliação e no princípio da educação para todos; uma estreita parceria da escola com a comunidade e, em especial com as famílias; a necessidade da sociedade em geral também se perceber como (co) responsável pela defesa e efetivação de ações de cuidado e proteção de crianças e adolescentes. Pois essa não é uma função apenas do Estado, mas de todos, direta ou indiretamente; repensar a forma como a criança e o adolescente são vistos na sociedade, seu lugar, seu papel e suas possibilidades de protagonizar a própria história.

A superação destes desafios colabora para com a garantia da acessibilidade, da inclusão de fato e de direito, da formação plena e integral, da permanência e, sobretudo, para a garantia de um ambiente educativo que respeite a todos, em seus níveis de

desenvolvimento, sob a égide de uma cultura de solidariedade, da paz e da sensibilidade.

## Referências

ADORNO, S.; BORDINI, E.; LIMA, R. S. de. **O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana**. São Paulo em Perspectiva, 13(4), 62-74, 1999.

ALMEIDA, A. M. O. **Adolescentes em manchete (policial)**. In: PAVIANI, A.; FERREIRA, I. C. B.; BARRETO, F. F. (Org.). *Violência Urbana em Brasília*. (1ª ed., 219-249) Brasília: UnB, 2005.

ARIÈS, Philippe; FLAKSMAN, Dora Rocha (Trad.). **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981. 279 p. 1990

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acessado em: 26 de outubro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069**. Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acessado em: 12 de outubro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei nº 9.394**— Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 15 de novembro de 2011.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAGRO, V. M. de M. **Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop**. Cad. CEDES [Online], 22, pp. 63-75, 2002. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em 08 set. 2006,

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças**. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acessado em: 14 de set. de 2011.

OZELLA, S. **Adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática profissional**. Em S. Ozella (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. (pp. 17-40). São Paulo: Cortez, 2003.

PORTILHO, E. M. L. *et al.* **Aprendizagem**. In: PORTILHO, Evelise M. L. (Org.). **Alfabetização, aprendizagem e conhecimento na formação docente**. Curitiba: Champagnat, 2011.

PROUT, A. **Participação, políticas e as condições da infância em mudança**. Em MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 19-54.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2. ed., rev. São Paulo, SP: Cortez, 2008. 200 p.