

O ECA NAS ESCOLAS

Perspectivas Interdisciplinares



Luciana Calissi
Rosa Maria Godoy Siveira
(organizadoras)

**O ECA NAS ESCOLAS:
Perspectivas Interdisciplinares**

A ilustração da capa tem a intenção de representar o interesse pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de forma respeitosa, mas lúdica, no sentido da inserção social das crianças e adolescentes a partir de garantias legais. Simbolicamente, essa apropriação do ECA significa que se está pavimentando o caminho da cidadania.

E17 O ECA nas Escolas: Perspectivas Interdisciplinares / Luciana Calissi, Rosa Maria Godoy Silveira (Organizadoras).- João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.
4v.
218 p. : il.
ISBN: 978-85-237-0567-1

1.Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. 2. Ambiente escolar - Direitos e deveres. 3. Violência sexual - Crianças e Adolescentes. 4. Direitos Humanos. I. Calissi, Luciana. II. Silveira, Rosa Maria Godoy.

UFPB/BC

CDU: 34-053.2

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade dos autores.

Luciana Calissi
Rosa Maria Godoy Silveira
(Organizadoras)

O ECA NAS ESCOLAS:

Perspectivas Interdisciplinares

Editora Universitária da UFPB
João Pessoa
2013

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Copyright: MEC/UFPB – 2013

A reprodução do todo ou parte deste documento é permitida
somente com a autorização prévia e oficial do MEC.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz

Reitora

Eduardo Ramalho Rabenhorst

Vice-Reitor

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA UFPB

José Luiz da Silva

Diretor

José Augusto dos Santos Filho

Vice-Diretor

Revisão de originais:

Rosa Maria Godoy Silveira, Luciana Calissi

Capa e ilustrações:

Shiko

Editoração Eletrônica:

Emmanuel Luna

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

7

APRESENTAÇÃO

11

INTRODUÇÃO: ECA - considerações gerais e orientações teórico-metodológicas

Luciana Calissi

Rosa Maria Godoy Silveira

27

A DESCOBERTA DA INFÂNCIA

Mozart Vergetti de Meneses

41

O DIREITO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Maria Lígia Malta de Farias

53

PROMOÇÃO DA EQUIDADE E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

67

UMA REFLEXÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM:
contribuição para uma educação cidadã

Uyguaciara Velôso Castelo Branco

83

PODER E DISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR

Marconi José Pimentel Pequeno

91

DIREITOS E DEVERES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA

Paulo Vieira de Moura

101

ESCOLA, CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

Inez Eunice Bassanezi

109

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM ESPAÇOS DE CIDADANIA

Maria Lígia Malta de Farias

Inez Eunice Bassanezi

119

CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO

Ivanilda Matias Gentle

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE,
O TRABALHO INFANTIL E A ESCOLA

Maria de Fátima Pereira Alberto

ANEXO: UM DEPOIMENTO

Rosinete Veloso Camelo

125

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
A ESCOLA É O PRINCIPAL ESPAÇO PARA A PREVENÇÃO

Maria do Socorro de Souza Vieira

Roseana Cavalcanti da Cunha

137

CONFLITOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA:
NATUREZA, FORMAS, DINÂMICA E GESTÃO

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

157

SISTEMA DE DIREITOS E DE DEFESA NAS ESCOLAS

Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves

Teomary de Andrade Alves

ANEXO: UM DEPOIMENTO PARA REFLEXÃO:

SUJEITOS DE DIREITOS? ONDE?

Maria de Lourdes da Silva

177

ATIVIDADE SEXUAL, GRAVIDEZ E MATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Telma Ribeiro Garcia

Lenilde Duarte de Sá

Cláudia Maria Ramos Medeiros Souto

Eulina Helena Ramalho de Souza

Cíntia Bezerra Almeida

191

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A INTERFACE COM A ESCOLA

Petronila Mesquita Videres

205

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AQUARELISTA

213

SOBRE AUTORES E AUTORAS

215

APRESENTAÇÃO

O ECA nas Escolas: Perspectivas Interdisciplinares

A proteção integral à criança e ao adolescente garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) tem suas bases tanto em documentos internacionais da Organização das Nações Unidas, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), como na Constituição Federal (1988) e nas lutas históricas por melhores condições de vida para brasileiros e brasileiras, nas fases da infância e adolescência.

A necessidade de um amplo conhecimento sobre o ECA tem ensejado a implementação de políticas públicas que contam com a adesão de vários segmentos organizados da sociedade civil, mas um dos caminhos mais promissores está na escola. Daí, a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino fundamental de conteúdos que tratem dos direitos de crianças e de adolescentes, conforme a Lei n. 11.525/2007, que altera a Lei n. 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

À luz da Lei n. 11.525/2007 é que nasce o projeto “Reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente na perspectiva da implementação da Lei nº 11.525/2007”, cujos resultados estão materializados nessa coleção com quatro volumes 1. O ECA nas Escolas: perspectivas interdisciplinares; 2. O ECA nas Escolas: reflexões sobre os seus 20 anos; 3. O ECA nas Escolas: experiências universitárias; 4. O ECA nas Escolas: construindo possibilidades de promoção dos direitos da criança; formando uma coleção cujo primeiro volume tem uma característica mais didática, o segundo traz um balanço



histórico dos 20 anos do ECA, o terceiro apresenta resultados de projetos de extensão e pesquisa das universidades brasileiras, e o quarto apresenta e discute os resultados de uma pesquisa sobre a implementação da Lei 11.525/2007, pensando a proteção de crianças e adolescentes através da educação.

Este volume reúne textos de 24 autores e autoras envolvidos no mundo acadêmico e extra-acadêmico – pesquisadores, membros de organizações sociais e não governamentais, professores da rede de Educação Básica do estado da Paraíba –, e de diversas formações de Graduação e Pós-Graduação (Direito, Filosofia, Enfermagem e Saúde Pública, História, Medicina, Pedagogia, Psicologia), tratando de algumas das múltiplas temáticas contidas no ECA. São temas abordados na obra: a descoberta da infância; o tratamento dado a crianças e adolescentes pelo Poder Judiciário, historicamente; o respeito às diferenças dessa faixa geracional; as várias fases de aprendizagem na infância e adolescência; a disciplina no ambiente escolar; os direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola; a escola e suas relações com a família e a comunidade; a participação de crianças e adolescentes em espaços de cidadania; as relações entre o ECA, trabalho infantil e escola; a violência sexual contra crianças e adolescentes, e o papel da escola na prevenção; conflitos escolares e formas de sua gestão; o sistema de direitos e de defesa nas escolas; sexualidade, gravidez e maternidade na adolescência; a violência doméstica e a interface com a escola. Cada um dos temas é introduzido por uma imagem em aquarela, alusiva ao assunto tratado, e é finalizado com sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Por fim, vale ressaltar que essa coleção é resultado de uma construção coletiva, envolvendo a Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH/SECADI/MEC) e a Universidade Federal da Paraíba, por meio do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos



Comunitários, além de tantos outros parceiros – universidades, organizações governamentais e não governamentais que participaram e contribuíram ao longo desse processo iniciado em 2008 e efetivado no período de 2009 a 2010.

**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do
Ministério da Educação**



INTRODUÇÃO¹:

ECA - Considerações gerais e Orientações teórico-metodológicas

Luciana Calissi

Rosa Maria Godoy Silveira

A Cultura dos Direitos Humanos, a Comunidade Escolar e o ECA

Vivemos, presentemente, em um mundo bastante conturbado. Profundas transformações têm ocorrido na sociedade, desde a década de 1970, com a globalização: mudanças nas esferas da produção econômica, no trabalho e no perfil dos trabalhadores; mudanças tecnológicas portentosas, com sua difusão em larga escala; mudanças políticas, com rearranjos territoriais e a configuração de grandes blocos de interesses (NAFTA, MERCOSUL, União Econômica Europeia etc); mudanças sociais, com a complexificação das várias sociedades e a sua diferenciação de diversas naturezas (étnicas, de gênero, de orientação sexual, religiosa, geracional, entre outras), fazendo emergir um amplo movimento de criação e recriação de identidades. Sem dúvida, todo esse conjunto constitui uma reconfiguração societária em dimensão talvez jamais vista, da Cultura, no seu significado mais abrangente.

Esses processos têm tido forte impacto sobre os sistemas educacionais, que precisam estar atentos e responder às novas demandas que lhes são postas.

Se todos os segmentos sociais, em suas diversas faixas etárias, são afetados por esse mundo diferente, a infância e a adolescência merecem uma

¹ Na redação dos artigos aqui apresentados, as variações de gênero foram consideradas. Neste sentido, os substantivos coletivos utilizados estão designando os gêneros masculino e feminino, sem prejuízo do conteúdo e obedecendo a regra gramatical da língua culta.

preocupação especial. Como preparar crianças e adolescentes para o tempo presente e o tempo futuro?

Os impactos dos rearranjos das famílias, dos padrões consumistas, das tecnologias informacionais, de relações sociais marcadas por exclusão e violência, têm repercutido fortemente sobre essa nova geração que ainda está em processo formativo de conhecimentos e de *valores*. Que tipo de formação a sociedade pretende para esta geração, que conduzirá o mundo dentro em breve?

É à Escola que cumpre oferecer respostas a essa indagação. Embora sejam muitos os espaços educativos, é o sistema escolar formal que propicia uma educação sistemática, metódica, aprofundada, devido a sua extensão – são 12 anos de Educação Básica – e, sobretudo, ao fato de que lhe cabe não apenas transmitir o patrimônio cultural (científico, linguístico-literário, humanístico, artístico) da espécie humana, produzido por outras gerações. Cabe à Escola ensinar os educandos a contextualizarem seus conhecimentos, identificando a sua significação e mobilizando-os para a existência humana em suas várias dimensões, ou seja, produzindo novos conhecimentos para enfrentamento das situações-problemas do contexto sócio-histórico.

Nesta relação entre conhecimentos e a vida concreta das pessoas, já estão incrustados valores.

Afora os valores específicos a cada área do conhecimento, os processos educativos também são permeados por valores mais gerais e comuns a todas as áreas, e relativos à sociedade e às pessoas que a compõem. Tais valores podem ser construtivos, ou destrutivos, podem contribuir para formar uma sociedade e pessoas para a cooperação e a solidariedade ou para a expansão dos conflitos e da violência.

Se queremos formar/educar pessoas para uma sociedade de indivíduos fraternos, a socialização cultural promovida pela Escola deve ter por substância a Cultura de Direitos Humanos.

Na sociedade brasileira, historicamente construída na base de preconceitos e estigmas de toda espécie, derivados das desigualdades sociais,

Introdução: ECA- considerações gerais e orientações teórico-metodológicas

é generalizada uma noção negativa sobre os Direitos Humanos: a de que “é defesa de bandido”. No rastro dessa concepção, o Estatuto da Criança e do Adolescente é interpretado, por vezes, como uma carta de privilégios para esses dois segmentos geracionais.

Tal percepção precisa ser revertida, trabalhando-se no sentido de evidenciar que os Direitos Humanos se propõem como uma cultura a ser válida para todas as pessoas, pois seu fundamento primeiro é considerá-las, a todas, como sujeitos de dignidade e, portanto, de direitos. Mesmo uma pessoa que cometeu um crime. Isso significa que essa pessoa também deve ser tratada com dignidade, o que não significa eximi-la do ato criminoso que praticou e pelo qual deve responder perante a justiça.

O Estatuto da Criança e do Adolescente faz parte da Cultura dos Direitos Humanos, direcionado para a infância e a adolescência. O seu fundamento é, pois, considerar crianças e adolescentes como sujeitos de dignidade e de direitos, tanto quanto os demais sujeitos, de outras faixas etárias². O conteúdo do Estatuto expressa uma nítida superação de uma concepção de psicologia do desenvolvimento humano e de educação, amplamente criticada e superada epistemologicamente, que via crianças e adolescentes miniaturas de adultos, a serem moldados autoritariamente. E concretiza a instauração de uma outra concepção psico-pedagógica reconhecendo as especificidades desses sujeitos – criança e adolescente – e de seu desenvolvimento, diferenciados do desenvolvimento de um adulto na maturidade, por sua vez, diferenciados de uma pessoa idosa.

Um outro princípio contido no ECA é a sua multidimensionalidade. Pois não se contempla apenas aspectos normativo-jurídicos. O Estatuto abrange as muitas dimensões da infância e da adolescência e os requisitos necessários para que se processem e se realizem em condições as mais dignas possíveis, tais como o acesso à alimentação, saúde, educação, cultura, entre outras.

² Está pressuposto aqui o direito à educação, em sua dupla dimensão: direito-fim e direito-meio para possibilitar o alcance de outros direitos. A propósito, cf. SACAVINO, In SILVEIRA, 2007, p. 457-467.

É por esta razão que o ECA é, ele próprio, um instrumento educativo. Educativo para crianças e adolescentes, mas muito mais: para todos os sujeitos envolvidos com crianças e adolescentes. Educativo de todos esses sujeitos em uma Cultura de Direitos Humanos. Pois conhecer o Estatuto, e praticá-lo, possibilita socializar as pessoas segundo direitos e deveres que constituem o cerne da formação para a cidadania.

A Escola é uma micro-comunidade em que se vivencia, em uma escala menor, localizadas, as relações sociais da sociedade envolvente, as suas desigualdades e diferenças, as suas concepções, práticas e valores. Porém, a Escola é um espaço em que, justamente por sua função social, essas relações, concepções, práticas e valores podem ser formados, reformados, desconstruídos, sobretudo se forem indesejáveis e incompatíveis com uma sociedade que se pretenda de tolerância e convivência fraterna, menos desigual e menos violenta, em síntese, mais justa e igualitária. Mediante o exercício da criticidade, de que são dotadas em processos educativos, as pessoas desenvolvem uma das capacidades mais características dos seres humanos: a de examinar suas condições de vida, analisá-las e projetar soluções para as mesmas.

O ECA também é um tema educativo transversal. A multidimensionalidade que o configura e em que se configura, estabelece as suas articulações com as diferentes áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos. Compreender a abrangência do Estatuto requer, pois, uma abordagem interdisciplinar, que dê conta do seu alcance complexo e multifacetado. Reduzi-lo a instrumento apenas normativo-repressivo ou, ao contrário, entendê-lo como uma carta de privilégios ilimitados – privilégios não são *direitos*, como certas concepções imputam ao Estatuto –, em ambos os casos, significa cometer-se um reducionismo do seu alcance.

Portanto, é consequente a sua multidimensionalidade e ao requisito de interdisciplinaridade para abordá-la, a inclusão do ECA no Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Introdução: ECA- considerações gerais e orientações teórico-metodológicas

O PPP é uma espécie de constituição da Escola, a sua carta magna, que deve situar a instituição escolar na sociedade e exprimir os propósitos da comunidade que a forma – alunos, educadores de todos os níveis, pais e mães ou responsáveis –, em relação à própria sociedade e à educação desejada para naquela se inserirem os sujeitos. Assim como os demais temas transversais, o ECA deve estar explicitamente articulado com a Cultura dos Direitos Humanos, que deve ser a diretriz maior orientadora do PPP, a partir da qual se desdobram as diretrizes curriculares, a estrutura curricular, os programas das disciplinas e os seus conteúdos, bem como os princípios básicos das relações sociais escolares como um todo.

O ECA e sua realização na Escola: considerações metodológicas

Sobre o ECA e a sua relação com a Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9394/96 – dispõe:

§ 5º. O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL. LDB. 1996. Título V, Cap. II, Seção III, dispositivo incluído pela Lei nº 11.525, de 2007)

As diretrizes que orientam as ações e responsabilidades nas escolas, indicam que essas instituições são lugares de defesa dos direitos e deveres de crianças e adolescentes. É reconhecido pelas legislações e pela própria proposta de educação para a Educação Básica que, além de direitos, as crianças têm também deveres.

Porém, a partir da análise de diversas experiências nas escolas, percebeu-se que muitos educadores ainda não distinguem a criança como cidadã de direitos, **e que muitas escolas ainda não vislumbram o Estatuto como instrumento educativo. Algumas instituições, inclusive, propõem como “soluções” de conflitos a saída do/a aluno/a da escola.** Alguns

depoimentos são reveladores a este respeito, que aparecem em textos deste livro.

Vale aqui ressaltar que não se trata de transferir para os professores as responsabilidades jurídicas e assistenciais referentes aos direitos e deveres de crianças e adolescentes. Mas sim, prepará-los e instrumentalizá-los para fazer a sua parte no que tange à dimensão educacional do ECA. Esta controvertida discussão não é nova e existem, por outro lado, muitos educadores que já se organizam e se mobilizam para desenvolver a cidadania escolar plena. Estes profissionais elaboram projetos e ações que visam à resolução de conflitos escolares³, explicitados em diversos tipos de violência contra crianças e adolescentes e destes contra a própria escola, muitas vezes, como reflexo ou consequência de violações por eles sofridas, caracterizando um ciclo que precisa ser rompido. Estas ações são exemplos de que é possível rompê-lo⁴. Estas e outras vivências de educadores, mesmo aqui na Paraíba, são o ponto de partida para a escolha dos temas discutidos em cada um dos textos aqui apresentados.

Se consideramos que a escola é o lugar, por excelência, para o desenvolvimento geral de crianças e adolescentes, e se é nela que se pretende fazer com que o/a aluno/a tenha uma aprendizagem significativa, ela precisa se instrumentalizar para viabilizar, de forma mais efetiva, este tipo de aprendizagem. Neste sentido, as atividades metodológicas propostas nesta obra visam contribuir para que o ECA seja parte do currículo escolar, e que este se desenvolva a partir das dimensões de ensino já mencionadas: a contextualização e a mobilização do conhecimento que representem mudanças atitudinais perante o mundo.

Um dos aspectos importantes desta proposta é que os professores também fazem parte deste processo como aprendizes, pois necessitam também conhecer e/ou aprofundar saberes e experiências, estabelecer objetivos,

³ Tais conflitos tanto atingem escolas públicas quanto privadas. O noticiário televisivo e jornalístico sobre esta questão tem sido frequente, mas nem sempre com abordagens adequadas. Para uma melhor compreensão do tema, cf. ABRAMOVAY et alli. (2002, 2004, 2005, 2006) e outras, ao final do texto.

⁴ Várias experiências estão relatadas, por exemplo, na Revista Nova Escola On line como as de três escolas, de três estados diferentes, com o slogan *Aqui, a violência não entra*. In: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/aqui-violencia-nao-entra-448716.shtml>

Introdução: ECA- considerações gerais e orientações teórico-metodológicas

mobilizar seus conhecimentos para que estes se tornem significativos para os próprios professores mediadores. Visa indicar possibilidades de trabalho com alunos, sem dúvida, mas primeiramente visa indicar possibilidades de mudança, da parte dos próprios professores, de postura e/ou aprofundamento de conhecimentos relacionado ao Estatuto.

Por se tratar de um tema transversal e interdisciplinar, o ECA pode ser trabalhado pelos professores das diferentes áreas de conhecimento. O/A educador/a, ao compreender o Estatuto e como trabalhá-lo, pode, posteriormente, a partir de conteúdos específicos de sua disciplina escolar, desenvolver com os alunos atividades adaptadas a suas respectivas fases de aprendizagem. Estas atividades podem ser realizadas, também, através de projetos escolares que envolvam várias disciplinas.

Por exemplo, congregando atividades em Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, ao se perceber a necessidade de discutir a violência sexual na escola: Português pode desenvolver atividades de leitura e interpretação de textos sobre o tema; Matemática, construindo tabelas, gráficos e porcentagens, apontando estatísticas; História, com a perspectiva da infância e da adolescência em várias sociedades, em várias épocas, apontando as suas respectivas percepções e práticas em torno da questão; Geografia, localizando espacialmente a violência sexual nas várias escalas territoriais: internacional, nacional, regional e local; Ciências, estabelecendo a relação entre a violência e as suas marcas no corpo humano; e assim por diante. Ou, ainda, através de um trabalho mais abrangente envolvendo toda a comunidade escolar, mediante ciclos de palestras, exposições, pesquisas entre os alunos e pais/mães, moradores do bairro. Estas são apenas algumas proposições sobre o trabalho com o ECA nas escolas.

As sugestões de atividades para os professores seguem os princípios gerais do processo ensino-aprendizagem. Parte-se dos conhecimentos prévios dos professores sobre o tema; seguem-se para os questionamentos, a mediação e o aprofundamento, a análise e a síntese do Estatuto, com o objetivo de mudanças atitudinais dos professores perante este documento. O objetivo geral

é aproximar os professores do Estatuto, desmistificando a concepção negativa a seu respeito, e fazendo com que o/a professor/a perceba a sua positividade como um instrumento que pode ajudar a comunidade escolar.

A nossa primeira sugestão metodológica é que os professores se organizem para este trabalho e, com orientação de um/a coordenador/a, por exemplo, perguntem uns aos outros se já ouviram falar no Estatuto da Criança e do Adolescente, e o que sabem ou pensam a propósito. Em seguida, propõem-se questionamentos sobre o assunto, anotando-se as respostas, seguidos de debates. Esta primeira etapa (conhecimentos prévios e questionamentos) chama à leitura dos textos aqui apresentados para se iniciar uma segunda dimensão do ensino-aprendizagem; a mediação e aprofundamento do Estatuto a partir das leituras dos temas propostos e das respectivas atividades indicadas em cada texto. Esta leitura pode ser feita de diversas formas e a partir de uma dinâmica adequada ao momento/espço escolar. O importante é conhecer e refletir sobre o Estatuto, criando a possibilidade da aplicação e síntese deste tipo de conhecimento.

É preciso vencer algumas barreiras importantes para que possamos avançar nas relações aluno/a-escola. E estas barreiras só podem ser vencidas se superarmos um dos principais aspectos do preconceito: a ignorância, ou seja, o não conhecimento e/ou reconhecimento do Outro ou daquilo a que resistimos. O/A professor/a, como o/a principal possibilitador/a – mediador/a do conhecimento, deve buscar compreender a importância do Estatuto para a escola e torná-lo um instrumento de produção de cidadania. Só conhecendo, é que diminuámos resistências e preconceitos, beneficiando a todos.

A cultura dos Direitos Humanos, a Comunidade Escolar e o ECA

Este livro está constituído por este texto de Introdução e quatorze textos temáticos.

Na Introdução – **ECA – Considerações gerais e Orientações teórico-metodológicas**, de autoria das organizadoras do livro, Rosa Maria Godoy

Introdução: ECA- considerações gerais e orientações teórico-metodológicas

Silveira e Luciana Calissi, o ECA é apresentado em uma visão abrangente, desde a questão da Escola como lugar de socialização dos Direitos Humanos, à dimensão educativa do Estatuto, à perspectiva interdisciplinar de abordagem requerida para dar conta da sua multidimensionalidade, às suas relações com o Projeto Político-Pedagógico. Na sequência, são tecidas considerações de ordem metodológica geral de como trabalhar o ECA, no intuito de apontar caminhos para superar a concepção negativa em torno do documento. Finalmente, faz-se uma pequena apresentação de cada texto do livro, de modo a tecer uma visão do conjunto da obra.

O texto **A Descoberta da Infância**, de Mozart Vergetti de Meneses, aborda a questão da infância de uma perspectiva histórica. Seu autor aponta vários aspectos do tema: os altos índices de mortalidade infantil, os perigos que rondavam as crianças, o modo como eram tratadas até o século XVII, o medo que lhes era incutido, os castigos. Exemplifica com situações na França e no Brasil colonial e imperial. Aflora aspectos da amamentação. Na última parte, discorre sobre a instauração do modelo burguês de família e as conseqüentes mudanças deste processo advindas da configuração de outra cultura e leitura sobre a infância.

Em **O Direito sobre Crianças e Adolescentes**: a base jurídica do ECA, a autora Maria Lígia Malta de Farias, após fazer uma retrospectiva histórica de como se lidou com a criança e o/a adolescente em várias sociedades, de uma perspectiva sociológico-jurídica, discute a dificuldade de aceitação do Estatuto, face à tradição autoritária e excludente da sociedade brasileira, causando estranhamento uma lei de proteção a crianças e adolescentes, diante dos quais a postura, ainda bastante enraizada, é a de uma cultura do castigo e de controle. Reversivamente, reflete-se sobre os limites e possibilidades de uma cultura de proteção de direitos, que impacta sobre a autoridade/poder dos pais, juizes, policiais e professores.

O texto **Promoção da Igualdade e Respeito às Diferenças**, de Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, constitui-se como uma reflexão acerca da problemática das desigualdades e diferenças e suas relações na sociedade brasileira, apontando como o desconhecimento dos seus condicionantes

históricos provoca a sua naturalização e gera preconceitos e discriminações. Analisa estes condicionantes e, ainda, indicadores recentes de preconceitos e discriminações no país; enfoca o ECA como um dispositivo para o enfrentamento dessas atitudes violadoras dos Direitos Humanos, culminando com considerações sobre o papel da Escola para reverter esse quadro.

Uma Reflexão sobre Desenvolvimento e Aprendizagem: contribuição para uma educação cidadã – enfoca a dimensão psíquica peculiar à infância e à adolescência, que passou a ser estudada praticamente no século XX, a partir de Freud. A autora, Uyguciara Velôso Castelo Branco, introduz o tema tecendo considerações acerca de como o ECA contempla, explicitamente, essa nova visão da criança e do/a adolescente como pessoas em desenvolvimento e recomenda um tratamento compatível com suas capacidades e habilidades cognitivas. Na sequência, aponta alguns teóricos importantes para a compreensão dessas etapas de vida do ser humano, detendo-se, particularmente, nas abordagens de Piaget, sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo; de Vygotsky, acerca de mediação e ações mentais de crianças e adolescentes; e de Wallon sobre o desenvolvimento.

O texto **Poder e Disciplina no Ambiente Escolar**, Marconi José Pimentel Pequeno questiona a costumeira atribuição feita ao ECA, de “passar a mão na cabeça de crianças e adolescentes”, apontando que o Estatuto, se assegura a liberdade e direitos, necessários a uma sociedade democrática, propõe correlatas responsabilidade e deveres, igualmente necessários à democracia. Questiona, também, a postura dos professores acerca do seu papel social, quando restringem a sua responsabilidade a conteúdos – como se os conteúdos fossem destituídos de *valores* –, e indaga sobre as finalidades da educação e da atuação dos educadores. Questiona sobre os mediadores e se eles devem ser, necessariamente, os especialistas, indo à iconoclastia de indagar porque os próprios adolescentes não poderiam ser os mediadores e os educadores serem educados. Posiciona-se no sentido de que a Escola não é reformatório e precisa mudar a sua cara, mediante o diálogo com os sujeitos da aprendizagem e um trabalho de mediação de

Introdução: ECA- considerações gerais e orientações teórico-metodológicas

conflitos comunitários e escolares, contra as relações autoritárias, de poder e subalternização, construindo a Cidadania.

Em **Direitos e Deveres de Crianças e Adolescentes na Escola**, o autor Paulo Vieira de Moura direciona o foco para a criança e o/a adolescente propriamente ditos, enquanto sujeitos de direitos, com a sua singularidade de sujeitos em desenvolvimento psicológico, cognitivo, sociológico, em processo de constituição identitária, que devem ser reconhecidos como portadores de dignidade como os demais seres humanos. O texto questiona as razões desses sujeitos terem sido encarados, até hoje, apenas como portadores de deveres e retoma a necessidade de incorporação de direitos no enfoque sobre a criança e o/a adolescente. Especifica, ainda, tais direitos e deveres no contexto escolar, enfatizando a necessidade da Escola estar preparada para lidar com este novo enfoque.

Escola, Convivência Familiar e Comunitária é um texto de Inez Eunice Bassanezi, que trata das redes de proteção para as crianças e adolescentes e, em específico, de duas instituições que têm centralidade nessa necessária proteção: a família e a Escola, apontando a importância do diálogo para a consecução desse encargo. Uma questão espinhosa é abordada: o pátrio poder. Por outro lado, a Escola é visualizada como um espaço de exclusão, mas também de possibilidade para a convivência comunitária.

Participação de Crianças e Adolescentes em Espaços de Cidadania, de autoria de Maria Lígia Malta de Farias e Inez Eunice Bassanezi, esquadrinha a problemática da participação ativa das crianças e dos adolescentes nos espaços públicos bem como do seu aprendizado de Cidadania, apontando diretrizes para a sua efetivação. Expõe os direitos desses sujeitos no cotidiano da vida familiar e comunitária, configurando medidas necessárias ao protagonismo infanto-juvenil. Sinaliza, também, as diretrizes para assegurar esta participação e configura os principais direitos das crianças e adolescentes no cotidiano da vida familiar e comunitária.

Cidadania e Participação, de Ivanilda Matias Gentle, é um texto que complementa o anterior, especificando as várias instâncias possíveis de

protagonismo infanto-juvenil na sociedade envolvente e no ambiente escolar, que tratam especificamente de questões estudantis.

Tema delicado é tratado em **O Estatuto da Criança e do Adolescente: o Trabalho Infantil e a Escola**, por Maria de Fátima Pereira Alberto, em que se caracteriza o trabalho infantil, sua abrangência, seus condicionantes e seus efeitos danosos, de natureza psíquica e psicomotora, em crianças e adolescentes trabalhadores e em suas famílias, com repercussão negativa para o desempenho educacional. A autora do texto, após apresentar exemplos históricos de trabalho infantil no Brasil, configura alguns marcos de mudança no sentido de assegurar os direitos de crianças e adolescentes, desmitificando a concepção de que, sob determinadas circunstâncias, o trabalho educa. Posiciona-se no sentido de que toda e qualquer criança e adolescente precisam estudar e dispor da proteção do Estado e da Escola, sendo a educação da família sobre o ECA um aspecto fundamental para a construção de uma outra mentalidade a respeito do tema. O texto é acompanhado por **Um Depoimento**, de Rosinete Veloso Camelo, acerca de um trabalho de mais de vinte anos, na Casa Pequeno Davi, uma organização não-governamental, na cidade de João Pessoa/Paraíba, apontando resultados obtidos.

Outro tema-tabu de complexa abordagem: **Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**: a Escola é o principal espaço de prevenção, texto de Maria do Socorro de Souza Vieira e Roseana Cavalcanti da Cunha, em que são feitas considerações sobre a criança e o adolescente como maiores vítimas da violência, especialmente a sexual. Importante reflexão é realizada pelas autoras, sobre a responsabilidade da Escola em relação ao problema, denunciando o despreparo escolar na proteção contra abusos e assédios, ao adotar medidas coercitivas para as situações dessa natureza, em última instância, configurando uma auto postura de não responsabilização, se eximindo de possibilidades educativas contrapostas à violência.

Conflitos, Educação e Cidadania: Natureza, Formas, Dinâmica e Gestão, de Maria de Nazaré Tavares Zenaide, é um texto que enfrenta um dos maiores desafios de nossa sociedade, organicamente marcada por conflitos,

Introdução: ECA- considerações gerais e orientações teórico-metodológicas

derivados de imensa desigualdade social. Discute-se a não escuta da Escola, a sua surdez, diante dessa problemática, a indiferença do/a professor/a diante do/a aluno/a, que é invisibilizado como sujeito nas relações interpessoais escolares. Mas, para além de simples denúncia da situação, o texto *enfrenta o enfrentamento*, isto é, como a Escola deve lidar com as situações de conflitos.

Em **Sistema de Direitos e de Defesa nas Escolas**, as autoras Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves e Teomary de Andrade Alves visualizam a impregnação de uma cultura ainda repressiva na Escola, ainda uma cultura do medo, diante de situações conflituosas. Uma cultura marcada pela banalização do medo, na busca desesperada de controlá-lo. A dificuldade de instaurar o dever da proteção à criança e ao/à adolescente é analisada no âmbito de uma sociedade desigual e violenta. Também são prospectadas as possibilidades do ECA, especialmente no tocante às redes de proteção. O texto culmina com falas de professores e gestores acerca de como lidar com crianças e adolescentes, reveladoras de limites, mas também de possibilidades transformadoras no tratamento da questão. Em adendo, o texto **Sujeitos de Direitos? Onde?** de Maria de Lourdes da Silva, traz o relato de experiência de uma professora no trato com situações de conflito escolar e exemplos de algumas resoluções até exdrúxulas, não usuais, no relacionamento com alunos.

Atividade Sexual, Gravidez e Maternidade na Adolescência, de Telma Ribeiro Garcia, Lenilde Duarte de Sá, Cláudia Maria Ramos Medeiros Souto, Eulina Helena Ramalho de Souza e Cíntia Bezerra Almeida, enfoca um dos mais graves problemas que envolvem a juventude no Brasil. O texto enfoca, sob a perspectiva dos direitos reprodutivos na adolescência, as múltiplas dimensões da questão, os seus condicionantes, apresentando dados estatísticos do contexto brasileiro. Aponta, enfim, a atuação necessária da Escola na transmissão, socialização e debates críticos sobre conhecimentos de saúde e medidas de prevenção contra a gravidez na adolescência, um dos fatos mais perturbadores do desenvolvimento das adolescentes, especialmente as de grupos subalternizados, inclusive, pela interrupção dos seus estudos e até dos seus percursos de vida mais dignos.

Violência Doméstica e a Interface com a Escola, de Petronila Mesquita Videres, aborda outro dos gravíssimos problemas que afetam a infância e a juventude. Um dos temas sobre os quais ninguém gostaria de escrever se o mesmo não fosse real, concreto, em nossa sociedade. O texto aponta como a Escola pode atuar na percepção de sinais desta violência, impressos, de diferentes formas, nas crianças e nos adolescentes, física e simbolicamente. E como a instituição escolar pode legitimar-se enquanto uma instituição socialmente responsável no combate a tal modalidade de violência.

Este livro, pela dimensão e diversidade de assuntos contidos no ECA, não contempla todas as suas virtualidades temáticas. Algumas questões, em outra oportunidade, se possível, um segundo livro, precisarão ser aprofundadas, tais como a da Proteção Integral à criança e ao adolescente e formas das instituições escolares recorrerem à rede de proteção e apoio à comunidade escolar, referida em diversos textos da presente obra. De igual modo, os direitos e deveres de crianças e adolescentes bem como suas implicações escolares e não-escolares demandam análises mais específicas.

Nesta oportunidade, registramos alguns agradecimentos especiais: à Dra. Esther Arantes, pelo minucioso e precioso parecer, cujas observações procuramos atender em grande parte; à SECADI/MEC e à Pró-Reitoria de Extensão da UFPB, que propiciaram as condições financeiras e institucionais para a factibilidade desta publicação.

Com estas reflexões, resultantes do esforço coletivo de vários de seus profissionais, a Universidade Federal da Paraíba tem a expectativa de contribuir para a melhor compreensão e aplicação prática do Estatuto da Criança e do Adolescente nesse momento marcado pela sua maioria, ocorrida em 2011.

As Organizadoras

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Observatório de Violência, 2005.

_____; CASTRO, M. G. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

_____. (Coord.) **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

_____; LIMA; PINHEIRO; CASTRO; RODRIGUEZ (Orgs.) **Políticas Públicas DE/PARA/COM Juventudes**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni; ABRAMO, Helena Wendel (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, p. 457-467.

UNESCO. **El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo**, 2011.

Sites:

<<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/background-papers/>>.

<<http://unicrio.org.br/relatorio-da-unesco-revela-impacto-dos-conflitos-armados-na-educacao/>>.

A DESCOBERTA DA INFÂNCIA

Mozart Vergetti de Meneses



Hoje, quando se polemiza sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e muitos discursos afirmam que o estatuto mais afirma direitos do que deveres – talvez porque não se tenha noção da falta de assistência a essa idade da vida, pois nunca foi efetivada ou levada em conta em sua plenitude –, convém não perder de vista uma perspectiva histórica sobre o tratamento dado à infância em outras épocas. Este ensaio versa sobre isso.

Comumente, encontramos várias informações espalhadas nos quadrantes deste universo sobre as responsabilidades que os adultos, pais e mães, devem ter para com os seus filhos. Quem não lembra de um propalado comercial de TV enfocando o socorro do pai ao filho pequeno, que acabara de sofrer uma pancada num jogo de futebol de fim de semana? Durante o atendimento do pai, que massageia a perna do menino com o gel regenerador, uma voz, em *off*, anuncia que não basta apenas ser pai, tem que participar. A metáfora tinha tiro certo, a família só é eficaz quando assiste integralmente a criança, no lazer, na escola, em casa. Vivenciar as etapas da vida da criança não seria apenas mais uma coisa a fazer, mas uma obrigação.

Ora, dirigir-se à criança como um ser infantil, inocente e indefeso, com um papel que lhe é específico nas idades da vida, por ser diferente da adolescência, e da fase adulta, é algo muito mais recente do que imaginamos. Ser criança, há não mais de três séculos, era ser um homem ou mulher em miniatura, sem roupas, sem médicos, sem estilos especiais que os distinguissem do restante das pessoas adultas. É, no mínimo, curioso quando sabemos que, até os fins do século XVII, não havia na língua francesa uma palavra para distinguir *pueri* de adolescente.

Ninguém dava a menor atenção às crianças até que pudessem caminhar e ajudar nos afazeres domésticos ou chegar à adolescência para ingressar na força de trabalho adulta como lavradores, aprendizes e criados. Metidas em um timão, sem os rigores de educação doutrinária, a criança estava afeita a aprender pela vara de goiabeira ou pelo cinturão de couro, através de castigos corporais dados pelos pais e mães, mas aberto também o caminho do uso da violência, como aceitação da tradição e respeito aos mais velhos.

Meio que invisíveis aos olhos dos adultos, as crianças, a rigor, não contavam. Mais suscetíveis às doenças, principalmente na tenra idade, elas morriam em

A descoberta da infância

números alarmantes. Na Normandia, no século XVII, estima-se que, de cada 1000 bebês, 236 morriam. Cifra que não deixava nada a desejar para as nascidas no século seguinte, quando, na França, 45% das crianças, antes de completarem 10 anos, pereciam. Claro que as causas-mortes não se limitavam às doenças, um acidente muito comum era as crianças recém-nascidas sucumbirem sufocadas pelos pais e irmãos, na cama, quando dormiam. Editos episcopais proibindo que os pais colocassem seus bebês para dormirem junto deles, antes de cumprirem seu primeiro aniversário, são exemplos disso (DARNTON, 1986, p. 47).

Outro problema para a segurança das crianças, principalmente no mundo rural, eram os riscos que corriam ao adentrarem as matas e florestas. Ambiente perigoso, elas tornavam-se presas fáceis para os predadores. Reunidos em volta das lareiras no inverno, ou das fogueiras, em noites de lua, os camponeses franceses sabiam como amedrontá-las. Versão contrária a que nós conhecemos, prestemos atenção ao conto de Chapeuzinho Vermelho que a tradição oral nos legou:

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia pelo caminho da floresta, um lobo aproximou-se e perguntou para onde se dirigia. _Para a casa da vovó, ela respondeu / _Porque caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas? / _O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois vestiu a roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.

Toc, Toc.

_Entre, querida. / _Olá vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite. / _Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

A menina comeu e bebeu o que lhe oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: _ Menina perdida! Comer a carne e beber o sangue da sua avó!

Então o lobo disse: _Tire a roupa e deite-se na cama comigo. / _Onde ponho meu avental? / Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia: _Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.

Quando a menina deitou na cama, disse: _Ah vovó! Como você é peluda! / _É para me manter mais aquecida querida. / _Ah vovó! Que ombros largos você tem! / _É para carregar melhor a lenha, querida. / _Ah vovó! Como são compridas as suas unhas! / É para me coçar melhor, querida. / _Ah vovó! Que dentes grandes você tem! / É para comer melhor você, querida.
E ele a devorou (DELARUE e TENÈZE, Marie-Luise, 1976. apud DARNTON, 1986, p. 21 e 22)

Neste caso, como nos ensina Darnton, a moral da história tinha endereço certo: meninas, afastem-se dos lobos. Cenas bem picantes de *striptease*, ou aterrorizantes como o canibalismo praticado por Chapeuzinho ao saborear a vovó, seriam impensáveis, mesmo para os estúdios de Walt Disney ou Spielberg, na atualidade. Eram tempos diferentes em que as histórias voltadas para o universo infantil ainda não tinham sofrido os filtros da modernidade que lhes douraram o conteúdo para serem contadas nos interiores dos lares e salões burgueses.

É certo que perder um filho pequeno, nos séculos XVII e XVIII, não deixava de ser motivo de tristeza para a família, mas, apesar disso ser muito subjetivo, com certeza nunca poderia ser comparado com a dor profunda que hoje nos assola. Na falta daquele que se foi, a resposta era pragmática, vem outro! Longe no tempo estavam os programas ou os controles de natalidade, pois, afora os espaçamentos naturais da amamentação, tinha-se filho, digamos assim, quando Deus queria.

Apesar de nos faltarem dados quantitativos sobre as taxas de mortandade infantil para o Brasil Colônia, há de se levar em conta a tradição de se relacionar a anjos as crianças que morriam ainda na primeira idade. Em verdade, há quem explique esse fenômeno como sendo uma criação dos jesuítas que, no afã de redimir a perda dos filhos recém-nascidos pelas mães nativas, ocasionada pela grande mortandade, dada a barreira epidemiológica, de tudo faziam para embelezar a morte. Embelezamento que deitou raízes no Brasil Império, com os desfiles fúnebres a perseguir os caixões azuis celestes que conduziam os pequeninos defuntos para o sepulcro coletivo. Sem exageros, mas esses anjos, por serem isentos de pecados, para algumas mães, seriam a

A descoberta da infância

redenção antecipada, haja vista a providência já atribuída às crianças, como por milagre, de abrirem as portas do céu para elas (FREYRE, 1992, p. 406).

No mundo terreno, contudo, os bebês que *vingavam* e que não subiam como anjinhos a bater à porta do céu, podiam não ter a sorte de manter-se no aconchego da mãe. Nascidos em berços paupérrimos ou como fruto de amores ilícitos de mães e pais envergonhados, muitos tinham outro destino, eram *enjeitados*. Expostos muito provavelmente durante o turno da noite, à frente das casas ou largados à rua, os indefesos recém-nascidos corriam sérios riscos de serem devorados por cachorros famintos. Como solução para esses problemas, foram criadas nas vilas e cidades da zona açucareira e mineradora, as Casas dos Expostos ou as Rodas dos Enjeitados, que se multiplicaram no Brasil Colônia e Império. Mantidas entre as Câmaras Municipais, Casas de Misericórdias e Ordens Terceiras, as Rodas dos Enjeitados funcionavam, geralmente, em algum convento, como foi o caso do Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Igarassu, Pernambuco. Nele ainda sobrevive o dispositivo de recolhimento dos bebês: um disco de madeira, que roda em um fuso, e que possui duas janelas, uma voltada para a rua, localizada na frente do convento, e outra na parte de dentro do prédio. Quando a pessoa depositava o bebê no disco, pela janela de fora, puxava um pêndulo que acionava um sino, e rodava o mecanismo. Do outro lado, as outras pessoas pegavam o bebê e ficavam com sua guarda, mantendo-o sob os auspícios das entidades elencadas acima que alugavam a amas-de-leite, inclusive escravas, para amamentá-las.

O sucesso do mecanismo, quanto à garantia do anonimato, acabou por desviar o foco para o que havia sido realmente criado: manter e proteger a honra da família colonial e a vida dos bebês enjeitados. Como reclamavam os membros das entidades mantenedoras das Casas dos Expostos, ao invés de protegerem a honra, as Casas viraram abrigos para os libertinos livrarem-se dos frutos dos seus desvios. Por outro lado, mães escravas, muitas delas alugadas às mantenedoras a peso de ouro para servirem de amas-de-leite, passaram a se utilizar também do mecanismo e instituição, já que seus bebês, quando colocados na roda, principalmente após o alvará de 31 de janeiro de 1755, eram considerados livres. Estratégias de sobrevivência legítimas mas

que não deixavam de ser afrontadas por alguns senhores que terminavam por reaver ao cativo as crianças já crescidas, ao pagarem os custos da criação.

Bem, ao fim e ao cabo, as experiências das Casas dos Expostos levou a um momento insuportável quando o crescimento da população abrigada as tornou inviáveis. Levantamento feito nos dados de entrada na Casa dos Expostos do Rio de Janeiro, para todo o século XVIII e início do XIX, dão conta da elevada taxa de mortalidade, 43%, composta de ilegítimos e, principalmente, de bebês negros. (ORLANDI, 1985, p. 62-67).

O resultado dessas experiências e comportamentos não poderia ser outro, senão uma invisibilidade quase que completa do ser criança. A expressão mais acabada foi a introjeção, pela própria criança, de sua inferioridade, que a levava a ter vergonha de sua idade. O uso de trajes adultos, o recurso a maquiagens que visavam ao envelhecimento precoce, na tentativa furtiva de fazer brotar bigodes e costeletas nos rostos ainda impúberes, exemplificam essa preocupação em remover os sinais da meninice (FREYRE, 1981, p. 67).

Soltas as crianças na comunidade, elas aprendiam com a *multidão*, através do que se convencionou chamar de *aprendizagem* (ARIÈS, 1979, p. 156). Sociabilizada por todo o sempre era a aprendizagem para os populares, contudo, para os mais abastados, a entrada na puberdade, com os sinais do corpo a aflorarem a sexualidade com os riscos da reprodução, o caminho era os soturnos colégios dos padres e freiras.

Nos colégios, os suplícios se emendavam na palmatória, os açoites e maus tratos não eram exclusivos dos algozes da família. Requentes de crueldades deixaram famosos alguns padres professores. Mas era o colégio outro ambiente no qual a autoridade da parentela, a rigor, não incidia. As transformações pedagógicas que se desenvolviam na Europa, desde o século XVIII, e que se refletiram principalmente sobre as reformas do Bispo Azeredo Coutinho no Seminário de Olinda, favoreceram a diminuição dos castigos corporais (FREYRE, 1981, p. 68).

É certo afirmar que, na Europa do século XVIII, reformadores morais da igreja e, posteriormente, do Estado Moderno, fizeram sucumbir a *aprendizagem* e, com ela, a antiga sociabilidade, num movimento denominado de *escolarização*,

A descoberta da infância

ou seja, um sentimento que tornava a criança um ser imperfeito e incompleto e que necessitava da moralização e da disciplinarização realizadas pelo adulto no interior do ambiente escolar (ARIÈS, 1979, p. 65).

Grosso modo, podemos dizer que a *escolarização* tem seu início em fins da Idade Média, com os trabalhos dos organizadores esclarecidos, como Gerson e o Cardeal d'Estouteville; passa pela instituição moderna do colégio, rompedor da aprendizagem, criador das classes escolares e da rigidez disciplinar; continua nas experiências dos reformadores de Port Royal, em fins do século XVIII, até a expulsão dos jesuítas neste mesmo século, com a consequente quebra da tradição escolástica, suprimindo definitivamente os castigos corporais (ARIÈS, 1979, parte II).

Determinante ou determinado, esse movimento da *escolarização*, realizado no intramuros da instituição educacional, não pode ser entendido sem as devidas transformações por que passava a economia rumo ao capitalismo e, com ela, a sociedade como um todo. O reduto privado de feição burguesa, a família nuclear, que foi progressivamente influenciando as classes populares desde o século XVII, tornou-se responsável por considerar a criança um ser ingênuo, gracioso e inocente. Mimada a criança, de invisível, agora reinava no seio da família.

A família burguesa e a escola reformada retiraram, juntas, a criança da sociedade dos adultos. Cúmplice sentimental, a nova instituição familiar burguesa, racional e munida com métodos contraceptivos, *papariçou* a criança aceitando a *escolarização*. Duas atitudes aparentemente contraditórias, mas que conseguiram erguer, entre a família e a sociedade, o muro da vida privada (ARIÈS, 1979, p.278).

O sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo o seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único) correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa (KRAMER, 1987, p. 18)

Ideal de criança abstrato que deveria incorporar, não apenas as que estavam nos interiores dos lares já protegidos pelas suas famílias, mas também aquelas que se encontravam na lide da manutenção diária, perambulando nas ruas dos grandes centros urbanos. Para essas crianças, vítimas da *corrupção do meio*, aí representado pelo processo industrial e da modernização burguesa, as Escolas, Institutos ou Colônias Correccionais, eram o endereço. Rio de Janeiro, São Paulo e Recife vivenciaram essa experiência, nos fins do XIX e início do século seguinte. Se conhecidas como *econômica e moralmente inadequadas socialmente*, e, por isso, *próximas do crime*, esses espaços serviriam como elemento educador e disciplinador dessas crianças. Reabilitadas, poderiam voltar, então, já maduras e adultas, para servirem ao Estado e à Indústria, promovendo, sem riscos, a reprodução de crianças de quem seriam espelhos (MENEZES, 1995).

Mas esse quadro sobre a construção do sentimento da infância não ficaria completo sem que se adensasse a ele, no bojo das transformações do mundo do capital, do Estado Moderno, da escola e do surgimento da família burguesa, o papel do saber médico.

Como vimos, nascer e sobreviver à etapa da infância, no universo material e mental dos séculos XVII, XVIII e anteriores, não era tarefa fácil. A presença do médico interferindo, instigando e conscientizando a mãe, da importância da amamentação e de sua proteção para o desenvolvimento sadio e afetivo do filho, é coisa só disseminada no século XIX e no XX, principalmente.

Do parto, sob os cuidados das parteiras, às complicações comuns da idade, as crianças já sentiam a negativa da mãe em não lhes dar de mamar. Fossem *enjeitados* nas Rodas das Casas de Misericórdias ou conventos, por serem filhos bastardos ou ilegítimos de famílias pobres, as crianças, mesmo aquelas nascidas em berço afortunado, ficavam longe das mães.

Desde o século XIII que, na França, se tem notícia de agências de nutrizas. Restrito de início a famílias aristocráticas, o hábito de se recorrer ao aleitamento exterior generalizou-se por todo estrato social, intensificando-se, principalmente no meio urbano, durante o século XVIII. A coisa tomou tal

A descoberta da infância

proporção que a escassez de nutrizes tornou-se uma situação comum. “De Paris, os bebês eram mandados a outras cidades e campo – lugares, muitas vezes, bem distantes” (ORLANDI, 1985, p.39).

As nutrizes, por sua vez, eram escolhidas e distribuídas conforme o poder econômico dos pais. Muitas eram extremamente pobres, desnutridas e doentes:

Era comum entre elas [nutrizes] a sífilis, a sarna e o escorbuto. A pobreza levava essas mulheres a trabalhar, pois não era suficiente o que recebiam com a profissão de nutriz e as crianças ficavam abandonadas, submersas nas próprias fezes e devoradas pelos mosquitos. Complementavam a amamentação com pedaços de pão umedecidos e amolecidos na boca... Havia práticas homicidas, como a administração de narcóticos para que a criança dormisse e deixasse a nutriz em paz. O mais comum era o uso de lúidano e da aguardente, e muitas crianças faleciam com doses excessivas (ORLANDI, 1985, p.39).

Não é difícil de imaginar que as crianças morriam como moscas. Há quem, inclusive, diante desse descaso, tenha formulado a hipótese de que o sentimento do amor materno não seja algo instintivo, mas sim cultural e historicamente construído (BADINTER, 1981, p.14). O cronista Pero de Magalhães Gândavo, na sua estada no Brasil, na segunda metade do século XVI, descreve que, entre os tupis, era comum ser concedida uma mulher ao prisioneiro de guerra para vigiá-lo e servi-lo como esposa, mas caso viesse a ser gerada uma criança desse relacionamento, ela deveria ter o mesmo destino do pai, a fogueira, afinal, a criança seria considerada filha do inimigo condenado, e não da mãe. Esse exemplo nos chocaria se fôssemos compreendê-lo à luz de nossa cultura do tempo presente, mas situado no contexto dos indígenas do século XVI, com suas crenças e práticas ritualísticas, se torna inteligível e corrobora a ideia de que o amor materno, assim como outros sentimentos, é construído culturalmente.

Hoje, tema interessante a ser pensado, são as barrigas de aluguel, mas a indiferença materna tem tido várias explicações ao longo dos séculos.

Mortandade elevada, desconhecimento de doenças, carência de bens materiais, miséria, têm sido aventados como motivos para o erguimento de barreiras protetoras que impediriam o sofrimento pela morte do filho. Porém, famílias abastadas também praticavam e serviram, para a sociedade em geral, como exemplo para o abandono.

Todavia, em meados do século XVIII, é o próprio Rousseau que, em 1762, no seu livro *Emílio ou da Educação*, chama a atenção dos educadores e moralistas do seu tempo para que prestassem atenção à educação das mulheres, pois a natureza estabeleceu para elas o dom de alimentarem as crianças. E data exatamente daí uma série de publicações de manuais voltados às famílias, exaltando a atividade instintiva e o dever do sentimento materno para com o aleitamento dos seus filhos (ORLANDI, 1985, p. 42 e 43).

Os médicos tiveram, então, respaldados no saber científico e como agentes do Estado, um papel fundamental no redimensionamento desse amor, ao embarcarem na aventura de penetrarem no universo familiar. Puericultura, pediatria e obstetrícia foram especialidades médicas que deram impulso e selaram o comprometimento da família e da mãe, em especial, no sentido de gerarem uma outra cultura e leitura sobre a infância. Aliada de plantão dos médicos, a mãe tornou-se a difusora da criação de um lar higiênico e salubre, onde as brincadeiras *suspeitas* foram tolhidas e as crianças, vigiadas; onde as histórias infantis não fossem contaminadas com personagens soturnos e o medo e temor não mostrassem a face; enfim, um lar doce lar.

• • •

É verdade que a liberdade outrora gozada pela criança, entre os adultos, lhe fora tolhida por um regime disciplinar e disciplinador, que obrigou seu corpo a se higienizar, sair de casa, sentar duas horas, ler e fazer tarefas, levantar, lanchar e sentar de novo, ler e fazer tarefas, num contínuo adestramento que nos parece hoje tão comum e necessário... Porém, e talvez com o risco de sermos maniqueístas, não tenhamos como nos furtar de fazermos uma indagação: afinal, a criança ganhou ou perdeu por ter agora dirigido para si

A descoberta da infância

um amor, digamos assim, obsessivo? Talvez a resposta mais sensata esteja em deixar o poeta revelar aquele atavismo que nos faz, na fantasia da criança que nos habitou, um herói ou bandido, que armava as mais fantásticas travessuras e driblava, com destreza, os castigos dos adultos inimigos...

No tiro, estilingue, bodoque
O teco, o toque, o coque
No quengo, na cuca, cabeça
De qualquer caraça avessa
Qualquer carantonha fechada
Azeda de feia zangada
Que mexa, chateia, me bula
Pra ver quanto alto sapo pula
Pedra vai levar.

Ah! Moleque, se um dia eu te pego
Erva daninha, estrepe
De ripa, marmelo te esfrego
Moleque, vem cá
Moleque moleque, vem cá
Moleque
Não, não eu não vou lá.
Ah! Vem me pegar, quero ver.
(Luiz Gonzaga Jr. – Gonzaguinha.: “Moleque”, 1973)

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BADINTER, E. **Existe El Amor Maternal?** História del amor maternal. Siglos XVII al XX. Barcelona: Paidós Pomaire, 1981.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos** e outros episódios da História Cultural francesa. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal. 28.ed. Rio de Janeiro; Record, 1992.

_____. **SobradoseMocambos**: decadência do patriciado rural e desenvolvimento

urbano. 6.ed.. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1981. v.1.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

MENEZES, Mozart Vergetti. **Prevenir, Disciplinar e Corrigir: as Escolas Correccionais no Recife (1909-1929).** Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1995.

ORLANDI, Orlando. **Teoria e prática do amor à criança.** Introdução à Pediatria Social no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1ª. Entrevistar profissionais de saúde ou pesquisar em livros, revistas ou *internet*, sobre a história das especialidades médicas da Puericultura e da Pediatria, buscando identificar se há, entre elas, diferenças quanto à ideia de criança e suas respectivas áreas de atuação na sociedade.

2ª. Na sua cidade, existem igrejas barrocas? Se sim*, vá visitá-las buscando nos altares, nas pinturas dos quadros, nos afrescos – nas paredes ou azulejos –, se há alguma representação de criança neles; veja onde estão localizadas, como estão vestidas, qual o papel que exercem no contexto da imagem, anote e registre. Faça o mesmo exercício com figuras recortadas de jornais e revistas atuais. Feito isto, compare-as e reflita, situando essas representações no tempo e no espaço..., existem diferenças? Questione! (*Caso contrário, busque as imagens das igrejas na internet)

INDICAÇÃO DE FILME:

O Perfume. 2006. Direção de Tom Tykwer. Adaptação do romance de Patrick Süskind, sobre a história de Grenouille, um assassino que nasceu em circunstâncias pouco dignas, em 1738, em Paris. Algumas cenas da infância de Grenouille são representativas do pouco-caso que se fazia com as crianças nessa idade.

O DIREITO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Maria Lígia Malta de Farias



Porque tratamos com descaso e desconfiança as questões atinentes aos direitos das criança e adolescentes?

Até que ponto a cultura sociojurídica ocidental é responsável pela incompreensão ou não aceitação de um direito infantojuvenil?

A convivência diária com inúmeras leis: direito do consumidor, direito previdenciário, direito do trabalho, direito tributário, direitos humanos, direito constitucional, direito penal, direito civil, são tantos direitos, tem até direito da criança e também do idoso!

Estas indagações fazem parte do nosso cotidiano.

Percurso histórico-jurídico da problemática de crianças e adolescentes

A história do direito demonstra que as sociedades tradicionais antigas: romana, hebraica e grega, todas elas – Lei das XII Tábuas (Roma), Lei Mosaica (Hebreus), Lei de Dracon (Atenas) – possuíam documentos escritos para regulações sociais, entre elas, aquelas referentes às crianças e aos jovens.

Estes documentos escritos estabeleciam um poder paternal, como autoridade máxima entre os membros do grupo familiar. Um chefe, o dirigente clânico, que tomava para si as funções de sacerdote e magistrado (poder religioso e judicial) era denominado pelos romanos de *patria potesta* (pátrio poder).

Este chefe familiar suprimia qualquer vontade que não fosse a dele. Estavam nessa situação todos os descendentes (filhos, netos e netas) enquanto vivessem. O Estado Romano nenhuma influência exercia no interior dos lares, este poder concentrava-se de forma absoluta nas mãos do homem mais velho do grupo.

A constituição da família patriarcal romana precedeu à constituição do próprio Estado, circunstância motivadora de ser a família um grupo fechado, visando assegurar à vida de seus integrantes contra os vizinhos, geralmente considerados seus inimigos.

Nos doze séculos de dominação, apogeu e decadência do Império Romano nenhuma transformação significativa ocorreu para melhorar a situação dos filhos(as) submetidos ao regime patriarcal, sendo vedado, no

O direito de crianças e adolescentes

entanto, o direito de matar e dispor da liberdade de seus descendentes, outrora concedido, extinguindo-se, talvez, no século III de nossa era.

Em Roma (395 d. C.), com a adoção oficial do cristianismo como religião predominante do Estado, o poder paternal arrefeceu diante dos princípios libertários e morais cristãos. O advento do cristianismo imprimiu novos rumos à moral existente, da qual a norma jurídica se tornou um efeito.

Os laços familiares fortalecidos por ideais humanitários resultaram no estabelecimento de responsabilidades do pai e da mãe para com a prole. No entanto, a Igreja, nesta mesma época, impediu a acolhida e cuidados para com o filho natural (bastardo), admitindo tão somente a família constituída através do casamento, como forma legítima de atenção para com seus membros. Portanto, os filhos oriundos do casamento religioso, instituído pelo direito canônico, desfrutavam de todos os direitos admitidos.

Na Baixa Idade Média, em numerosos direitos costumeiros (França e Espanha), o exercício do poder paternal, constituído geralmente pelo pai, passou a ser admitido em conjunto com a mãe. O filho permanecia sob a tutela parental até conquistar sua emancipação da casa paterna.

No medievo, o dever de sustento e educação estava assegurado aos filhos, todavia, visando educar seus rebentos, o pai detinha o direito de correção. Os castigos praticados iam de punições corporais à privação de liberdade. Esta última, cumprida em prisão pública ou domiciliar. O filho sob a responsabilidade paterna estava impedido de realizar atos contratuais, exceção feita ao casamento e testamento (a partir de certa idade).

Ideais revolucionários, com base no direito natural, alicerçados na igualdade, solidariedade e fraternidade (Revolução Francesa-1789), buscaram garantir melhor tratamento aos filhos bastardos, possibilitando-lhes galgarem cargos públicos, bem como, concorrerem com os irmãos unilaterais, em grau diferenciado, à herança paterna. A Assembleia Constituinte francesa limita o direito de punição criando um Tribunal de Família, constituído por familiares ou membros da comunidade, para conhecer e decidir os casos mais graves (decreto de 24 de agosto de 1790). Era o prenúncio dos tribunais de menores, mais foi extinto após cinco anos de vigência(1795).

Novo retrocesso se instala na ordem familiar com o advento do Código Civil Francês (1804), legislação voltada para atender aos interesses da burguesia dominante. É retomado o poder correccional, de acordo com os costumes do antigo regime feudal, agora sob a chancela de um juiz togado. O pai, insatisfeito com a conduta do filho, menor de dezesseis anos de idade, podia interná-lo *provisoriamente* por um mês, com autorização judicial. Caso o filho tivesse dezesseis anos, o pedido de internação podia ser de seis meses ou mais tempo, porém a decisão do presidente do Tribunal podia reduzir o prazo, ou mesmo recusá-lo. Este procedimento foi mantido durante o século XIX.

Os costumes da época, em especial, na segunda metade do século XIX, na contramão dos ditames repressivos da lei civil, introduziram mudanças consideráveis na propositura punitiva do direito penal, revisando e atenuando, sobremaneira, o tratamento rigoroso dispensado aos menores de idade. Foram adotados novos rumos no sistema criminal.

Foi nos primórdios do século XX que nova concepção se impôs, quase simultaneamente em muitos países. Uma lei única que tratasse da delinquência juvenil, da prevenção da corrupção dos menores e dos direitos da família, nomeadamente previa a limitação do poder paternal e da tutela. Ao mesmo tempo, organizaram-se os primeiros tribunais de menores. **Uma das primeiras leis deste gênero é o *Children Act* britânico de 1908**, seguido por outras do mesmo teor.

Os países da Europa Continental, paulatinamente, elaboraram legislações específicas voltadas ao atendimento dos casos envolvendo crianças e adolescentes.

O sistema normativo europeu foi transferido, oficialmente, às colônias ultramarinas americanas, asiáticas e africanas. Com base no direito privado romano, a Colônia (Brasil) sofreu intervenção da Coroa portuguesa.

Perspectiva histórico-jurídica dos direitos infantojuvenis no Brasil

O Brasil, desde o período colonial, possui uma cultura jurídica entranhada em seu território. A América Portuguesa consolidou-se pela fé, com

O direito de crianças e adolescentes

a vinda dos missionários jesuítas e pelas forças militar/financeira da Coroa portuguesa que, para melhor ocupar as terras conquistadas, fez doações de enormes extensões (latifúndios) a fidalgos lusitanos (donatários). Administrar o novo território e solucionar os conflitos reinantes, exigia a presença de conselheiros jurídicos, homens de confiança do rei de Portugal.

Dos missionários jesuítas vieram os primeiros cuidados, voltados ao amparo das crianças. A ordem religiosa de Santo Tomás, sob a égide da conversão dos selvagens incrédulos, adotou a educação formal como fonte essencial para a aprendizagem das primeiras letras e catequese dos curumins.

O castigo físico era empregado pelos padres jesuítas, como prática exemplar, para o aperfeiçoamento do caráter da pessoa em formação. Tudo isso, sob o olhar perplexo dos indígenas que não se utilizavam desses métodos.

A partir da segunda metade do século XVIII, foi introduzido o uso da palmatória como instrumento disciplinar educativo.

A conduta repressora à criança e ao/à adolescente, oriunda do primeiro governo monárquico do Brasil independente, fez-se conhecer através de uma legislação penal rígida. **O Código Criminal do Império (1830) não diferenciava jovens de adultos, ambos eram julgados por suas infrações penais.** A teoria do entendimento permitia que menores de 14 anos de idade, sabedores dos delitos praticados, fossem recolhidos¹ em casas correccionais até os dezessete anos.

O Código Penal de 1890 reputou como penalmente irresponsáveis os menores de nove anos, e, entre nove e catorze anos seriam considerados relativamente responsáveis, caso ficasse demonstrado algum discernimento quando da prática do ato delituoso. Eram encaminhados para estabelecimento disciplinar industrial, desde que não se extrapolasse a idade de dezessete anos.

Estes ditos estabelecimentos disciplinares consistiam em verdadeiros receptáculos da população infantojuvenil desassistida. Agora com um agravante, filhos de ex-escravos vêm suportar o “encarceramento educativo”.

¹ Cabia ao juiz, de forma discricionária, estabelecer o prazo de privação. Estes estabelecimentos correccionais nunca foram construídos, portanto, crianças cumpriam, juntamente com adultos, por longo período de tempo, penas privativas de liberdade.

Nos primórdios do século XX, reúnem-se nos EUA (Pensilvânia) especialistas criminais, convencendo, ao final do encontro, a necessidade de criação de tribunal e legislação especializados na área juvenil.

Ocorre em 1927, a consolidação da primeira lei brasileira de menores, consentaneamente à criação de um tribunal especializado nas causas da infância e juventude do país. O Código de Menores estruturava uma rede assistencial aos menores abandonados e infratores.

O Código Mello Mattos, assim conhecido, em homenagem ao primeiro juiz menoril da Capital Federal (RJ), dividiu a responsabilidade penal: até catorze anos, o menor não responderia processo; entre catorze e dezesseis anos responderia a um processo especial, podendo receber medida privativa de liberdade. Entre dezesseis e dezoito anos, seria responsabilizado, estando sujeito às mesmas penas aplicadas aos adultos, com redução de um terço, sendo cumpridas em estabelecimento correccional especial ou, então, em local apartado do estabelecimento prisional comum.

O Código Penal de 1940 estabeleceu o princípio da inimputabilidade do menor de dezoito anos, princípio esse baseado na consciência e vontade do agente (responsabilidade moral), responsabilidade sedimentada em critérios voltados ao amadurecimento físico e intelectual da pessoa em desenvolvimento.

Sob o regime militar de 1979, foi editada a **Lei n.6.697/1979-Código de Menores**. Este novo regramento nacional sistematizou práticas assistencialistas e repressoras, voltadas ao contingenciamento de uma expressiva parte da população infantojuvenil, qual seja: menores abandonados, carentes e infratores².

Cabia ao Juiz de Menores reconhecer as situações “peculiares” e adotar medidas assistencialistas e de proteção, o que na prática, significava a internação na Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM). Retirados da sociedade e institucionalizados em um abrigo, os menores estariam “resguardados” das vicissitudes sociais, assim se justificava a medida.

² Todos aqueles que estivessem fora dos padrões comportamentais e socioeconômicos da época, seriam estigmatizados legalmente, estando em estado de “situação irregular”. Obviamente, o direito e a codificação menoristas restringiam-se a situações peculiares voltadas às crianças que exigiam a prestação e intervenção jurisdicional.

O direito de crianças e adolescentes

O poder do magistrado era tal, que, o diploma legal, em seu art.8º, dava-lhe poderes para editar normas de caráter geral, suplementando a legislação. Pois bem, além de interpretar e aplicar, podia ainda criar normas que, por sua vez, interpretaria e aplicaria. Como isto é possível em um Estado de Direito?

Com o advento da Constituição Federal de 1988 alavancando o princípio da proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes, com o Artigo 227 e com a previsão legal do art.5º, inciso LV, garantindo o devido processo legal para todos os cidadãos, derogou-se o Código de Menores de 1979.

Contexto atual dos direitos da infância e juventude no Brasil

A Carta de 1988, expressamente, acolheu a doutrina da “proteção integral”, consubstanciada em **documentos internacionais**, tais como: **Declaração dos Direitos da Criança** (1959) e **Convenção Internacional dos Direitos da Criança** (1989), ambas adotadas pela Organização das Nações Unidas(ONU).

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada no Congresso Nacional através do Decreto Legislativo n.28, de 14 de setembro de 1990, constituiu um feito histórico, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e não mais como objeto de decisão face a sua incapacidade jurídica. Importante salientar que os dispositivos regulatórios da convenção recepcionam os princípios sociais e jurídicos relativos à proteção e ao bem-estar da criança, com referência à adoção e à colocação em lares de adoção, em âmbito nacional e internacional.

Cooptando as diretivas inscritas na Convenção dos Direitos da Criança, é aprovada a **Lei Federal n.8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, tendo por base a “proteção integral” e a universalização dos direitos infantis e juvenis, objetivando incluir crianças e adolescentes na órbita da cidadania. Cidadania fundada na concepção de que as pessoas são diferentes como indivíduos, mas são iguais em relação às leis fundamentais da sociedade.

A Constituição Federal de 1988 introduz no ordenamento jurídico pátrio o conceito de “social cidadania”, onde a menoridade é considerada uma simples convenção, pois todas as pessoas idosas, adultas e crianças, são portadoras de direitos e garantias fundamentais (respeito à dignidade e solidariedade humana). Ser portador do direito à cidadania implica considerar que todos têm direitos e deveres, especialmente, a obrigação de respeitar o direito alheio- é a chamada “responsabilidade social”.

A ordem constitucional expressa, em seu art. 227, o real significado do que representam os direitos da criança, e o verdadeiro papel da sociedade, da família e do Estado no compromisso de concretização destes direitos.

Em nenhum momento da história jurídica constitucional, um pressuposto normativo (prioridade absoluta) foi tão forte, com alto grau de exigência de setores da sociedade no papel de cobradores dos interesses das crianças e adolescentes.

Asociedade política e juridicamente organizada é a própria coletividade, sendo responsável pela autogestão das questões que lhes dizem respeito. Através de seus agentes sociais, deve-se cobrar a concretização das normas vigentes e fomentar políticas públicas por meio de conselhos paritários, em especial, os que tratam dos interesses da população infantojuvenil.

A sociedade, o Poder Público e a família são responsáveis pela execução, controle e cumprimento dos direitos e deveres estabelecidos no ECA. Portanto, os atores e agentes sociais responsáveis pela efetivação dos princípios estabelecidos no ECA são: os cidadãos, os conselheiros de direito e tutelar, o promotor da infância e da juventude, o juiz da infância e da juventude, a polícia.

O direito infantojuvenil posiciona-se na defesa, na proteção, na justiça e na responsabilidade destes cidadãos mirins. Filhos e filhas de um Brasil em desenvolvimento, país, este, portador de uma considerável identidade internacional, projetam-se na consecução de programas oficiais de formação educacional, da saúde, da profissionalização (escolas técnicas), dentre outros, voltados à efetivação dos interesses das crianças e dos adolescentes brasileiros.

REFERÊNCIAS

DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

GILISSEN, John. **Introdução Histórica ao Direito**. Tradução de A. M. Hespanha e L.M. Malheiros. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

MENDEZ, García Emílio. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais**. 9.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

NÓBREGA, Vandik Londres da. **Compêndio de Direito Romano**. 6.ed. vol. I. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A, 1970.

SÊDA, Edson. **Construir o Passado** ou Como mudar hábitos, usos e costumes, tendo como instrumento o Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Malheiros Editores, 1993. (Série direitos da criança, v. 2).

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1- Em grupo, os educadores devem debater e reelaborar, através de um cartaz, os principais momentos da história do direito, relacionada a família, no Brasil e no mundo. A partir daí, escreverem sobre a importância do ECA.

OBJETIVO: Perceber as mudanças e permanências na luta pelos direitos das crianças.

2- Se a escola tiver acesso a filmes e DVDs, os títulos sugeridos abaixo possibilitam e enriquecem a discussão sobre o tema aqui proposto. A ficha de análise fílmica (em anexo), pode ajudar na compreensão e análise deste tipo de recurso didático.



O Lado Cego - Inicialmente intitulado 'O Lado Cego', teve o título nacional alterado para 'Um Sonho Possível':

Sinopse: Em 'Um Sonho Possível', o adolescente Michael Oher (QUINTON AARON) sobrevive sozinho, vivendo como um sem-teto, quando é encontrado na rua por Leigh Anne Tuohy (SANDRA BULLOCK). Tomando conhecimento de que o garoto é colega de turma de sua filha, Leigh Anne insiste que Michael — que veste apenas bermuda e camiseta em pleno inverno — deixe-a resgatá-lo do frio. Sem hesitar por um momento sequer, ela o convida a passar a noite em sua casa. O que começa com um gesto de bondade, evolui para algo maior, pois Michael passa a fazer parte da família Tuohy, apesar de terem origens bem diferentes.



O Triunfo (2006):

Sinopse: Ron Clark (Matthew Perry) é um jovem professor impaciente, porém talentoso, que deixa sua casa na zona rural da Carolina do Norte para se aventurar a dar aulas nas escolas de Nova York. Enquanto luta para manter seu otimismo ao se defrontar com um obstáculo após o outro, ele desistirá de tudo para retornar à sua casa com o rabo entre as pernas, ou realizará sua ambição e transformará o futuro de alguns dos mais difíceis e vulneráveis garotos da cidade?

O direito de crianças e adolescentes

3 – Ler os encartes “Causos do ECA: uma história puxa a outra”, da Fundação Telefônica. São relatos impressionantes de professores, conselheiros tutelares, adolescentes, que demonstram como o ECA ajudou muitas escolas. Seleccionem alguns relatos para discutirem com a comunidade escolar. In: <<http://www.promenino.org.br/CausosdoECA/tabid/56/Default.aspx>>

4 – Proceder à leitura e fazer análise comparativa entre os documentos internacionais (assinalados em negrito no texto, no item Contexto atual dos direitos da infância e juventude no Brasil) e o ECA, especialmente, ao que se refere ao direito à educação e cidadania.

OBJETIVO: A indicação dos textos normativos serve para conhecer a universalização dos direitos das crianças e adolescentes e a prioridade às questões relativas à infância e à juventude no Brasil.

Ficha de Leitura Fílmica – Análise de enredo

1) CINEMATECA (Análise Externa)

Título:

Local:

Ano:

Direção:

Produção:

Duração:

2) CONTEXTO HISTÓRICO

Época/Tempo/ Período:

Lugar e paisagem da representação:

Civilização/Sociedade/Classe Social retratada:

Relação da direção/produção com o período do filme:

3) QUESTÕES TEMÁTICAS (Análise Interna)

Tema do filme:

Sinopse da história:

Aspectos históricos relevantes:

Relação do filme com outras leituras (texto em estudo, literárias, culturais e outros filmes)

Questões a serem levantadas

Proposta de atividade de síntese para o grupo

PROMOÇÃO DA EQUIDADE E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira



Origens das desigualdades e desrespeito às diferenças

A sociedade brasileira está marcada, desde a sua origem colonial, pelas desigualdades e diferenças. As diferenças estão explícitas, entre outros elementos, na multiplicidade de culturas que caracteriza a sua formação histórica com contribuições dos povos indígenas, europeus e africanos, e a desigualdade encontra-se visível na organização social marcada pela exclusão social de grandes segmentos populacionais, devido aos altos níveis de concentração de renda.

A relação estabelecida entre os europeus e os indígenas e africanos foi, inicialmente, de estranhamento entre culturas tão diferentes, e marcada pela dominação de uma sobre as demais, com o processo de exploração implementado com a colonização.

Uma das dificuldades no combate às desigualdades e o respeito às diferenças é o desconhecimento dos condicionamentos histórico-sociais para que se possa “desnaturalizar” o quadro atual, ou seja, a falta de compreensão da construção dos preconceitos, das discriminações, das diferenciações identitárias, entre outros.

A história brasileira, marcada pela escravidão indígena e africana, foi forjando uma sociedade fundamentada na exclusão nos mais diversos aspectos, quer seja social, político ou cultural. A desqualificação do diferente, do outro, não se constitui apenas uma marca da elite brasileira, na medida em que os efeitos dessa formação histórica foram tão profundos que os preconceitos perpassam a população, de um modo geral. Ou seja, o preconceito, nas suas diversas expressões, está presente em todos os níveis sociais, em parte devido à falta de reconhecimento e aceitação das diferenças. Sem dúvida, os segmentos de maior vulnerabilidade social sofrem mais com a discriminação, os preconceitos e os estigmas, mas não significa que nestes estratos inexistam atitudes preconceituosas.

O desconhecimento ou incompreensão do processo histórico brasileiro tem contribuído para a manutenção de antigos e o desenvolvimento de novos

Promoção da equidade e respeito às diferenças

preconceitos, ocorrendo uma atualização constante de práticas discriminatórias, que renovam estigmas e reelaboram expressões de atitudes preconceituosas. A mobilização de grupos sociais mais atingidos pelo tratamento desigual, que sofrem com as mais diversas formas de discriminação, tem resultado na elaboração e implementação de políticas públicas que poderão mudar a sociedade brasileira.

No Brasil, as principais formas de preconceitos foram e são geradas pelas desigualdades e pelo desrespeito às diferenças, especialmente no que tange às questões étnicorraciais, de gênero, de orientação sexual e geracionais, tanto com relação às crianças e aos adolescentes como aos idosos, de territorialidade, de deficiência nas suas mais diversas expressões, e por razões socioeconômicas.

Tratar da promoção da igualdade e do respeito às diferenças é falar de direitos humanos, e para isso faz-se necessário conhecer o local de onde se fala. Como afirma Sólton Viola, a questão dos direitos humanos se caracteriza como um fenômeno multifacetado, que exige

para sua compreensão, não só repensá-lo no interior de um horizonte histórico, mas que a este horizonte histórico se incorporem às noções de complexidade manifestas na cultura político-social de uma sociedade que produz (e reproduz) a comunidade e a sociedade de direitos. (2007, p. 119)

Desse modo, conhecer o processo histórico e suas implicações na sociedade contemporânea poderá proporcionar uma visão mais ampla das lutas sociais, dos conflitos de interesses e da correlação de forças que forjaram o Brasil de ontem e de hoje.

O caminho em busca da promoção da igualdade e do respeito às diferenças vai além da ideia de construção de uma sociedade tolerante, que se constitui em uma condição necessária, mas não suficiente, implicando numa nova postura diante do mundo olhando para os outros como sujeitos de direitos, com a mesma dignidade que se quer para si, ou seja, a construção de uma sociedade alicerçada nos Direitos Humanos.

Mudanças e permanências

Embora a igualdade formal esteja consolidada, com base em diversos documentos internacionais, e assegurada, juridicamente, pela Constituição Brasileira, existe uma distância entre o que está posto na legislação e o que ocorre no cotidiano. A compreensão da igualdade, levando em conta as diferenças, leva a outro conceito – o da equidade. Nesse sentido, a igualdade vai além da questão formal e passa a ser considerada no seu aspecto substancial, que leva em conta a necessidade de adaptação aos casos concretos, ou seja, não se deve tratar igualmente os desiguais. Essa questão é muito polêmica, pois, ao se ter uma determinada compreensão de igualdade, não se aceita tratamento diferenciado aos diferentes, como por exemplo, a não aceitação de políticas de ações afirmativas.

A promoção da igualdade precisa levar em conta tanto a desigualdade construída historicamente, como diversidade própria do ser humano. Diante da complexidade da questão: unidade – diversidade, Morin ressalta o papel da educação, nos seguintes termos:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. (...) É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. (2001, p. 55)

A história brasileira está marcada por conflitos que explicitam as diferenças e desigualdades nos vários sentidos já mencionados, contudo, nem sempre essa realidade foi tratada pela historiografia com a devida clareza. A ideia da união nacional, formada pela contribuição de diversos povos e culturas, encobriu os processos de dominação e de consolidação de preconceitos. Em diversos momentos, algumas vozes procuraram desvelar essa situação, mas, na maioria das vezes, foram abafadas. As rebeliões quilombolas e as revoltas dos períodos colonial e imperial são expressões da resistência dos diferentes e desiguais. É possível situar na segunda metade do século XIX, com o movimento pela abolição da escravatura,

Promoção da equidade e respeito às diferenças

a expansão da defesa dos princípios de liberdade e de igualdade. Com o regime republicano e a mudança nas relações de trabalho, novas lutas aparecem no sentido de buscar os direitos sociais e econômicos. Vale ressaltar que, no bojo da resistência à repressão política durante os regimes ditatoriais – Vargas e Ditadura Militar –, a defesa dos direitos civis e políticos se tornaram prioritários, inclusive para dar condições de luta pelos direitos sociais e econômicos. Para Viola,

Embora os movimentos sociais tenham construído uma cultura política baseada nos princípios éticos dos direitos humanos, a sociedade brasileira ainda apresenta um elevado grau de desigualdade, o que demonstra a carência de direitos sociais e econômicos. Sem estes, os direitos civis e políticos, conquistados ao longo das décadas de 1970 e 1980, são permanentemente colocados sob risco, e o paradoxo presente nas relações entre a regulação e a emancipação põe-se em movimento nesse processo de concretizar, ou não, as aspirações de liberdade e igualdade que os direitos humanos prometem desde o princípio da modernidade. (2008, p. 18)

A atualidade está marcada pela visibilidade das diversidades e dos excluídos. O movimento dos direitos humanos, nos âmbitos internacional e nacional, tem contribuído para dar voz e vez àquelas pessoas marcadas pela invisibilidade social, muitas vezes com a convivência familiar. Com esse novo quadro, o desafio para a escola é muito grande: durante muito tempo, não se atentou para as diversidades nela existentes e algumas que não lhe diziam respeito, agora estão dentro do sistema escolar.

Em recente pesquisa¹ sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, por meio de convênio com o Ministério da Educação – MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, foram analisadas a abrangência e a incidência do preconceito e da discriminação nas seguintes áreas: Etnicorracial, Gênero, Geracional, Territorial, Orientação Sexual, Socioeconômica e Necessidades Especiais. Para além das limitações de toda pesquisa, na quantificação de dados de realidade, os seus resultados apresentam

¹ Esta pesquisa foi realizada, entre 2008 e 2009, por meio de uma *survey* aplicada em 500 escolas de todas as regiões do país junto a estudantes das séries 7^a ou 8^a do ensino fundamental regular, das séries 3^a ou 4^a do ensino médio regular, do 2^o segmento do ensino fundamental e ensino médio da EJA, professores/as do ensino fundamental e médio que lecionavam português e matemática nas séries acima mencionadas, diretores/as, profissionais de educação que atuavam nas escolas, e pais, mães ou responsáveis pelos/as estudantes das séries citadas, membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

elementos importantes para a reflexão sobre as percepções do preconceito e da discriminação, das situações de violência psicológica e física e da relação destas questões com o desempenho escolar.

O preconceito e a sua explicitação, por meio de ações discriminatórias, estão presentes no cotidiano escolar de tal forma que poucas pessoas estão fora dos indicadores da pesquisa, conforme dados sobre a abrangência da atitude preconceituosa.

Dos fatores que influenciam na expressão das atitudes preconceituosas entre os alunos, alguns são emblemáticos, a exemplo da participação religiosa e em relação ao gênero:

Alunos com forte participação religiosa apresentam valores cerca de 2% maiores para o preconceito de gênero, geracional e territorial e de cerca de 6% maior para o preconceito em relação à orientação sexual. Em relação ao gênero do aluno, nota-se que respondentes do sexo masculino apresentam valores maiores que os do sexo feminino para todos os temas de preconceito pesquisados. A maior diferença indica que o preconceito entre os alunos do sexo masculino é 23% maior do que o verificado entre alunas para o preconceito em relação à orientação sexual. Para os demais temas os alunos do sexo masculino apresentam valores entre 6,5% (gênero) e 9% (étnico-racial) maiores do que os do sexo feminino. (MAZZON, 2009, p. 340)

O resultado dessa pesquisa, coordenado por Mazzon, apresenta alguns indicadores da influência da mídia na redução do preconceito, com percentuais relativamente baixos, mas que apontam para as potencialidades da relação direitos humanos e mídia:

O incremento no acesso à mídia reduz o preconceito observado em relação a todos os temas pesquisados. As principais variações observadas indicam que a cada ponto de incremento (escala de 1 a 9) no acesso à mídia o preconceito de gênero apresenta redução de 1,1%, o relacionado à orientação sexual de 1%, o preconceito em relação a pessoas com necessidades especiais e o de natureza geracional apresentam reduções de 0,9% e o de natureza étnico-racial de 0,7%. (p. 339-340)

Promoção da equidade e respeito às diferenças

Em termos regionais, as escolas do “Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste apresentam atitudes mais preconceituosas para todas as áreas temáticas de preconceito quando comparadas com a região Sudeste”, já as escolas do “Nordeste são as que apresentam as maiores variações no preconceito, quando comparadas com a região Sudeste, exceto pelo preconceito de natureza territorial que é menor nas escolas desta região do que nas demais”. (MAZZON, 2009, p. 341) Estas variações ocorrem nos percentuais de identificação de preconceitos, na medida em que as escolas do Nordeste apresentam os seguintes valores, a mais, quando comparadas com as escolas das demais regiões: 10,4% de preconceito de gênero, 9,8% de preconceitos etnicorraciais e 9,3% em relação a pessoas com deficiência. Quanto ao preconceito territorial, a maior expressão encontra-se nas escolas da região Sul, com 10,3% acima das demais.

Fica patente que preconceito e discriminação não ocorrem isoladamente, afetando vários grupos sociais, regiões do Brasil e do mundo, simultaneamente. A partir das análises quantitativas realizadas, o relatório apresenta elementos fundamentais para a compreensão das relações no microcosmo escolar, no que tange a todos os atores/sujeitos, quais sejam os discentes, docentes e funcionários:

Mais preocupante é o fato que o preconceito e a discriminação não raramente resultam em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas e acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. Nota-se que estas práticas discriminatórias tem como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais. Apesar do fato de que os alunos são as maiores vítimas, as práticas discriminatórias na escola também vitimam professores e funcionários com preocupante incidência. Entre os professores vitimados, os que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias, de acordo com o conhecimento dos respondentes, são os professores mais velhos, os homossexuais e as mulheres; entre os funcionários, as maiores vítimas são os pobres, idosos e negros. (MAZZON, 2009, p. 352)

A superação desse quadro exige a implementação de políticas públicas que incidam no sistema escolar, mas que também incidam na construção de uma cultura – pessoal e coletiva – que leve em conta os pertencimentos e as alteridades, as igualdades e as diferenças, por meio da educação em e para os direitos humanos.

Nesse sentido, conta-se com instrumentos legais, nacionais e internacionais, que dão suporte jurídico ao princípio da igualdade. A exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma no seu Art 8º: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei.(...)”; e da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...)”

Vale ressaltar que nem sempre a igualdade jurídica alcança o reconhecimento das diferenças, bem como as limitações para a devida aplicação da legislação não são facilmente superadas. No que tange especificamente às crianças e adolescentes, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inclui a questão da discriminação:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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.

Todos esses elementos estão retomados no Estatuto da Criança e do Adolescente que, além de reforçar a condição de sujeitos de direitos assegurada na Constituição, com direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento (ECA, Art. 15), trata particularmente da questão do respeito às diferenças no processo educacional:

Promoção da equidade e respeito às diferenças

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Ainda em termos legais, vale lembrar o Decreto nº 7.037, de 21.12.2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3, e apresenta, como uma de suas diretrizes, a “Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação” (Diretriz 8), que, aliada à Diretriz 10, de “Garantia da igualdade na diversidade”, indicam a necessidade de “ações educativas para desconstrução de estereótipos relacionados com diferenças etnicorraciais, etárias, de identidade e orientação sexual, de pessoas com deficiência, ou segmentos profissionais socialmente discriminados”. (2010, p. 92)

Por fim, merece destaque a Lei nº 11.525, de 25.09.2007, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20.12.1996), para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.

Perspectivas

À luz desses dados de realidade, apresentados pela pesquisa da FIPE (MAZZON, 2009) e da legislação existente, urgem ações que, efetivamente, implementem políticas públicas na área dos direitos humanos, em especial para promoção da igualdade e do respeito às diferenças. Essa área apresenta níveis de complexidade variáveis, tendo em vista que a intenção não é suprimir as diferenças para que a igualdade prevaleça, e sim a sua coexistência. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, a naturalização das diferenças tem levado a se admitir que “os negros e os indígenas são discriminados porque são pobres para não ter de admitir que eles são pobres porque são negros e indígenas” (2006). Para Santos, as lutas pela promoção da igualdade e do respeito às diferenças apresentam duas vertentes:

Em primeiro lugar, empenham-se na luta simultânea pela igualdade e pelo reconhecimento da diferença. Reivindicam o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Em segundo lugar, apostam em soluções institucionais dentro e fora do Estado para que o reconhecimento dos dois princípios seja efectivo. (2006)

Nesse sentido, a escola, como ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças, precisa agir para a superação do preconceito e da discriminação, e esse processo pode iniciar com ações simples, por dentro das atividades pedagógicas, no sentido de proporcionar espaços de discussões e reflexões sobre as origens e características de cada um. Começando por tentar responder: em que somos iguais e em que somos diferentes?

Para essas atividades, a leitura da realidade precisa ser incentivada a partir de uma fundamentação pedagógica que lance mão de práticas que “desvelem” e “revelem” essa realidade. Como afirma Susana Sacavino:

Não se trata de “uma realidade dada”, é uma “realidade que se dá”, que não só implica uma penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também uma sensibilidade aguda, uma permanente inquietude intelectual e um estado de predisposição para intervir nas situações concretas. (2008, p. 193)

Portanto, a partir da realidade da escola se faz necessário pensar em formas e estratégias que possibilitem transformações nas suas relações interpessoais no sentido da superação dos preconceitos e respeito às diferenças.

Esse processo, pela sua complexidade, apresenta variados graus de dificuldade, tendo em vista as expressões de etnocentrismos e de egocentrismos, presentes ao longo da história da humanidade, dentre outras manifestações nessa mesma linha. Pertencer a um grupo, pelas mais variadas motivações ou por condições da existência humana, não é condição para desqualificar o outro grupo que tem outras motivações e outras condições. Contudo, o respeito à alteridade não deve significar o relativismo total, sem levar em conta um

Promoção da equidade e respeito às diferenças

princípio fundamental – o da dignidade. Ou seja, no sentido de que “a dignidade é a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade ao sujeito” (PEQUENO, 2008, p.25.)

Vale ressaltar que a maior visibilidade das diversidades e dos excluídos tem provocado movimentos contraditórios: por um lado, a ampliação das ações de defesa dos direitos humanos por meio de movimentos sociais organizados, e, por outro lado, o fortalecimento de organizações neo-nazistas, nacionalistas, racistas, fundamentalistas, entre outros recortes. Assim, o mundo contemporâneo está marcado pela persistência das ações discriminadoras que promovem e criam estigmas, desqualificando o outro da sua própria condição de ser humano. Nesse sentido, Edgar Morin ressalta o papel a ser desempenhado pela educação:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino (2001, p.15).

Não é tarefa fácil a universalização de Direitos em um contexto de desigualdades, com grande parte da população brasileira ainda sem acesso igualitário aos direitos fundamentais, necessitando de políticas que reconheçam e protejam os indivíduos como iguais embora diferentes. Partindo dessa realidade, profunda e não só aparente, é possível se passar para outro ponto fundamental: nós e os outros. As noções de pertencimento e de alteridade precisam ser trabalhadas no sentido do reconhecimento e valorização das diferenças e não só da tolerância entre os diferentes. Faz-se necessário mudar de perspectiva, ou seja, tentar enxergar o mundo a partir do ponto de vista do outro, ou se pensar com as diferenças do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (Lei nº 8.069, de 13.07.1990). Brasília: Ministério da Justiça/CONANDA, 2000.

_____. **Lei no 11.525, de 25.09.2007**, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20.12.1996). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94487/lei-11525-07>>

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

MAZZON, José Áfono (Coord.). **Relatório Analítico Final da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escola**. Brasília: MEC/INEP; São Paulo: FIPE, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4652.pdf>>

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

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. ONU: 2008. <<http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>>. Acesso em: 30 abr.2010.

MORIN, Edgar. **Os sete conhecimentos necessários à educação do futuro**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. Vol. 1 – Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008. p. 23-28.

SACAVINO, Susana B. Educação para a paz e não-violência na formação em serviço de professores/as municipais. In: MARTINS, J. R. V.; SOUSA, N. H.B. DE; MARTON-LEFÈVRE, J. (Orgs). **Educação para a paz e Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, 2008. p. 189-201.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As dores do pós-colonialismo. **Folha de S.Paulo**. 21 ago.2006. <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/163.php>>. Acesso em: 02 maio.2010.

VIOLA, Sólton Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 119-133.

_____. **Direitos Humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 2008.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. A partir do conhecimento dos alunos, por meio de amizades ou por parentesco, de pessoas que eles consideram diferentes por terem algum tipo de deficiência, por questões de gênero, etnicorraciais, orientação sexual, geracional, socioeconômica, territorial, levante algumas questões como: por que você o considera diferente? Após o debate solicite que façam uma redação e exponham suas impressões na sala de aula.

2. Promova pesquisas dos alunos sobre as diferenças etnicorraciais, geracionais, de identidade e orientação sexual, de pessoas com deficiência, de segmentos profissionais socialmente discriminados, a partir de fontes existentes na biblioteca da escola e em outros ambientes, podendo cada grupo escolher uma temática. A pesquisa pode ser direcionada para a identificação das bases históricas dos preconceitos, dos instrumentos legais que asseguram os direitos, a situação desses grupos no cotidiano, e outros elementos que sejam identificados na sala de aula.

3. Realize uma exposição, que pode ser no mural da escola, dos resultados destas atividades, com destaque para o que mudou após este estudo.

UMA REFLEXÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: contribuição para uma educação cidadã

Uyguaciara Velôso Castelo Branco



Crianças sim, pequenos adultos não!

Historicamente, crianças e adolescentes foram tratadas, de um lado, como inaptos, inocentes e destituídos de importância social ou cultural ou, por outro lado, como adultos em miniatura, não apenas no modo de vestir e de se comportar, como também na sua inserção no mercado de trabalho, seja no trabalho artesanal, no trabalho escravo ou no trabalho assalariado, enquanto mão de obra barata e obediente, servindo plenamente à exploração e ao abuso.

Voltando nosso olhar para as relações sociais e culturais, enfocando nesse olhar os aspectos psíquicos, percebemos que crianças e adolescentes somente passam a ter visibilidade e dizibilidade a partir das concepções psicanalíticas de Sigmund Freud que afirma, de modo contundente, não somente sua dimensão psíquica, como sua sexualidade, seus desejos e todo o delineamento de seu desenvolvimento psíquico, sobretudo nos cinco primeiros anos de vida. Até então, pensava-se que as crianças ficavam cobertas por uma espécie de nuvem da inocência e despertavam na puberdade, quando passavam a assumir seus papéis sociais enquanto pais e mães, precocemente formadas, uma vez que as famílias começavam a ser constituídas muito cedo, em uma realidade cuja expectativa de vida não chegava à metade de um século de existência.

Portanto, nos anos finais do século XIX e início do século XX, os teóricos da Psicologia passam a se debruçar, de maneira sistemática, sobre a infância e a adolescência. Há que se acrescentar que é durante a Revolução Industrial, com o início da entrada mais forte das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo fabril, que a escola ganha espaço formal, como lugar primordial para a guarda e cuidado com as crianças e, então, a problemática relacionada à educação formal passa a figurar como importante para discussão, investigação e compreensão.

São também do início do século XX os estudos de Jean Piaget (1896-1980) e a teoria psicogenética da aprendizagem (ou epistemologia genética), apropriando-se dos estudos evolucionistas de Charles Darwin

Uma reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem

e expandindo seus princípios para a evolução do pensamento humano ou para o desenvolvimento cognitivo, dando uma contribuição substancial para “compreender como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos” (COLL e GILLIÈRON, 1987, p. 30).

Nesse particular, iremos nos deter em refletir sobre a importância da epistemologia genética para a compreensão do desenvolvimento dos indivíduos, o que certamente contribuirá para adequar o processo de ensino e de aprendizagem às etapas do desenvolvimento, trazendo atividades pedagógicas compatíveis com essas etapas, tornando o ensinar e o aprender atividades relevantes e importantes para a formação de cidadãos críticos e capazes de construir seu destino por força de suas ações e intenções.

Desenvolvimento de crianças e adolescentes e o Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado no ano de 1990, representa um grande passo na construção desse processo de educação cidadã, uma vez que, pela primeira vez, um documento oficial, no Brasil, define as crianças e os adolescentes como pessoas em desenvolvimento e enfatiza aspectos de uma formação cultural ampla, a serem assumidos pelo Estado. Além disso, importantes mecanismos jurídicos são postos, garantindo a esses indivíduos condições dignas de vida e de saúde, dentro de uma perspectiva humanizadora e humanizada e não de uma cultura de privilégios, como é noticiado na mídia, em que são divulgadas, quase sempre, entrevistas ou comentários de pessoas que julgam que a proteção atinge somente as crianças e adolescentes que infringem as normas sociais vigentes, esquecendo-se do papel do Estado, de garantir a todas as crianças e adolescentes uma vida digna, protegida, saudável e com acesso a uma educação de qualidade.

O ponto crucial focado no artigo 3º do ECA, em relação ao gozo de direitos fundamentais, assegura às crianças e aos adolescentes “todas as

oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”, tendo esses direitos garantidos por lei ou por outros meios. Ainda analisando o Estatuto, encontramos uma referência explícita a que

na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a **condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento** (BRASIL, LEI nº 8.069/1990, Art. 6º, grifo nosso).

Parece-nos óbvio que crianças e adolescentes sejam considerados enquanto pessoas em desenvolvimento, mas a ênfase legal resguarda um princípio que foi, historicamente, pouco considerado no trato com crianças e adolescentes: a necessidade de observá-los e de propor atividades, tarefas ou cobranças compatíveis com suas capacidades e habilidades cognitivas.

Esse aspecto implica que todos, inclusive e principalmente o poder público, devem atentar para os estágios ou fases do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, oferecendo-lhes acesso a manifestações culturais, opções de lazer, prática de esportes, serviços básicos, meios de informação e comunicação, enfim, educação, cultura, saúde e lazer adequados e compatíveis com sua fase de desenvolvimento. Esses aspectos ficam completamente explícitos nos Capítulos I (Do Direito à Vida e à Saúde) e IV (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer). Esse direito é ainda mais ampliado quando, no Art. 53, é mencionado o “[...] direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, LEI nº 8.069/1990, Parágrafo único). Isto implica em uma cobrança maior da família sobre o planejamento da escola, porém obriga os genitores a maior participação na educação de seus filhos.

A referência ao direito ao patrimônio cultural é detalhada no Título III (Da Prevenção), Capítulo I, das Disposições Gerais, em seu Art. 71:

Uma reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem

A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, LEI nº 8.069/1990).

Esse detalhamento implica em uma importante cobrança de encargos ao poder público, mas também à sociedade civil, não apenas do acesso amplo, mas criteriosamente respeitosa às fases do desenvolvimento infantojuvenil.

No sentido de contribuir para o aprofundamento do debate, pensemos nas etapas ou estágios do desenvolvimento cognitivo propostos inicialmente por Piaget (1984), retomados e ampliados por importantes estudiosos e teóricos que se debruçam sobre o tema (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983; VYGOTSKY, 1991; 1996; WALLON, 1998; 1986, 1978; PERRENOUD, 2000). Segundo a concepção de Piaget (1984), os indivíduos, em contínuo processo de desenvolvimento, necessitam de condições adequadas e estimuladoras para desenvolverem o seu potencial, construindo seu processo de aquisição de conhecimentos a partir de uma contínua interação com o ambiente, seja o meio físico (como originalmente pensou o teórico), ou sociocultural, como assim entendeu Vygotsky (1991), porém ambos entendem essa interação enquanto um voluntário e consciente processo de ação e reação com esse ambiente.

São, portanto, teorias que se voltam para a interação sujeito-objeto. Entretanto, Piaget (1984) **não** considerou a historicidade dos sujeitos e dos objetos do conhecimento, ou seja, as estruturas ou esquemas cognitivos¹, construídos segundo uma hierarquia, foram inspirados no pensamento estruturalista e, nesse sentido, toda modificação em um elemento ou em sua relação com outros elementos modifica os outros movimentos ou relações, como um efeito em cadeia. Há uma ênfase na utilização de instrumentos capazes de resistir às mudanças históricas, uma vez que tais estruturas são tidas como universais, da mesma forma que os estágios, que também são firmados sobre princípios de universalidade e determinação.

Piaget (1984) afirma que toda estrutura lógica é o resultado de uma gênese, constituindo-se na passagem de uma estrutura mais simples para uma

¹ Esquemas possuem natureza reflexa, podendo ser inferidos de atividades reflexas e/ou motoras, como o ato de sugar ou de pegar (WADSWORTH, 1993). Durante o ato de sugar, o bebê coloca tudo na boca sugerindo que ainda não há diferenciação entre os objetos, existindo apenas um esquema global e único de sugar. Na trajetória de desenvolvimento humano, os esquemas simples ou rudimentares (sensório-motores) passam a dar lugar a esquemas mais complexos, com maior número de diferenciações, resultados dos processos de adaptação e organização.

estrutura mais complexa, num contínuo processo de evolução. O ponto de partida seriam as funções sensório-motoras, evoluindo a ações pré-operatórias (através dos processos de assimilação e acomodação), até a formação de estruturas de pensamento abstrato-reflexivo, formando novas estruturas lógicas de pensamento. Isso ocorreria seguindo uma sequência fixa de estágios: inicialmente, o **estágio sensório-motor** (do nascimento a aproximadamente dois anos), em que a descoberta do mundo que cerca o bebê, se dá tocando, provando, cheirando e manipulando; os bebês confiam em seus sistemas sensoriais e motores, havendo o desenvolvimento de capacidade cognitivas fundamentais, em que comportamentos específicos têm consequências específicas. Nessa fase, ocorre o desenvolvimento da **noção de permanência** com o entendimento de que pessoas e objetos existem mesmo quando não estão sendo percebidos. Os bebês também têm a habilidade de encontrar novos usos para velhos objetos e desenvolvem a **imitação diferenciada**, ou seja, a criança começa a imitar novas respostas completas muito precisamente, mesmo quando o modelo está ausente e seu **pensamento é confinado**, em grande parte, **à ação**.

No estágio seguinte, o **operacional concreto**, que ocorre entre os dois e 12 anos, há uma divisão em subperíodos:

a) Subperíodo pré-operatório (aproximadamente dos dois aos seis anos): nessa fase, há uma confiança nas suas próprias percepções da realidade, em que as crianças, frequentemente, podem resolver problemas manipulando objetos concretos, mas têm dificuldades em lidar com abstração. As crianças tornam-se capazes de pensar a respeito do ambiente pela manipulação de símbolos, utilizando-se de um processo de **imitação atrasada** ou reprodução de uma ação passada e, continuamente, passam a fazer uso do chamado **faz de conta**, para representar o ambiente. As principais realizações desse subestágio são o uso da linguagem, a formação de conceitos simples, o empenho em brincadeiras imaginativas, a criação de figuras que representam a realidade e o início da compreensão do conceito de classificação, mostrando problemas em lidar com relacionamento entre classes. As crianças apresentam pensamento

Uma reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem

egocêntrico, formando uma visão do mundo a partir de suas próprias perspectivas, encontrando dificuldades em se colocarem na posição dos outros e de compreenderem pontos de vista alternativos. A passagem ao subestágio concreto é determinada pela capacidade da criança de se empenhar em operações mentais flexíveis e reversíveis;

b) Subperíodo das operações concretas (aproximadamente dos seis aos doze anos): nesse subestágio, há o desenvolvimento da capacidade de usar a lógica, compreendendo certas regras lógicas básicas, como os agrupamentos, fazendo com que as crianças parem de confiar tão fortemente em informação sensorial simples para compreender a natureza das coisas. Elas adquirem a capacidade de fazer mentalmente o que, anteriormente, tinham que fazer literalmente, que consiste em uma habilidade cognitiva adicional, que Piaget (1984) chamou de **operações concretas**. Quando as crianças aprendem a confiar mais na razão, expandem sua capacidade para categorizar e classificar objetos, havendo a expansão da capacidade para distinguir aparência, da realidade, e características temporárias, de permanentes. As crianças operacionais concretas dominam o conceito de que as características sensoriais, como tamanho e forma, podem mudar sem afetar as propriedades mais básicas, como quantidade (princípio chamado de **identidade** ou **equivalência** [A=B; B=C; A=C]) e lidam logicamente com objetos, mas ainda não são capazes de lidar racionalmente com abstrações. Nesse sentido, frequentemente seguem o raciocínio, mas não examinam seus percursos lógicos para verificarem se houve enganos, tendendo a resolver problemas por **ensaio e erro**.

O último estágio descrito por Piaget (1984) é o de **operações formais**, que ocorre, aproximadamente, de 12 aos 15 anos e segue pela vida adulta. Nesse estágio, o/a adolescente desenvolve a capacidade para formular e comprovar hipóteses e isolar variáveis, formando o **raciocínio hipotético-dedutivo**, em que há o formato representacional do pensamento e não só pensamento real ou concreto. O/A adolescente passa a ter uma compreensão lógico-abstrata, construindo um pensamento a respeito do próprio pensamento ou pensamento filosófico, considerando todas as possibilidades de relação entre

efeitos e causas e examinando a coerência lógica de suas crenças. Há, ainda, uma preocupação com noções contraditórias e utilização de uma quantificação relativamente complexa, empregando conceitos de proporção, probabilidade etc. Os adolescentes trabalham com a formação de teorias, com pensamento a respeito do futuro e utilizam, frequentemente, o raciocínio metafórico. É, também, nesse estágio que ocorre o apoio a posições contrárias ao fato, em que o/a adolescente parece sentir imenso prazer em exercer a posição de “advogado do diabo”, afinal, os adolescentes possuem, à medida em que se desenvolvem, as mesmas capacidades mentais dos adultos.

Piaget (1984), apesar de expressar que o conhecimento não é imanente nem ao sujeito nem ao objeto, porém é construído em um processo de interação entre o sujeito e o objeto, estrutura sua teoria a partir do sujeito, privilegiando-o na relação sobre o objeto. O autor entende, ainda, que o conhecimento está estreitamente vinculado à aprendizagem, que consiste em saber-fazer. O ato de conhecer consistiria em compreender, que pressupõe a disponibilidade de esquemas operatórios, enquanto capacidade do sujeito que se impõe ao objeto e, portanto, diminuindo o papel exercido pela dimensão histórico-cultural.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) propôs uma abordagem de síntese, considerado o homem como corpo e mente, como ser biológico e social, como membro da espécie e participante de um processo histórico-cultural. Nessa linha, o autor explicita, como fundamento básico, que as funções psicológicas possuem um suporte biológico, uma vez que se constituem em atividades cerebrais, porém o funcionamento psicológico está fundamentado em relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, em um determinado momento histórico. A relação entre o homem e o mundo é, portanto, mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1995, p. 23).

Em síntese, enquanto Piaget (1984) considera que o desenvolvimento é biológico e, portanto, possui caráter universal, Vygotsky (1991), mesmo considerando o fundamento biológico, reafirma que o desenvolvimento humano não é de natureza biológica, mas cultural, com fundamento sócio-histórico,

Uma reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem

colocando o homem como capaz de transformar o meio em que vive e ele próprio, recuperando o movimento tão caro ao pensamento do materialismo histórico dialético e superando a ruptura entre sujeito/objeto. Dito de outro modo, Vygotsky (1991), sob forte influência do pensamento marxista, parte da constatação de que os homens, enquanto seres históricos e culturais, “ao produzirem seus meios de existência produzem indiretamente sua própria vida material” (MARX e ENGELS, 1998, p. 10-11), e, ao produzirem sua vida material, se constituem a si mesmos.

Nesse processo, para Vygotsky (1991), a linguagem seria o signo básico para todos os grupos humanos e teria como função o intercâmbio social e a construção do pensamento generalizante. A partir do pensamento do autor, foi possível entender a estreita relação entre cognição (pensamento) e linguagem, ou seja, em algum momento do desenvolvimento da espécie, essas duas funções se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem, racional. O homem passa, então, de ser biológico a um ser histórico-cultural.

A esse respeito, conclui o autor:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Parecia, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1996, p. 104).

De acordo com a maneira como os seres humanos estabelecem as relações com o meio e com os outros grupos sociais, ao produzirem o seu sustento, os significados são formados na própria história desses grupos humanos. A transformação dos significados ocorre de maneira mais aparente nas fases iniciais da aquisição da linguagem e continua por toda a vida dos seres

humanos e é nesse processo de transformação de significados que se colocam as ações de natureza educativa. Portanto, os significados não se formam somente a partir das ações vividas, mas das intervenções, das mediações fornecidas por diferentes sistemas conceituais, dentre os quais se destacam as instituições educacionais e os educadores (OLIVEIRA, 1995).

Para melhor entendermos esse último aspecto, vejamos três conceitos basilares colocados por Vygotsky (1991):

- a) **Mediação:** os educadores (pais, professores, gerações adultas, colegas mais experientes) têm um papel essencial na construção do conhecimento pelo indivíduo, auxiliando aos que não teriam condições de decifrar sozinhos as conquistas culturais humanas, através de orientação e ajuda. As funções psíquicas humanas (linguagem, pensamento, memória etc.), antes de serem internalizadas, precisam ser vivenciadas nas relações com outras pessoas;
- b) **Zona de Desenvolvimento Real (ZDR):** constituída por aquelas ações mentais ou tarefas que a criança é capaz de fazer de forma independente, sem a ajuda dos outros;
- c) **Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP):** constituída por aquelas ações mentais ou tarefas que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com alguém mais experiente. A aprendizagem ocorrerá quando incidir na ZDP. Segundo Mello (2004, p. 144),

quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais.

O processo educativo, para os interacionistas (Piaget e continuadores), consiste em voltar todas as atividades de ensino-aprendizagem para os estágios do desenvolvimento ainda não alcançados pelo/a aluno/a, propondo-lhe situações desafiadoras que mobilizem seus esquemas cognitivos, ampliando o seu potencial criativo e inventivo. Em outras palavras,

Uma reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem

[...] para o educador se afastar do pressuposto de que os conhecimentos podem ser simplesmente transmitidos e aprendidos numa ordem lógica predeterminada, ele precisa conhecer os processos e mecanismos intelectuais envolvidos na aprendizagem dos conteúdos (MONTROYA, 2004, p. 157).

Nesse aspecto, uma grande contribuição é dada por Wallon (1998) quando considera o desenvolvimento da pessoa, seja na infância seja na vida adulta, na sua **dimensão completa**, integrada ao meio em que está inserida, envolvendo aspectos afetivos, cognitivos e motores, vistos de maneira integrada. A pessoa é, assim, compreendida como um conjunto funcional, que resulta da integração de seu aparato orgânico com o ambiente social. Pensando-se nos estágios iniciais descritos por Piaget (1984), Wallon (1998) acrescenta que a dimensão motora, ou seja, orgânica, vai dar ao ser humano a condição para o desenvolvimento afetivo. Ao movimentar-se, interagindo com o ambiente, a criança consegue também mobilizar o outro, criando um forte ambiente emocional em torno dela. A partir da protoconsciência, cuja dimensão é emocional e subjetiva, dá-se o desenvolvimento da consciência reflexiva, sendo a vida psíquica nada mais do que uma resultante do encontro entre a vida orgânica e o meio social em que a pessoa está inserida.

De acordo com sua *psicogênese da pessoa completa*, Wallon (1978) propõe que o estudo das condutas da criança seja feito de maneira contextualizada, levando em consideração características relevantes do contexto familiar, cultural e social, tendo-se em mente que o desenvolvimento da pessoa humana será decorrente das possibilidades ou potencialidades da criança em cada estágio cognitivo e das condições disponíveis em seu meio social. Ou seja:

as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrario, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico (WALLON, 1978, p. 149-150).

Ao acrescentar a dimensão emocional, ou seja, o componente afetivo ao desenvolvimento cognitivo, Wallon (1979) amplia o conceito de ambiente social e incorpora uma dimensão inerente ao ser humano, avançando nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1991) sobre a dimensão sócio-histórica, tendo como ênfase a linguagem como definidora da condição humana. Ou dito por ele mesmo:

insisti frequentemente na importância que assumem, desde os primeiros meses, as reações emocionais da criança e as das pessoas que as rodeiam. Através delas se estabelece uma espécie de comunhão afetiva que precede na criança, como sem dúvida na história da humanidade, as relações ideológicas. O papel das emoções é, sem dúvida, o de um sistema de expressão anterior à linguagem articulada: um sistema que era necessário para desencadear, por uma espécie de contágio, poderosas reações coletivas [...] Por intermédio das emoções o indivíduo pertence ao seu meio antes de pertencer a si próprio (WALLON, 1979, p, 194-195).

O desenvolvimento humano é visto, por Wallon (1979), numa dimensão conjunta e integrada, propondo um estudo que englobe os vários campos da atividade infantil² e os momentos de sua evolução psíquica (estágios do desenvolvimento). Cabe aqui um importante registro sobre o esquecimento ou a pouca ênfase que tem sido dada às manifestações de cunho afetivo ou emocional no âmbito pedagógico. Segundo GUHUR (2009, p. 345),

[...] parece adequado recuperar a figura do educador como aquele que pode humanizar tais manifestações no decorrer mesmo do processo de aprendizagem, o qual não se constitui de forma alheia à intersubjetividade de seus participantes.

Portanto, na relação professores-alunos, sob mediação das instâncias histórico-culturais, é necessário acrescentar a importância das condutas afetivo-emocionais, como aliados importantes no desenvolvimento da pessoa humana. Nesse sentido, caberá à escola e aos educadores contribuírem para a formação de cidadãos ativos, críticos e autônomos, uma vez que

² Os campos da atividade infantil, descritos por Wallon (1978), constituiriam o que o autor denominou de **campos funcionais**, compostos pela afetividade, a motricidade e a inteligência que, em conjunto, seriam responsáveis pelas ações da pessoa humana.

Uma reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem

[...] a educação forma um todo, e a atividade que a criança executa com relação a cada uma das disciplinas escolares supõe um esforço de caráter e um conjunto de condutas morais, assim como supõe uma certa tensão da inteligência e mobilização de interesses. Esteja ocupada em analisar regras da gramática, em resolver um problema de matemática ou em documentar um ponto de história, a criança que trabalha 'ativamente' é obrigada, não só diante de si como diante do grupo social, que é a classe ou a 'equipe' da qual faz parte, a comportar-se de modo muito diferente do aluno tradicional que escuta uma lição ou realiza um 'dever' escolar (PIAGET, 1998, p. 43).

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1983.
- BECKER, Fernando. **O caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Da ação à operação. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20.abr.2010.
- COLL,C.; GILLIÈRON. C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (org). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49.
- GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. A constituição da criança como sujeito na realidade social: as relações de interação e de intersubjetividade. **Cadernos de Educação** /FaE/PPGE/UFPEL/Pelotas [33], p. 325-347, maio./ago., 2009. Disponível em: <<http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n33/17.pdf>>. Acesso em: 28 abr.2010.
- LEITE, Dante Moreira. **O Desenvolvimento da Criança**. São Paulo: Nacional, 1972.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MASIERO, Adriana. **A Afetividade no Desenvolvimento Cognitivo na Educação Pós Moderna**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/13509/1/A-Afetividade-e-o-Desenvolvimento-Cognitivo-na-Educacao-Pos-Moderna/pagina1.html>>. Acesso em: 4 maio.2010.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. Seis Abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Contribuições da Psicologia e Epistemologia Genéticas para a educação. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. Seis Abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 157-186.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Psicologia e ensino: entre Piaget e Vygotsky. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em Educação**. História, Filosofia e Temas Transversais. Campinas/SP: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador/SC: UnC, 1999. p. 141-149.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1984.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, S.; TRIPHON, A. (orgs.) **Jean Piaget** – sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: a contribuição de Wallon. In: **Temas em Psicologia**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 1, n. 3, 1993, p. 73-76.

TIBA, Içami. **Quem Ama Educa**: formando cidadãos éticos. São Paulo: Integrare, 2007.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A Afetividade na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21472.pdf>>. Acesso em: 29 out.2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Formação social da mente**, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

WALLON, Henry. **A evolução do pensamento da criança**. Tradução de Cristina Carvalho. 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1998. (Nova Biblioteca, 70).

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. **Henry Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. p. 158-167.

_____. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa : Editorial Estampa, 1975.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Elaborar um diagnóstico sobre as necessidades de capacitação dos/as professores/as, elencando temas para aprofundamento e dificuldades enfrentadas, e propor um programa de planejamento quinzenal na escola para atualização teórico-metodológica e socialização de novas atividades a serem desenvolvidas, aliando o conteúdo programático ao desenvolvimento de competências cognitivas.

2. Ler o texto, individualmente. Após a leitura, deverão, em grupo de cinco (no máximo), indicar, em cartazes, as principais características dos estágios do desenvolvimento, incorporando as dimensões cognitiva, sócio-histórica e afetivo-emocional.

3. Propor atividades pedagógicas compatíveis com os estágios do desenvolvimento, confeccionando um caderno de atividades, inclusive com ilustrações, filmes, jogos, passeios e visitas etc.

4. Fazer, após a elaboração do caderno de atividades, uma reunião para levantamento do material disponível na escola, e sobre o uso de material reciclado para ser utilizado pelos alunos em atividades escolares e extra-escolares, elaborando um banco de sugestões de recursos disponíveis e necessários para a implantação de novas metodologias no processo ensino-aprendizagem, incluindo estratégias para aquisição do material necessário, propondo mobilização da comunidade, feiras, elaboração de projeto para órgãos financiadores etc.

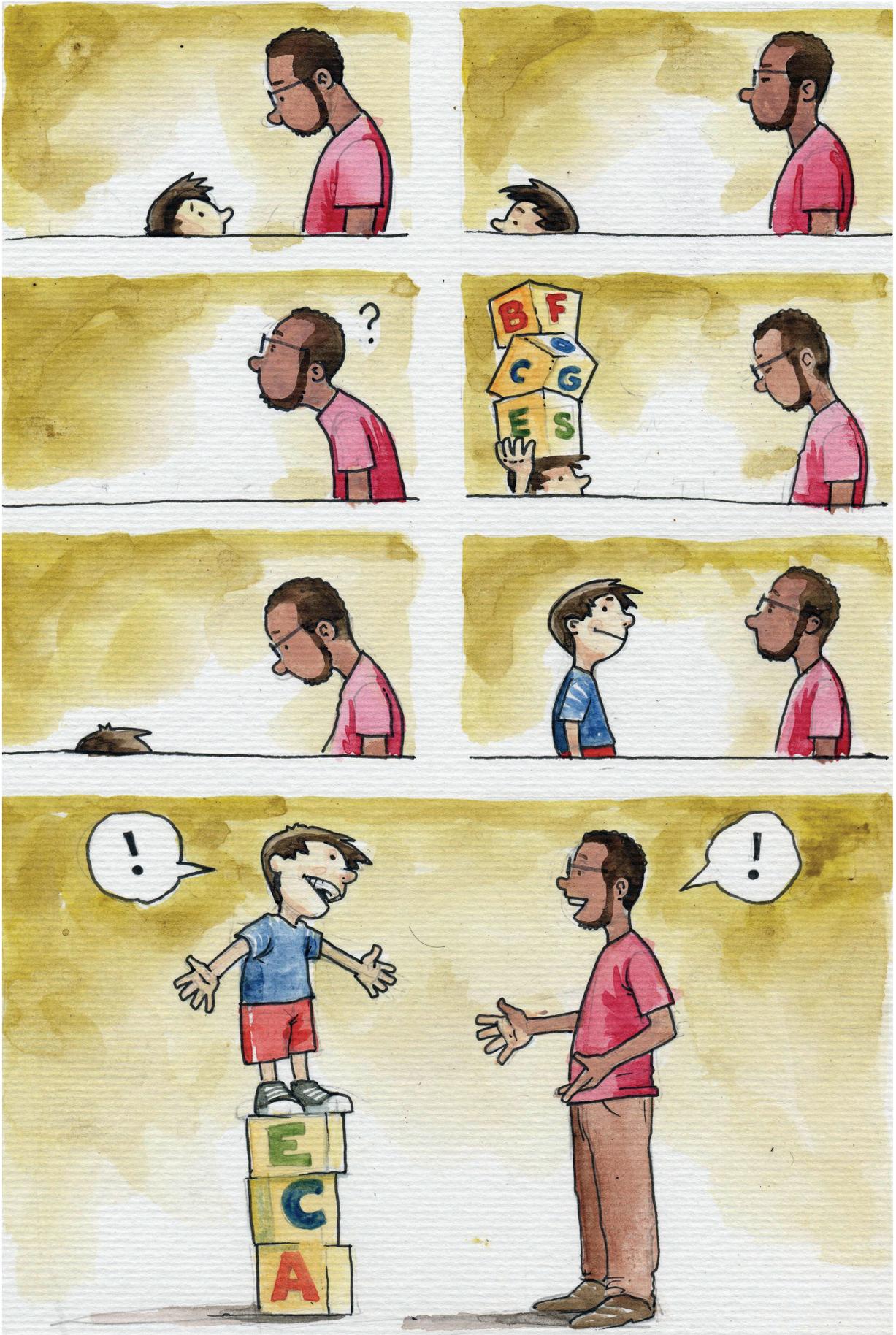
5. Relacionar os aspectos do desenvolvimento cognitivo-emocional com o ECA. Neste sentido, os professores podem montar um quadro relacional entre os direitos e deveres dos educandos e a formação dada pela escola.

6. Definir estratégias de envolvimento da comunidade para melhor implantação dessas atividades, trabalhando, principalmente, a importância da dimensão afetivo-emocional para o desenvolvimento da *pessoa completa*.

7. Definir um calendário de reuniões pedagógicas, para planejamento, e com a comunidade escolar.

PODER E DISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR

Marconi José Pimentel Pequeno



“Dois perigos mortais ameaçam a humanidade: a ordem e a desordem”

Paul Valéry (*La crise de l'esprit*)

Há uma relação íntima de correspondência entre poder e disciplina. A disciplinarização pertence à própria essência do poder. Convém, por isso, tratar do poder enquanto disciplina ou do poder disciplinar. Para Michel Foucault (1979), o poder se traduz como relação de forças e, sobretudo, como algo constitutivo de qualquer relação social. Trata-se de um equilíbrio em movimento que envolve domínio e resistência, ação e reação. O poder é um exercício regular e cotidiano de forças móveis e mutáveis. Assim, poder e disciplina mantêm uma tensão relacional que delimita as múltiplas formas de relação social.

O poder disciplinar centraliza-se na vigilância e no controle dos movimentos, ou seja, ele visa ao corpo enquanto reduto da liberdade do indivíduo. O corpo passa a ser visto, repertoriado, apreendido em suas ações e condutas. Ocorre aqui o controle pelo olhar, destinado, muitas vezes, a suprimir movimentos e a restringir a convivência do indivíduo com os demais¹. Este poder tem efeitos repressivos, mas também preventivos. Apesar de sua eficácia, o controle pode engendrar o seu contrário: o contracontrole. Afinal, quem vê, é quase sempre também visível. O fato é que vivemos o tempo em que a vigilância nos enreda a todos. Há quem vigie o vigilante e, quiçá, o vigilante do vigilante...

Com efeito, temos sempre a tendência a pensar o poder como algo que nos reprime, controla, esmaga. Tal poder tem se revelado sob forma de impedimentos, restrições, censuras. Há aqui uma visão negativa do poder, na medida em que o mesmo está associado à violência e à prática do mal. Porém, o poder tem uma dimensão positiva, criativa, redentora, podendo estar a serviço da liberdade, da justiça e da paz. No ambiente escolar, o poder institucional tem seu lugar e sua função. Ele serve para fazer valer a autoridade pedagógica em sala de aula e também se destina a assegurar que

¹Foucault (1996) utiliza a noção de panóptico de Jeremy Bentham para caracterizar esse poder coercitivo e disciplinar do olhar ou dos mecanismos de vigilância instaurados para esse fim.

Poder e disciplina no ambiente escolar

o processo ensino-aprendizagem não seja afetado pela indisciplina. Nesse sentido, deve-se ressaltar a contribuição que o exercício do poder, desde que seja realizado dentro dos estritos limites da legalidade e do bom senso, pode oferecer a um ambiente escolar saudável e produtivo. O poder tem sido, pois, um importante instrumento para a instauração e/ou manutenção da disciplina escolar.

²Com efeito, a Escola tem se constituído como uma das principais instâncias de controle da disciplina da sociedade. Ademais, se concebermos a Escola como simples reflexo da sociedade, devemos, na mesma medida, tomar a sociedade como produto de uma realidade que a antecede: as relações de poder.

Ainda que poder e disciplina estejam sempre associados, não se pode negligenciar a relação entre poder e indisciplina. A indisciplina é, por vezes, gerada pelos mesmos mecanismos que se destinam ao seu controle, ou seja, ela pode ser produto do próprio processo de disciplinarização. Este, por sua vez, encontra na Escola um dos principais *locus* de manifestação.²

Depois de muito tempo têm sido delegadas à Escola inúmeras funções, atribuições, tarefas. A Escola não deve apenas realizar o papel de instrumento de criação, transmissão e reposição do nosso legado artístico, científico, cultural, ela precisa também se constituir como uma instância disciplinadora. Ela é aqui chamada a intervir, pois, para muitos, existe uma relação íntima de correspondência entre indisciplina e os problemas da aprendizagem. A indisciplina aparece, frequentemente, como um obstáculo pedagógico. A Escola, para bem ensinar, precisa, antes, disciplinar, modelar o comportamento, regular as condutas.

Todavia, devemos analisar os demais aspectos que envolvem o fenômeno a fim de realizar uma leitura adequada do problema. A primeira providência consiste em reconhecer que nem toda indisciplina é deletéria e que ela pode revelar algo sobre os valores que permeiam o *modus vivendi* do sujeito contemporâneo. Nosso modelo de civilização vê-se diante de situações de conflito geradas pelo individualismo anárquico, pela cultura da violência e pela coisificação dos indivíduos. Muitos desses fenômenos influenciam a conduta dos atores escolares e a indisciplina tem se revelado, frequentemente, sob forma de atitudes incivilizadas, hostis, xingamentos a colegas e mestres, práticas discriminatórias que envolvem também preconceitos de caráter racista, homóforo, sexista, dentre outros. Nesse universo, também têm sido

bastante comuns a insubordinação de alunos às normas que disciplinam a vida pedagógica, e a rebeldia que nega a autoridade dos educadores e as diretrizes que regem a vida escolar. Acrescenta-se a tais imposturas, de um lado, a tirania do desejo, o culto da incivilidade, e, de outro, a tolerância excessiva ou o despreparo dos mestres e do corpo técnico para enfrentar esse problema.

Todavia, a força motriz da indisciplina não pode ser atribuída apenas a influências exógenas oriundas da sociedade. Afinal, existe uma indisciplina fomentada no seio da própria Escola, representada, por exemplo, pelo sadismo educacional ou pela pedagogia da humilhação. Portanto, há de se denunciar não apenas a violência **na** e **contra** a Escola, mas também a violência **da** Escola.

O fato é que, enquanto a Escola de outrora tinha a disciplina como controle e ordenação da fala (castigo, ameaça, submissão, terror), a de hoje tenta modelar moralmente os alunos por outros meios (televigilância, repreensão pública, supressão dos movimentos). A pergunta que se deve fazer é: a Escola está apta a realizar essa assepsia moral? Seria ela capaz de, além de capacitar o/a aluno/a para o conhecimento, se constituir como instância disciplinadora?

O(A) educador(a), muitas vezes, desprende mais energia com as questões psico-existenciais de seus alunos do que com sua tarefa precípua: formar intelectualmente o indivíduo. Além disso, nem sempre o/a educador/a está preparado/a para oferecer uma educação moral, ou seja, aquele/a que deseja moralizar, é capaz de discriminar, aterrorizar, perseguir o/a aluno/a. Em matéria de moral, o/a educador/a é também um/a aprendiz que também precisa ser melhorado/a, formado/a instruído/a. Nesse campo, o/a educador/a é, sendo, ele/a faz-se, fazendo. A construção da moralidade invade toda a relação educador/a-educando/a, pois envolve uma teia complexa de variáveis socioculturais e circunstâncias históricas.

Ora, sabemos que a moral exige disciplina, porém nem toda disciplina é moral. Trata-se, pois, de um fenômeno transversal que envolve aluno/a-professor/a-escola-sociedade. A tarefa do/a educador/a consiste em instruir, mas também em sensibilizar. O que significa despertar no/a aluno/a o

sentimento do sublime, recompor os fragmentos de desumanidade, fazê-lo/a sentir a dor do outro.

Com efeito, assim como nem todo poder é nocivo, a indisciplina, em muitas situações, revela inquietude, transbordamento e estranheza diante de um mundo caótico e sem sentido. A indisciplina pode traduzir a boa rebeldia, aquela que afugenta o marasmo, a pasmaceira, o conformismo. A conduta indisciplinada seria, nesse caso, a semente de uma nova ordem. Aliás, nem todo/a aluno/a aceita o papel de sujeito silencioso, de receptáculo passivo da cena educacional. Por isso, é preciso levar em conta o sentido de algumas formas de indisciplina a fim de se identificar as suas singularidades, representações e simbologias. Ademais, como indica a epígrafe desse texto, a ordem cega, tanto quanto a desordem desenfreada, constituem-se como perigos mortais contra todos nós. Por isso, a Escola não pode ser concebida como um templo sacrossanto, livre de abjeções e fracassos, isto é, como um reduto pacificado e indevassável a qualquer tipo de indisciplina.

³ Convém denunciar o modelo da Escola-Caserna, no interior da qual são formuladas regras de controle, mecanismos de punição, disciplinamento draconiano, tanto quanto combater a permissividade do *laisser-faire* (deixar fazer) como padrão pedagógico. No que concerne à relação poder-disciplina, a Escola não pode deixar de enfrentar suas antinomias e contradições.

A Escola pode melhorar alguns, quiçá muitos, mas não salvar a todos. Supor que a escola vai conduzir ao aperfeiçoamento e à salvação do gênero humano é um idealismo ingênuo. Entretanto, acreditar que a Escola pode tudo é tão equivocado quanto afirmar que ela nada pode. É preciso reconhecer as suas limitações, celebrando os seus feitos, enaltecendo os seus avanços, mas também admitindo os seus fracassos.³

Por isso, antes de se falar em violência na escola, é preciso refletir sobre a violência contra a educação, ou ainda denunciar a subversão de alguns valores fundamentais à consolidação do processo ensino-aprendizagem. Um dos elementos dessa transformação se revela no fato de que a instrução tem, cada vez mais, substituído o saber, e a informação, adquirido primazia sobre o conhecimento. O resultado disso é que se busca frequentemente preparar o indivíduo para a profissão, e não o sujeito moral e político para a vida. A escola deixou de ser o templo do saber, como ocorria na Academia de Platão ou no Liceu de Aristóteles, para se transformar apenas em um meio de ascensão social ou de acesso ao mundo do trabalho.

É evidente que os conflitos fazem parte das interações humanas e que muitos decorrem da competição pela sobrevivência, mas também podem ser fruto de ações destituídas de interesses de preservação. Os conflitos na Escola são múltiplos, difusos e ocorrem em várias dimensões (cognitiva, emocional, relacional); por isso, precisamos avaliar sua natureza, configuração e formas de expressão, sem incorrer na tentação de oferecer respostas simples, ou soluções fáceis, para problemas difíceis.

É claro que todos pensam, desejam e reconhecem a necessidade de tornar o espaço educacional um ambiente de convivência pacífica, democrática, cooperativa e voltada para a defesa e promoção dos direitos humanos fundamentais. O desafio, portanto, consiste em transformar a Escola na morada do conhecimento, da moral e da paz. Todavia, não se pode afirmar que a violência expressa em forma de indisciplina ou poder arbitrário tem dominado a cena escolar. De fato, não é no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, mas, infelizmente, a escola tem, cada vez mais, se transformado em cenário de ocorrências violentas.

Além disso, nem sempre a violência **na**, **da** e **contra** a Escola pode ser prevenida, controlada ou atenuada pela instauração de novas práticas pedagógicas ou pelo controle disciplinar. Eis por que devemos pensar com Paul Valéry e sugerir que dois perigos mortais podem ameaçar a vida escolar: a disciplina como expressão de um poder vazio e a indisciplina revelada em sua motivação cega.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Editora da UnB, 1992.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: _____.(Org.). **Reinventando a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e punir**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

Poder e disciplina no ambiente escolar

GUIMARÃES, Áurea. **A dinâmica da violência escolar** – conflito e ambiguidades. São Paulo: Editores Associados, 1996.

MULLER, José Luiz. A disciplina na Escola como fator de homogeneização e exclusão. In: **Revista Educação e Sociedade**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. p. 43-52.

VALÉRY, Paul. La crise de l'esprit, Extrait de **Europes de l'antiquité au XXe siècle**. Paris: Éditions Robert Laffont, 2000. p. 89-123.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Os professores devem ler o texto e, individualmente ou em grupo, indicarem em cartazes os aspectos positivos do poder e da disciplinarização. Ao exporem estes aspectos, analisarem se são estes os predominantes nas relações sociais da escola.

OBJETIVO: Fazer com que os sujeitos da comunidade escolar consigam distinguir a disciplinarização eficiente, da vazia e ineficaz.

2. Elaborar um quadro, desenho ou mapa que demonstre os tipos de violências existentes na comunidade escolar, por parte do/a professor/a, corpo de funcionários etc.

OBJETIVO : Fazer com que os próprios educadores percebam os seus atos de violência, que representem equívocos nas relações de poder.

3. Elaborar um diagnóstico sobre os limites dos professores, e o que estes podem, de fato, fazer sobre a questão da violência na escola.

OBJETIVO: auto-conhecimento da comunidade escolar no que diz respeito às práticas de poder cotidianas.

4. Relacionar os aspectos do poder e da disciplinarização com o ECA : neste caso, os professores podem montar um quadro relacional entre os direitos e deveres dos educandos e os poderes de disciplinarização da escola.

5. Após estas reflexões, a partir de uma proposta pedagógica baseada nas habilidades, competências e dimensões para o conhecimento, os professores podem elaborar uma proposta de ação para a comunidade escolar. Isto pode ser feito, inclusive, a partir dos demais textos e propostas neste livro. Estas atividades podem ser inter ou multidisciplinares. Pode-se sugerir, ainda, projetos escolares mais amplos, como atividades com os alunos, que detectem os tipos de indisciplina, e quais são possíveis serem trabalhadas pela/com a escola.

DIREITOS E DEVERES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA

Paulo Vieira de Moura



Introdução

“As crianças e os adolescentes brasileiros só têm direitos, não têm deveres. Não podem ser punidos pelos seus atos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – só serve para protegê-los. As crianças e os adolescentes podem tudo: agredir os colegas, destruir a propriedade e bens alheios, desrespeitar os professores e funcionários e, apesar de tudo isso, não acontece nada. A escola não pode fazer nada, senão ela é punida. As crianças e os adolescentes têm muitos padrinhos e defensores: conselheiros tutelares, promotores de justiça, defensores de direitos humanos.”

Essas e outras afirmações, que têm a mesma natureza e função e “povoam” o nosso cotidiano, são, quanto ao seu conteúdo, verdadeiras ou falsas? O que você pensa sobre as mesmas?

No Brasil, nos últimos anos, tem-se produzido variadas publicações abordando os mais distintos temas relativos à infância e a adolescência, umas de caráter científico, outras não. Anualmente, inúmeros eventos são realizados: seminários, congressos, simpósios, ciclos de conferências, *workshops* para discutir esses temas. Apesar da realização desses eventos e de seu interesse geral, eles não foram capazes de eliminar do meio social afirmações semelhantes às relatadas acima, proferidas por populares e até por profissionais da área de educação, que trabalham e que deveriam conhecer essas questões por dever de ofício e, assim, desempenharem melhor a sua atividade profissional.

Ao longo desses vinte anos, foram produzidas, nessa área temática, falsas crenças e ideias, as mais distintas e estapafúrdias, sem correspondência com a realidade social, política e jurídica. Mitos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente foram paulatinamente construídos; profissionais e populares os reproduzem. Esses mitos estão consolidados e se fortalecem dia a dia no imaginário social no Brasil.

Ousa-se afirmar que os profissionais e populares que professam com firmeza esses mitos, o fazem por equívoco. Muitos entre eles não leram ou não conhecem, ainda que superficialmente, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Não são capazes

Direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola

de enxergar ou desprezam em suas análises e/ou no exercício de seu ofício os reflexos que a pobreza, a miséria, a violência, as drogas lícitas e ilícitas, as condições degradantes de vida, que acompanham milhões de crianças e adolescentes, podem causar ao processo de sua educação e socialização. Outros o fazem com fundamento em suas convicções religiosas, filosóficas, políticas. Há um processo de internalização de padrões morais e culturais na sociedade brasileira que é convergente com os valores e crenças presentes nesses mitos.

Para que seja fértil e de qualidade a discussão sobre os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes na escola, faz-se necessário considerar o contexto social, político e jurídico no qual estão inseridos os seus atores (professores, técnicos, servidores, diretores, alunos) e a própria escola; o papel social destes, bem como a finalidade e os objetivos para os quais a escola foi constituída. É a partir desse parâmetro que se inicia a discussão proposta.

As relações sociais, políticas e jurídicas no Brasil

A família, a escola, o exército, a empresa, o Estado, entre outros, constituem sistemas sociais responsáveis pela determinação de normas e regras que disciplinam os sentimentos e comportamento das pessoas e o seu modo de ser e agir, enfim, exercem sobre elas controle social. Este, por seu turno, se realiza por meio do processo de socialização e da coerção social. Na socialização, as pessoas internalizam e julgam legítimos valores e normas infundidos e passam a se identificar com o sistema social, enquanto, pela coerção social, o medo, o induzimento de culpa e a internalização de padrões morais são determinantes para o controle social (JOHNSON, 1997).

O processo de socialização dá-se com a família e se desenvolve, nas diversas etapas da vida do indivíduo, concomitantemente com a escola, igreja etc. É nesse processo que são impostos as regras e os limites das crianças e adolescentes. A ausência de regras e limites na infância e na adolescência pode provocar sérios problemas no relacionamento com pais, irmãos, colegas, professores e não estarão, as crianças e os adolescentes, preparados para

exercer diversos papéis sociais, ao longo de suas vidas, “além de produzir adolescentes e adultos com falhas em seu desenvolvimento pessoal e social, entre eles, a ausência de resistência à frustração e a infelicidade pessoal” (ESTER, 2010). “Assim, a função de educação, entre outras, é a de levar os educandos a perceberem o que podem ou não podem fazer, o que devem ou não devem fazer, numa dada situação” (RANGEL, 2010).

Eis uma das razões pela qual os pais não podem delegar à escola ou a outra instituição a responsabilidade exclusiva pela educação de seus filhos.

Nesse complexo processo educativo, devem ser privilegiados a conversação e o diálogo civilizado, o respeito e a consideração ao educando como caminho pelo qual se atinge a formação de jovens cidadãos. Todavia, a realidade brasileira e o seu cotidiano apontam em sentido contrário: relatos de crueldades e abandono são comuns e *normais*; crianças são hospitalizadas na rede de saúde, vítimas de violência, abusos e discriminação praticadas por pais e até por professores; adolescentes perambulam pelas ruas, consumindo drogas e praticando pequenos delitos porque são hostilizados em seus lares e a eles não retornarão por temor e medo de maus tratos.

Não há dúvidas: a violência e a punição corporal integram a *cultura educativa* do Brasil de ontem e de hoje¹ e impedem a incorporação da cidadania e dos direitos humanos à vida nacional. No plano social e político, predomina o autoritarismo. O abuso e os excessos estão presentes no exercício do poder nas mais distintas instâncias, inclusive na escola; as práticas de poder no âmbito escolar, não raro, estão ligadas ao arbítrio e às “pedagogias” antidemocráticas e anti-sociais.

A superação do autoritarismo escolar e a re (construção) da autonomia do/a aluno/a são possibilidades defendidas por Junot Cornélio Matos e Karl-Heinz com vistas à formação de relações sociais fundamentadas na faculdade de se governar por si mesmo e na cidadania.

No Brasil, preponderam princípios e regras consagradores de direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à vida, à saúde, à alimentação, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção ao trabalho,

¹ O uso frequente da palavra “punição” em relação ao adolescente deve ser questionado, pois demonstra que ele não fica impune. A propósito, o ECA não utiliza esse termo, mas o de medidas socioeducativas, aplicável ao adolescente e não à criança.

Direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola

objetivando garantir vida digna e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes (BRASIL, 2010a).

No sistema jurídico brasileiro, esses direitos estão prescritos basicamente na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não obstante todo um aparato normativo em vigor, os direitos da grande maioria dos jovens² brasileiros não são efetivados. Portanto, não é a ausência de regulamentação legal que impede a autonomia e a cidadania das crianças e dos adolescentes no Brasil, mas outros fatores, entre os quais uma cultura autoritária.

Na verdade, há um fosso entre a realidade e as normas legislativas vigentes no país. Os direitos são negados à maioria das crianças e dos adolescentes. Estes são formalmente sujeitos de direito, porém, materialmente, desses não usufruem. “Hoje, o maior problema não é regular positivamente a situação do menor, mas sim unir o texto legal com a realidade” (RIBEIRO e SOARES, 2003).

Agora, inicia-se uma excursão por esses direitos.

² Ao longo do texto, este vocábulo será utilizado para referir-se às crianças e aos adolescentes.

Os direitos e deveres dos alunos na escola

Uma observação da legislação direcionada às crianças e aos adolescentes, ainda que superficial, dá para perceber que estes ocupam nela a condição de sujeitos de direitos e não de objetos de proteção jurídica. No plano teórico e prático, esse fato contribui para que eles sejam aceitos como pessoas humanas e reputados capazes para o exercício da cidadania, ou seja, são considerados indivíduos aptos a exigir direitos que lhes são outorgados e serem responsabilizados por suas obrigações. Esta é a razão pela qual esses sujeitos de direitos e obrigações, segundo o ECA, devem ter oportunidades e facilidades indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual e social.

Inúmeros são os direitos fundamentais concedidos aos jovens como, por exemplo, o direito à liberdade, à participação na vida política, à integridade física, psíquica e moral; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; mas esses não são exclusivos desse segmento da população, também eles são outorgados

às demais pessoas, sem qualquer distinção, seja de idade, sexo, etnia, credo religioso. Contudo, existe outra categoria de direitos que não são extensivos a todos os seres humanos, mas conferida a categorias específicas e são denominados de *especiais*.

Na legislação brasileira, encontram-se direitos que são especiais e inerentes aos jovens. Os seus titulares os detêm não porque são privilegiados, mas os recebem em razão de sua situação específica de criança ou de adolescente; não os recebem como vantagem e com exclusão de outros, mas como salvaguarda de sua condição.

Contudo, a proteção das crianças e dos adolescentes não se dá apenas com a concessão de direitos especiais, mas também sob a forma de criminalização de comportamentos que ameacem ou violem os seus direitos, motivo pelo qual são caracterizados como crimes a discriminação, a exploração, a violência, a crueldade e a opressão dessas pessoas.

A escola deve ser uma instância de promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes em razão da responsabilidade social que carrega consigo. Educar para os direitos humanos e para a cidadania, eis sinteticamente o seu mister; sua meta consiste em educar e conscientizar os jovens dos seus direitos e também de suas obrigações e, conseqüentemente, de suas responsabilidades. Eles não estão isentos ou imunes de punições.

No entanto, a escola deve estar preparada para exercer esse papel de educadora para a cidadania. Os professores devem conhecer não apenas os conteúdos e currículos que ministram em suas salas de aula, mas conhecer os direitos especiais facultados às crianças e aos adolescentes pela Constituição e pela legislação nacional. É seu dever incorporá-los ao conteúdo de suas disciplinas e às suas práticas. Somente assim, a escola conseguirá elaborar, planejar e executar suas atividades educativas e, igualmente, promover o melhor relacionamento social e profissional entre os seus membros.

À escola não basta pregar as liberdades de opinião, crenças e expressão, de tolerância religiosa, de participação na vida política; proclamar os direitos à imagem e de identidade; declarar o respeito à dignidade, à cidadania e aos

Direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola

direitos humanos. Mas, em sua experiência, ser capaz de averiguar quando determinados comportamentos dos seus membros caracterizam ameaças e violações aos direitos e, a partir deles e, diante das adversidades, construir modos de convivência social e profissional compatíveis como o respeito à dignidade da pessoa humana.

³ A escola deve compreender o direito à educação no seu sentido amplo, isto é, assegurando ao educando o direito de ser respeitado por seus educadores; de contestar critérios avaliativos; de organização e participação em entidades estudantis e, aos seus pais ou responsáveis, o direito a ter ciência do processo pedagógico e garantida a sua participação na definição das propostas educativas (BRASIL, 2010a).

Diante dos conflitos entre os seus atores, deve a escola exercer sua capacidade de diálogo e sua competência na resolução de conflitos e crises e, com suas ações preventivas e punitivas, ser capaz de reagir a qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor porventura existente no meio escolar.³

Em contrapartida, o educando deve submeter-se aos processos educativos constituídos e executados pela escola; respeitar os profissionais da educação encarregados de sua execução, tratando-os com urbanidade e respeito. Aos adolescentes aplicam-se medidas socioeducativas quando praticam atos que são considerados legalmente como infracionais, isto é, são atos equiparados aos crimes e às contravenções penais, portanto, passíveis de punição, inclusive com a perda da liberdade. Portanto, os adolescentes que praticam tais atos, podem ser punidos, o ECA não promove a impunidade.

Convém, igualmente, ressaltar que os pais e os responsáveis de crianças e adolescentes podem, também, sofrer medidas punitivas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente em face de comportamentos incompatíveis com a sua função. O art. 129 do referido estatuto prevê diversas punições aplicáveis aos mesmos, entre as quais a perda da guarda e a suspensão ou destituição do pátrio poder⁴ (BRASIL, 2004). Portanto, a escola pode exigir dos pais e responsáveis atitudes que contribuam para a educação dos seus alunos, sob pena de denunciá-los às instituições competentes, para as providências de direito.

⁴ A expressão *pátrio poder*, nas atividades forenses, foi praticamente substituída por *poder familiar*, com o advento do novo Código Civil, de 10 de janeiro de 2002.

Por último, não se pode esquecer que pais e responsáveis são obrigados a repararem os danos provocados pelas crianças e pelos adolescentes. O Código Civil, no art. 932, inc. I e II, é categórico em estabelecer a obrigação de indenização por parte dos pais pelos danos provocados pelos filhos menores que estiverem sob sua autoridade e em sua companhia e aos tutores pelos atos ilícitos praticados pelos

pupilos. É comum administradores de escolas comentarem sobre danos materiais, praticados por adolescentes, ao patrimônio escolar e confessarem que não sabem como agir em tais situações. Nesses casos, o/a adolescente pode ter agido com o propósito deliberado de praticá-lo, pura e simplesmente, ou ter provocado o dano por desleixo, descuido, desatenção. Em todas essas situações, o/a adolescente deve reparar o dano. A reparação de danos, no âmbito escolar, deve ser aplicada não apenas como uma punição, mas, sobretudo, como uma medida educativa. Na escola pública, o seu patrimônio deve ser considerado como formado de bens de uso comum de todos, competindo a todos zelar por ele

A escola tem elementos normativos, na legislação brasileira, para atribuir deveres aos seus alunos, sem prescindir ou descurar do respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Conclusões

Neste item, estão especificados, em poucos tópicos, o que se considera relevante à discussão dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes na escola.

Inicialmente, importante para a compreensão da temática é a desconstrução dos mitos, crenças e ideias que foram construídos, ao longo dos anos, em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses mitos contribuíram para desacreditar e desqualificar um importante instrumento de promoção e proteção dos jovens brasileiros.

A realização de estudos e de pesquisas favorece a promoção, defesa e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Sem o conhecimento desses direitos, bem como da socialização desse conhecimento, dificilmente eles serão efetivados.

Os seminários, congressos, simpósios, ciclos de conferências, *workshops* para discutir esses temas não podem restringir o seu público ao quadro de professores da escola, mas ampliá-lo aos outros atores do meio escolar promovendo intercâmbio da experiências e saberes.

No ordenamento jurídico nacional encontrará a escola instrumentos jurídicos necessários à promoção e à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes,

Direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola

bem como os mecanismos indispensáveis à exigência e ao cumprimento dos seus deveres, sem prejuízo para a escola e para os seus atores.

A escola somente conseguirá promover uma educação voltada para a cidadania e os direitos humanos quando compartilhar a construção de suas práticas com todos os seus atores e for capaz, diante dos conflitos, de promover o diálogo e patrocinar resolução de conflitos e crises mediante negociações dialogadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código Civil**. 55.ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa dos Brasil**. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Lei n. 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 abr.2010a.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394/1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdef/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 abr.2010b.

ESTER, Maria. **Educação de crianças e adolescentes: como estabelecer limites**, 2008. Disponível em <www.mariaesterrodrigues.psc.br>. Acesso em: 20 abr.2010.

ISHIDA, Válder Kenji. **Estatuto da criança e do adolescente: doutrina e jurisprudência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MATOS, Junot Cornélio e EFKEN, Karl-Heinz. **A des(construção) do autoritarismo escolar e a re(construção) da autonomia do aluno**. <www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=66189&type=P>. Acesso em: 20 abr.2010

NOVAIS, Eliane Lopes. **É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?** Disponível em <www.rle.ucpel.tche.br/php/ediscoes/v7n1/C_Eliana2.pdf> Acesso em: 30 jan.2010.

RANGEL. Carmem Maria. **Autoritarismo e autoridade**. Disponível em <http://www.fundar.org.br/texto_4.htm>. Acesso em: 23 abr.2010.

RIBEIRO, Frederico C. B E SOARES, Pedro P. D. O desafio entre o “dever ser” e o “ser” da infância no Brasil. **Revista da UFG**, vol. 5, n. 2, dez 2003. Disponível em <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 30 jan.2010.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Para os Professores:

1. O Conselho Escolar pode promover uma leitura do ECA para o conjunto de professores, técnicos e funcionários, sistematizando em dois cartazes/quadros: em um, os direitos e deveres de crianças e adolescentes, em outro, ao lado, as atribuições de cada setor no que diz respeito à matéria.

2. A Direção escolar pode afixar a sistematização dos direitos e deveres de cada parte, nos murais da Escola.

3. O Conselho pode, também, após a compreensão do Estatuto, fixar uma linha de orientação comum a todo o corpo técnico, docente e administrativo para tratar dos conflitos na Escola. Esta orientação, na verdade, são as atribuições de cada um. Para os alunos.

4. A Escola pode promover um Ciclo de Debates sobre o ECA, voltados para os alunos, convidando psicólogos, promotores, membros dos Conselhos Tutelares, com ênfase nos direitos e deveres das crianças e adolescentes.

5. Professores de diversas disciplinas podem promover a leitura dos artigos do ECA, pelos alunos, seguidos de debates para verificação de compreensão, ou relacioná-los com conteúdos das próprias disciplinas.

Para os pais/as mães ou responsáveis



1 A Escola pode promover atividade similar ao Ciclo de Debates feitos para os alunos, mas especificamente para os pais e as mães ou responsáveis, abrindo ao debate para que as dúvidas sejam elucidadas. Com base no conhecimento da comunidade, deve ser pensada uma forma de atrair mães/responsáveis.



2 Como síntese destas ações, pode-se pensar um evento que envolva toda a comunidade escolar: cada grupo [professores com alunos; funcionários, pais e diretores, por exemplo] apresenta ou desenvolve alguma atividade lúdica a este respeito. Por exemplo: os alunos podem apresentar ao restante da comunidade escolar, peças teatrais, e, no mesmo evento, os pais, junto com outros membros da escola, apresentam cartazes com propostas de parcerias com a escola etc. O objetivo é perceber os conteúdos atitudinais sobre este tema.

ESCOLA, CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

Inez Eunice Bassanezi



Uma **definição mínima** de família poderia ser: pessoas que dividem o mesmo espaço e o mesmo orçamento comum, de modo contínuo, e possuem vínculos de parentesco e/ou de afeto. A família é o ponto de partida e de referência para a formação de cada pessoa e para a convivência com o mundo “lá fora”.

Diferentes tipos de família. Quando se pensa em família, o modelo mais tradicional que vem à nossa mente é aquele formado por laços de parentesco: pai (marido), mãe (esposa) e filhos (família nuclear). Este modelo é o mais usual e é muito forte na sociedade, mas não é o único; temos hoje uma pluralidade de “arranjos familiares” que vão desde a família extensa até a família composta por uma única pessoa (família monoparental): uma mulher que é chefe de família, um pai ausente substituído por um “padrasto”, uma irmã que mora fora de casa, outra que é adotiva, uma avó que cuida de uma neta na ausência da mãe, um casal homossexual, etc. Na nossa sociedade, não existe somente o modelo estático de família patriarcal, arraigado no imaginário social, que reafirma uma visão de mundo a qual encara as intensas mudanças sociais como desarranjo familiar; mas existem outros padrões, que não aquele herdado, que devem ser considerados. O problema, portanto, não está na “desestruturação familiar”, ou seja, no desvio do “padrão” tradicional de família, mas na capacidade da família, nas suas várias formas, de fornecer proteção e afeto às crianças e adolescentes.

Papéis da família. A família desempenha vários papéis: **econômico**, garantia da sobrevivência dos seus membros; **educativo**, fornecimento dos padrões éticos de comportamento; e de **socialização** e convivência com a sociedade mais ampla. Apesar de todas as suas limitações e crises e das propostas alternativas que surgiram ao longo dos tempos:

- a) a família é ainda hoje uma instituição indispensável para a educação, a formação e o desenvolvimento físico e afetivo /integral da criança e do adolescente;
- b) numa sociedade capitalista/mercantilista como a nossa, o que determina as possibilidades da vida familiar é sobretudo a situação econômica e social da família;

Escola, convivência familiar e comunitária

- c) família “é portadora de uma lógica de solidariedade, numa sociedade em que a lógica é justamente inversa, a do mercado e do individualismo” (WANDELERY e OLIVEIRA, 2004, p. 16).

É a família que vai mediar a relação da criança e do adolescente com o mundo e poderá auxiliá-la (ou não) a respeitar e introjetar regras, limites e proibições necessárias à vida em sociedade, que constituem um “treino de socialização” em direção à autonomia, à independência, à autoconfiança, e à autoestima da sua personalidade. (BRASIL. PLANO NACIONAL, 2008, p. 26).

Quando se enfraquecem os vínculos familiares. Na nossa sociedade, portanto, a família é a principal responsável pela “humanização” dos seus membros. Quando a família é ausente e não cumpre o papel de cuidado e proteção dos seus membros, a criança e o adolescente encontram-se desamparados, porque lhes falta o primordial fator de identidade e socialização. Quando a família não cumpre as suas funções, nos casos de negligência, abandono, descaso e violência doméstica, o poder público pode pedir o afastamento, ainda que temporário, da criança e do/a adolescente da sua família de origem. Mas, mesmo nesses casos “deve-se preservar a atenção à família de origem como forma de abreviar a separação e promover a reintegração familiar” (BRASIL. PLANO NACIONAL, 2008, p. 40).

O papel da família é tão importante que o ECA dedica um capítulo inteiro às várias formas de “convivência familiar”, sob vários aspectos: fortalecimento da família natural (seção II), recurso a uma família substituta quando a família natural apresenta problemas (Seção III), ou guarda, tutela, e adoção de crianças e adolescentes por outras famílias (famílias acolhedoras), além de outras formas que visem evitar os internamentos em casas-lares e outros tipos de abrigos aos quais pode se recorrer somente em casos extremos (acolhimento institucional).

Papel da sociedade. Mesmo quando a família desempenha corretamente as suas funções, ela não é a única responsável pela formação da criança e do/a adolescente. Neste ponto, o ECA é muito claro e inclui “a comunidade, a sociedade e o poder público” neste processo:

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

É neste contexto que se insere a educação e o papel da escola. A Constituição Federal de 1988 coloca a educação entre os direitos sociais como “direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. CF, 1988, Art. 205). A Constituição portanto, evidencia dois grandes objetivos da educação: a formação profissional e a formação para a cidadania, ou seja, para o exercício da participação social e política na administração da coisa pública e o (re) conhecimento dos próprios direitos e responsabilidades. Ambos os objetivos devem caminhar juntos para formar profissionais responsáveis socialmente e competentes tecnicamente.

O ECA detalha esses direitos no Capítulo IV (“Do direito à Educação, Cultura, ao Esporte e ao Lazer”) nos artigos de 53 a 59 e evidencia a importância da colaboração entre escola e a família para realizar tais objetivos.

Relação escola x família. A escola é a primeira instituição que recebe as dificuldades vividas pelas famílias; por isso, é importante que, quando aparecem os problemas, se abra um espaço de debate entre familiares, educadores e gestores para discutir as dificuldades que a escola enfrenta no seu cotidiano: violência, discriminação, evasão escolar, fraco desempenho escolar, falta de recursos, dependência de drogas, etc., para que se possam encontrar soluções em conjunto (gestão participativa).

A escola deve conhecer a situação socioeconômica das famílias dos alunos e, por isso, deve estar inserida na rede social de serviços e atendimento locais existente na comunidade, tais como o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, o Programa de Saúde da Família – PSF, o Centro de Referência

Escola, convivência familiar e comunitária

da Cidadania – CRC, o Centro de Referência da Juventude – CRJ, os Conselhos Tutelares –CTs, acionando/articulando com os profissionais competentes como as assistentes sociais, psicólogos e educadores. É importante, por exemplo, que a assistente social visite as famílias, verifique as condições em que vivem os seus membros e faça a ponte com os educadores e gestores da escola.

A escola deve participar da construção das redes locais, onde se juntam, de forma integrada, serviços governamentais (como os já citados), e iniciativas da sociedade civil organizada (como ONGs, grupos religiosos, esportivos, artístico-culturais, associações de bairro), para fortalecer a educação integral de qualidade e contextualizada das crianças e adolescentes. Para construir a rede local é importante observar alguns princípios, estratégias e metodologias de trabalho: ver a experiência acumulada pela REMAR – Rede Margaridas Pró-Crianças e Adolescentes-Paraíba (TAVARES, 2009).

A família deve conhecer os direitos e deveres que a criança e o adolescente têm na escola, tais como acesso e permanência na escola (BRASIL. CF, 1988, Art. 206), proibição da discriminação, ensino de boa qualidade, conhecer os critérios de avaliação; mas também tem o direito e o dever de participar da vida da escola e cooperar na sua gestão através dos Conselhos Escolares.

A escola pode também promover atividades socioeducativas com os familiares e a comunidade, como por exemplo, o “Programa Escola Aberta” (MEC-UNESCO), que abre as dependências da escola para atividades culturais nos fins de semana e o programa “Mais Educação”, que amplia as atividades educativas, no horário oposto ao da escola, na perspectiva da educação em tempo integral.

O objetivo dessas atividades é o real desenvolvimento integral dos educandos, o fortalecimento das famílias, principalmente aquelas mais vulneráveis, e estreitamento das relações da escola com as crianças e os adolescentes que enfrentam maiores dificuldades de socialização.

Não é mais possível conceber a escola isolada da família e da comunidade, sobretudo num momento de violência, de crise de valores, de transformações, em que estamos vivendo. Quando estes atores sociais se encontrarem para além da sala de aula de suas crianças, passarão a

conhecer-se mutuamente, compreendendo e dialogando sobre a educação e atuando de forma integrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Especial dos Direitos Humanos-PR. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à convivência familiar e comunitária**. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília 1988. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Lei n. 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 22.abr.2010.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da criança e do adolescente e o professor**. Reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Ivete (Org.). **Sociedade brasileira contemporânea: família e valores**. São Paulo: Loyola, 1991.

TAVARES, Celma. **Educação de Qualidade na Perspectiva da Garantia de Direitos: o potencial do trabalho em rede**, João Pessoa: REMAR/UNICEF, 2009.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore; OLIVEIRA, Isaura Isoldi de Mello Castanho e (Orgs). **Trabalho com famílias**. Metodologia e monitoramento (1). São Paulo: IEE-PUC-SP, 2004. 2 v.

_____. **Trabalho com famílias**. Textos de apoio (2). São Paulo: IEE-PUC-SP, 2004.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Conhecendo a diversidade de nossas famílias.

(pode ser aplicada para as crianças e os adolescentes como também para os pais/as mães)

OBJETIVO: fazer conhecer as famílias dos participantes de atividade, valorizando os diversos tipos de famílias.

Material: folhas grandes de papel madeira ou branca, pincéis e fita crepe.

Número ideal de participantes: 25 pessoas divididas em 5 grupos

Tempo de trabalho: de 40 a 60 minutos

DINÂMICA:

1. O facilitador vai fazer um pequeno comentário sobre o tema “minha família”, apresentando rapidamente qual é a sua família (5’).
2. O facilitador forma os grupos de 5 pessoas e cada pessoa vai comentar como é formada a sua família (15’)
3. Cada grupo vai fazer um cartaz, representando as suas famílias, de modo que apareçam os vários tipos de arranjos familiares constatados (20’)
4. Apresentação conjunta dos cartazes para a plenária (10’).
5. O facilitador pode provocar algumas perguntas do tipo: “As famílias são pequenas ou grandes”, “quem sustenta a família?” “quem cuida das crianças em casa?”, “quem colabora nas tarefas domésticas e nos deveres escolares?”.

OBSERVAÇÃO: os dados recolhidos podem ser utilizados pelos professores em sala de aula para refletir e fazer exercícios de redação ou problemas de matemática, ou sobre descendência “étnica”, índios, negros, portugueses, entre outros. No trabalho com a criança, pode-se também desenvolver atividades com desenhos. Que tal desenvolver uma atividade onde as crianças e adolescentes

desenhem suas famílias? Esta é uma forma, por exemplo, de perceber os tipos de famílias existentes em uma sala de aula, e quais as percepções que o jovem tem de família, a partir da sua.

OUTRA SUGESTÃO: a partir da apresentação dos cartazes, o facilitador pode retomar este mesmo texto para aprofundar o conceito de família. Além disto, pode apresentar um texto que conte a história da família com o objetivo de se perceber que este tipo de organização não é de fato estática. Ou, ainda, pode mostrar algum vídeo que mostre famílias de outras culturas ou da cultura indígena, por exemplo, que revele a capacidade da família para a educação e a proteção da criança. Depois desta mediação e aprofundamento do tema, passar para outros procedimentos. Pedir para que cada membro ou grupo represente/relate (de diversas formas: poesia, conto etc) o(s) conceito(s) de família(s) por ele apreendido(s).

OBJETIVO: perceber se, em um primeiro momento, o grupo ou pessoa via a sua própria família, ou a do outro, de forma preconceituosa, e se isto mudou ao longo das atividades desenvolvidas. Por fim, pode-se propor a construção de uma peça teatral para toda a comunidade escolar; uma oficina sobre as vidas familiares no Brasil etc.

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ESPAÇOS DE CIDADANIA

Maria Lígia Malta de Farias

Inez Eunice Bassanezi



Durante a maior parte da história na maioria das civilizações, a criança era considerada como um ser “menor” que dependia de outros, que não possuía um valor próprio, que era explorada e poderia, no máximo, ser “objeto” de proteção, mas nunca “sujeito” de direitos. Só recentemente, com a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, proclamada pelas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, a criança passou a ser considerada sujeito de direitos tais como a vida, a educação, a liberdade de expressão.

No ano de 1990, o ECA introduziu na legislação brasileira os mesmos princípios da Convenção, iniciando, assim, uma nova época histórica no tratamento dado à criança e ao adolescente, pelo menos do ponto de vista jurídico.

Para que os jovens possam garantir seus direitos numa sociedade tão desigual e excludente como a nossa, é preciso, antes de tudo, que o Estado e a sociedade criem as condições objetivas. Por isso, o conceito de proteção não pode ser dispensado: a criança e o adolescente precisam do apoio e da proteção da família, da sociedade e do Estado. O ECA, introduzindo o novo conceito de crianças e adolescentes “sujeitos de direitos” civis e sociais, marca uma nova maneira de ver o público infanto-juvenil e favorece e apóia o movimento, que foi crescendo na sociedade brasileira, que coloca crianças e jovens como sujeitos da sua história: **o protagonismo juvenil**.

Protagonismo juvenil significa:

intervenção educativa com os jovens, na qual eles ocupam uma posição de centralidade, e, necessariamente, as ações devem estar voltadas ao benefício de uma coletividade, podendo ocorrer na escola, na comunidade ou na sociedade. Ainda, os jovens são responsáveis pela iniciativa, pelo planejamento, pela execução e avaliação dos resultados do trabalho por eles propostos, podendo ser, ou não mediados pelos adultos/educadores. Trata-se de sair do plano das ideias, do papel, e passar para o plano da vivência, do acontecimento, pois aprendizagem ocorre justamente na experimentação e no fazer. (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 241).

Participação de crianças e adolescentes em espaços de cidadania

Isto significa dizer que a criança não somente precisa de proteção, mas é também sujeito de sua própria história, de forma individual e coletiva, para descobrir e criar meios e caminhos que garantam a sua cidadania.

Por isso, a educação de jovens e adultos deve caminhar rumo a uma educação integral e organizar-se ao redor de um conjunto de aprendizagens fundamentais que são os quatro pilares do conhecimento e do desenvolvimento integral de cada pessoa e indivíduo, conforme define Jacques Delors (2001), no seu livro produzido a partir de uma encomenda da UNESCO: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos; d) aprender a ser.

Para garantir que a criança e o adolescentes tenham as condições de participar ativamente nos espaços públicos, a “VII Conferência Estadual da Criança e do Adolescente da Paraíba” (PARAIBA, 2009) propõe as seguintes diretrizes:

- a) Construir espaços que garantam a participação do/a jovem, desde a preparação até a sua conclusão, nas Conferências de juventude e do adolescente e nas conferências de direitos;
- b) Criar comitês consultivos com a participação de adolescentes nos Conselhos de direitos nas esferas municipal, estadual e nacional;
- c) Favorecer e facilitar a participação dos jovens nos Conselhos de Juventude, sempre nas três esferas: municipal, estadual, federal;
- d) Elaborar estratégias para o fortalecimento da participação de crianças, adolescentes e jovens em redes, fóruns coletivos, comitês etc;
- e) Assegurar, nas associações comunitárias, espaços de interação e construção da cidadania, a capacitação de adolescentes e jovens para serem oficinairos e facilitadores nas atividades voltadas para o seu próprio segmento etário;
- f) Exigir que os temas transversais sejam inseridos nos projetos a serem trabalhados nas escolas, conforme dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Em suma, é preciso possibilitar a ação e a intervenção qualificada na realidade de crianças e adolescentes para melhorar a vida de cada um/a e da coletividade.

A participação se traduz, assim, em direitos que o/a jovem pode reivindicar junto à sociedade e ao poder público. Entre eles, assinalamos os mais significativos.

Direitos de crianças e adolescentes no cotidiano da vida familiar e comunitária

A criança e o/a adolescente devem obedecer, irrestritamente, as determinações dos adultos? Ambos têm direito a emitir suas opiniões?

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em diferentes ocasiões, chama a criança e o/a adolescente para opinarem, participarem e responderem pelas ações condizentes com os seus interesses.

O direito à liberdade, ao respeito e à dignidade são pressupostos essenciais reveladores dos parâmetros acerca da autonomia infanto-juvenil. Inscritos nos arts. 15 ao 18 do ECA, consideram crianças e jovens, sujeitos portadores de direitos civis, humanos e sociais, como qualquer cidadão comum. A liberdade infanto-juvenil está explicitada em inúmeras circunstâncias, a saber:

a) **direito de ir, vir** e estar em logradouros públicos e espaços comunitários. Esta permanência está condicionada às ressalvas legais (frequência a bares noturnos, filmes com classificação proibitiva, venda de bebidas alcoólicas, trabalho noturno e perigoso, compra de fogos de artifício, dentre outras limitações). São imposições devido à idade (desenvolvimento biopsíquico), além dos limites convencionados pelos pais ou responsável legal;

b) **direito de opinião** e de expressão. São princípios orientadores da autonomia do pensamento individual. A criança e o/a adolescente são subjetivamente livres para escolherem o que melhor lhes convier. Será que a criança tem querer? O ECA, pelo jeito, responde afirmativamente¹. Então, vejamos: para colocação em família substituta mediante a guarda, a tutela ou a adoção, se faz necessário a opinião do/a adolescente maior de doze anos; no procedimento apuratório de ato infracional praticado por adolescente, é-lhe

¹ Para que não haja leituras equivocadas desta afirmação, convém frisar que tanto o ECA quanto a Convenção dos Direitos da Criança vinculam o exercício dos direitos ao grau de maturidade e desenvolvimento da criança e do adolescente. Estes, no ECA, são enfocados como sujeitos distintos dos adultos.

Participação de crianças e adolescentes em espaços de cidadania

garantido: ser ouvido pessoalmente pelo juiz e pelo promotor especializados e entrevistar-se pessoalmente com seu defensor, além de manter contato com familiares e amigos; tratando-se de perda ou suspensão do poder familiar, é obrigatória a oitiva da criança ou do/a adolescente pelo juiz. Finalmente, na colocação em lar substituo, faz-se imprescindível a opinião da criança ou do/a adolescente acerca da medida. A criança e o/a adolescente podem expressar suas convicções de qualquer natureza, sejam elas artísticas, intelectuais ou científicas, sem sofrer censuras;

c) **direito à liberdade de crença** e culto religioso. São formas de exteriorização da liberdade de pensamento, quer seja abraçando uma seita religiosa, ou mesmo manifestando descrença ou ateísmo em relação a qualquer ente superior. A crença é uma manifestação de caráter intimista. O culto religioso representa a prática ritualística, a exteriorização da crença mediante cerimônias ou tradições que permitam demonstrar a prática religiosa. A criança e o/a adolescente, em geral, dedicam-se à prática religiosa adotada pela família, a educação religiosa tem início através da devoção familiar;

d) **direito à liberdade de brincar**, praticar esportes e divertir-se. Real manifestação da “meninice” onde o espírito infantil liberta os devaneios da fantasia. Através do ócio criativo, a criança e o/a adolescente aprendem a interagir com seu próximo. As regras dos jogos, a energia à solta, a criação e o preparo dos brinquedos lúdicos (a capa e a espada; a panela de barro; a boneca de pano). Os esportes coletivos ajudam a desenvolver a ideia do coletivo e da solidariedade. O mundo da criança se constrói através do estado natural de ser feliz brincando;

e) **direito a participar da vida familiar** e comunitária, sem discriminações. É fundamental para a criança ser criada em meio ao ambiente familiar. Os laços parentais são resguardados intimamente pela criança, tanto quanto pelo direito, que assegura o crescimento e o desenvolvimento sadios junto à família natural. A colocação em família substituta é medida extrema, tomada mediante autorização judicial. Todos os entes familiares devem ser amparados, através de programas

oficiais de auxílio, quando houver necessidade do emprego de tal medida (Parágrafo único do art. 23 do ECA). A convivência comunitária deve ser auferida em condições dignas e respeitadas em atenção à formação infanto-juvenil;

f) **direito à liberdade de participar da vida política**, na forma da lei. As atividades eletivas podem iniciar em ambiência escolar. O movimento estudantil prepara previamente crianças e adolescentes para o efetivo ato político de escolha democrática. A capacidade jurídica é requisito fundamental para a participação do (no) processo eleitoral do país, através do alistamento eleitoral. A idade mínima exigida é de dezesseis anos, mesmo assim, de forma facultativa. Os atos políticos, a partir de então, favorecem a filiação eleitoral e partidária e o direito de votar (art.14, § 1º, II, “c” da CF e Lei 5.682/71- art. 64, §3º da Lei Orgânica dos Partidos Políticos);

g) **direito à liberdade de buscar refúgio**, auxílio e orientação. Circunstâncias emergenciais levam crianças ou adolescentes a procurarem ajuda de outras pessoas para auxiliarem-nas em situações de maus-tratos, abuso moral e sexual, violência familiar, discriminações e preconceitos. Atos opressivos, que geram sofrimento, medo e insegurança nos/as pequenos/as (pequenos submetidos a essas agressões, devem ser devidamente apurados.) O/A professor/a tem papel preponderante no levantamento e denúncia desses casos aos órgãos competentes. Em tais situações, deve procurar inicialmente a direção da escola; logo após, é necessário o chamamento do Conselho Tutelar para diligência necessária e encaminhamento legal, caso seja imprescindível. Existem serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, abuso, opressão e/ou violência. A apuração dos fatos é primordial porque, se o agressor for pessoa do convívio familiar da criança, o juiz pode determinar o afastamento do/a agressor/a da moradia comum.

Crianças e adolescentes, sujeitos de direitos, gozam do direito à liberdade de usufruir a infância e a juventude de maneira saudável, harmoniosa e feliz.

REFERÊNCIAS

CURY, Munir & MENDEZ, Emílio Garcia. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: comentários jurídicos e sociais. 1.ed. São Paulo: Malheiros Editora,1992.

SILVA, Rosimery M. da. Juventude e ações protagonistas. In: CUNHA, P. A. Florentino da. **Tecendo cidadania a construindo a paz**. Juventude geração da paz. Setor de Juventude da Arquidiocese da Paraíba: João Pessoa: Ideia, 2007, p. 91-118.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: EMC, UNESCO, 2001.

PARAÍBA. SECRETARIA ESTADUAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO – CONSELHO ESTADUAL DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Conferência estadual da criança e do adolescente**. João Pessoa, 2009.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (Orgs). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP, 2007.

PEREIRA, Tânia Silva. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: estudos sócio-jurídicos. 1.ed. Rio de Janeiro: Renovar,1992.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Um espaço privilegiado para o exercício da participação é a escola. Na escola, gestores e professores devem estar alertas para as necessidades específicas dos alunos, respeitando as fases de desenvolvimento, sendo importante ouvi-los, valorizá-los e garantir sua participação como sujeitos, atendendo às suas necessidades e reivindicações.

Questões para o/a professor/a

Neste sentido, propomos algumas questões para o/a professor/a refletir e discutir com os/as alunos/as na sala de aula ou outros espaços da vida escolar:

OBJETIVO: conhecer o nível de participação dos alunos na escola e motivá-los a participarem mais.

1. Como o/a aluno/a pode participar mais da vida escolar?

2. Há representantes de classe na sua escola? São atuantes?

3. Existe grêmio estudantil na escola em que você estuda? É atuante?

4. Como foram escolhidos os integrantes do grêmio? Conhece os seus estatutos?

5. Os/As alunos/as participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola? Como?

6. Quais as propostas concretas para melhorar a participação dos/as alunos/as na gestão da escola?

Participação de crianças e adolescentes em espaços de cidadania

Dinâmica do arco-íris

(dinâmica construída pela comissão dos protagonistas da REMAR)

“Certo dia aconteceu uma grande festa na floresta da amizade, onde o rei convidou todas as cores para participar. Foi um dia de muita alegria! Todas as cores compareceram e exibiram os seus balões para lá e para cá. Em seguida, todas as cores olharam umas para as outras e falaram bem alto: “Boa tarde!”.

O **azul** deu um passe à frente e exclamou: “sejam todos bem-vindos!”, e todas as cores responderam: “Muito obrigado!”.

Em seguida, o **branco**, com a sua mania de paz e fortaleza, distribuiu apertos de mãos aos que estavam presentes.

O **amarelo**, que não queria ficar por baixo, pediu a toda a turma: “abracem uns aos outros!” e todos se abraçaram.

O **vermelho**, que é cor de fervor, convidou a sorrir aquele que estava mais próximo, e todos sorriram.

A cor **róseo** também queria participar e sugeriu aos que estavam presentes: “Procurem alguém no grupo que está com roupa da mesma cor da sua para dar um abraço”. Foi um corre-corre daquele e, de repente, lá vem uma grande tempestade, o vento soprava e soprava e todas as cores começaram a balançar. E o azul voltou a se pronunciar e disse: “**Estamos aqui para participar...**”.

O **amarelo** disse: “Portanto, sintam-se todos à vontade e tirem bom proveito”. O **vermelho** adiantou: “O que é protagonismo juvenil?”. O **verde** completou: “Vamos descobrir”. O **amarelo** falou: “queremos saber tudo”. E o azul concluiu: “Vamos agir”.

A partir da proposta acima, os educadores podem se reunir, dividir-se em grupos por cores e iniciar a dinâmica.

Cada grupo, ao se manifestar, deve explicar o significado prático da participação de cada grupo/cor em relação à dinâmica da escola.

No final, pode-se relacionar o tipo de protagonismo dos educadores com o protagonismo juvenil.

CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO

Ivanilda Matias Gentle



Abordar o tema cidadania e participação estudantil, à luz da importância da Escola para a formação cidadã de crianças e adolescentes, significa resgatar a função social da Instituição numa sociedade contemporânea. As diretrizes emanadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu capítulo IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER, artigo 53 e inciso IV, afirma: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A escola como espaço educativo e cultural envolve diferentes sujeitos e modos de vida, saberes e práticas, possibilitando, assim, o desenvolvimento integral dos sujeitos. Como espaço de formação escolar e de cidadania, a escola é um lugar de interação de crianças e adolescentes com o mundo da educação formal. Neste sentido, ela possibilita um leque amplo de trocas simbólicas e culturais, afetivas e sociais, de informações e conhecimentos. O ambiente Escolar, necessariamente, deve ser um espaço no qual nossos jovens encontrem motivos para participarem ativamente, que suas representações sejam voltadas para a defesa dos interesses coletivos da categoria estudantil. Conforme preceitua o ECA em seu artigo 53, todos os alunos têm: IV – direito de organização e participação em entidades estudantis.

É função social da escola preparar essa juventude para o exercício da cidadania ativa fundamentada nos princípios legais, municiada de informações que qualifiquem os/as jovens para agirem politicamente correto; que eles e elas possam cobrar do Poder Público ações que atendam a suas reais demandas. Compreende-se, ainda, que a participação ativa e dinâmica desses/as jovens no espaço escolar contribui para formação de uma sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade, de fato, democrática.

O ambiente escolar, em primeiro lugar, deve proporcionar o conhecimento formal para que todos/as possam ter acesso ao conhecimento coletivo. Por outro lado, a Escola, como espaço de formação para a cidadania, pode desenvolver o acesso ao conhecimento dos direitos e deveres, aprendendo a trilhar o difícil caminho para a democracia. Uma educação verdadeiramente

Cidadania e participação

democrática não dissocia as funções 'clássicas' da Escola (promover a socialização cultural) com o exercício da cidadania. Ao contrário.

A escola precisa difundir conhecimentos, valores e experiências práticas para que os/as jovens entendam a importância da organização estudantil em certos momentos da história brasileira. Ao termos contatos com alunos e alunas da rede pública, constatamos como os/as mesmos/as não têm a menor ideia dos movimentos sociais que os representavam, como também, de que podem participar. Diante dessa constatação, é fundamental falar para os nossos educandos e educandas os seus movimentos/suas entidades/suas instâncias representativas:

UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas: Atuando em nível nacional, a UBES tem, entre seus objetivos, a defesa da educação pública gratuita, de qualidade, computando em sua história de lutas várias vitórias e participações em eventos importantes para a vida política do país. Destacamos a resistência à ditadura militar, a luta pelo passe estudantil, como também a conquista pela meia-entrada em shows e eventos de cunho cultural, esportivo e social etc.

UEES - União Estadual dos Estudantes Secundaristas – é a seção da UBES em nível estadual.

UMES - União Municipal dos Estudantes Secundaristas: Essa organização tem por objetivo congrega as entidades municipais a fim de fortalecer a luta estudantil nas localidades. Saliente-se, contudo, que nem todos os municípios brasileiros têm essa entidade consolidada.

Grêmios Estudantis: organização que congrega os estudantes de uma escola. Tem por objetivo atuar dentro das instituições de ensino, respaldando a luta contextualizada no ambiente escolar.

Representantes de Turmas: atuam dentro das salas de aula, a fim de identificar as necessidades específicas de cada turma para fundamentar a luta por melhores condições de ensino em situação macro na instituição.

Participar da vida estudantil não significa apenas estar matriculado/a, frequentando a escola e as aulas. Faz-se necessário sentir parte do ambiente escolar coletivo, e sentir-se responsável pelo que nele existe e acontece. O protagonismo ativo não se reduz apenas ao ato de cobrar melhores condições

e qualidade da educação pública. O monitoramento envolve, ainda, a responsabilização com o processo escolar como um todo, da gestão, da vida cultural, do processo ensino-aprendizagem, da vida escolar. Participar significa agir na perspectiva de intervir antes que seus gestores tomem decisões que não venham contemplar as reais necessidades da comunidade estudantil. Portanto, exercer a cidadania ativa requer fazer parte da gestão, envolver-se com as organizações estudantis, desconstruir as concepções e práticas individualistas e autoritárias, passando a envolver-se diretamente na busca pelo bem-estar coletivo.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. A partir deste texto e **do anterior (das professoras Inez e Lígia)**:

a) Um/a mediador/a deve perceber o que os professores entendem por participação política estudantil, através de trabalho oral em grupo ou de alguma atividade lúdica.

b) A partir das respostas acima, os professores devem, primeiramente, construir ideias que representem este conceito, e depois analisar com os colegas se a escola propicia e incentiva um ambiente escolar para este tipo de participação política.

2. Os professores podem se dividir em grupos e organizar uma pesquisa sobre cada uma das entidades citadas neste texto, coletando dados funcionais e históricos. Após a pesquisa, cada grupo deve expor, através de cartazes, discussão oral ou qualquer outra representação, os resultados da pesquisa, e discutir a importância destes órgãos e entidades para a sociedade jovem.

Obs.: este tipo de atividade pode também ser feita com os alunos, de forma a informá-los e a incentivá-los à participação política positiva.

3. Outra sugestão é elaborar atividades junto aos alunos que demonstrem a importância da participação política nacional a partir da estudantil, chamando, por exemplo, pessoas experientes nesta área, para exposição e debate na escola.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, O TRABALHO INFANTIL E A ESCOLA

Maria de Fátima Pereira Alberto



A lei 8.069, de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente e carinhosamente apelada de ECA, é um documento de suma importância porque assegura às pessoas entre 0 e 18 anos de idade uma série de direitos, ao mesmo tempo em que determina a um conjunto de instituições a responsabilidade para assegurar e efetivar esses direitos, dentre os quais o direito a não trabalhar.

Por trabalho infantil, entende-se a definição dada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como qualquer atividade exercida por menores de 18 anos de idade. Segundo Alberto (2002), compreende tanto atividades socialmente úteis como esquemas de profissionalização divergentes. Em outros termos, o que o trabalhador e a trabalhadora precoces fazem, são atividades variadas, a cuja ação objetiva está inerente a intenção de obter pagamento (que pode ser em espécie ou em gênero) ou complementar as atividades dos adultos.

A história da exploração de crianças e adolescentes através do trabalho, tanto no Brasil como no mundo, data de longo tempo. Desde o desenvolvimento náutico português, a presença de crianças e adolescentes trabalhadores nos navios ganhou grandes proporções. No regime escravista, as crianças negras tinham uma infância reduzida que ia até, aproximadamente, os sete e oito anos, quando elas assumiam funções laborais com rotinas definidas (DOURADO E FERNANDEZ, 1999). Em São Paulo, no início do século XIX, os donos das fábricas empregavam mão-de-obra infantil com a desculpa de lhe darem uma profissão e formação, resgatando-a das ruas, evitando, assim, seu contato com o mundo da criminalidade (DOURADO E FERNANDEZ, 1999). Apesar das transformações sociais ocorridas com a chegada dos imigrantes europeus, como a expansão da economia e o crescimento do comércio e da indústria, as crianças e adolescentes filhos de famílias imigrantes tornaram-se a forma de garantir a sobrevivência (MOURA, 2004). Todo esse processo histórico tem continuidade nos séculos XX e XXI, com a presença marcante de crianças e adolescentes em várias atividades de trabalho.

A prática de se explorar a mão-de-obra infantil encontrou, na maioria das vezes, respaldo nas ações do Estado brasileiro. Um desses exemplos é a formação para o trabalho voltada para adolescentes das classes populares. Prática presente até o início do século XX, norteadada pelo objetivo de “diminuir a criminalidade”, foi

O estatuto da criança e do adolescente, o trabalho infantil e a escola

desenvolvida através de várias propostas e políticas de formação, entre elas: Casas de Educandos e Artífices; Institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas, reformatórios, Escolas de Aprendizes Artífices.

Hoje encontram-se crianças e adolescentes trabalhando em várias atividades, dentre as quais: vendedores nas ruas; olheiros de carro; pescadores de marisco e catadores de siri-mole; engraxates; catadores de lixo; ajudantes de mercadinho; feirantes; frentistas; limpadores de túmulos em cemitério; entregadores de botijões de gás de cozinha; nas culturas do abacaxi, da cana-de-açúcar e da acerola; no trabalho doméstico; na exploração sexual comercial; malabares etc.

As causas do trabalho infantil são sociais, políticas e econômicas. Tais como pobreza, cultura de naturalização, falta de políticas públicas, ineficácia do Estado Brasileiro.

Fora do Brasil, um marco internacional que fundamentou os direitos reservados a crianças e adolescentes, foi a **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. O instrumento foi editado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959. Na comemoração dos trinta anos da referida Declaração, em 1989, os países que compunham a ONU, subscreveram a **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção em Carta Magna, para as crianças de todo o mundo, e o documento tornou-se o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, ratificado por 192 países. Uma das concepções que a Convenção Sobre os Direitos da Criança tenta consolidar no mundo e em cuja fonte o Brasil se inspira, é a de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e a doutrina da proteção integral.

Nesse sentido, as ações internacionais ecoam no Brasil. Às lutas pelo fim do Regime Militar, pró eleições diretas e por uma nova Constituição Federal, no fim da década de 1980, junta-se a trajetória de lutas e mobilizações percorrida pelos movimentos sociais, especialmente a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, a Pastoral do Menor da CNBB, o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, destacam-se como as

articulações realizadas junto à sociedade civil, para imprimirem na Constituição de 1988 o Art. 227, do qual emana o ECA.

O referido artigo é materializado através da Lei Complementar 8.069, de 13 de julho de 1990 – o ECA. O ECA é um dispositivo de efetivação dos Direitos, concebido como a doutrina da proteção integral; determina os direitos de crianças e adolescentes, a forma de atuação das entidades governamentais e não-governamentais assim como a Política de Atendimento destes direitos que, segundo o Art. 86, dar-se-á mediante um conjunto articulado de ações.

O ECA contempla uma série de artigos dentre os quais destacam-se (se destacam), nesse texto, o Art. 3º (assegura os direitos fundamentais), o Art. 4º (determina a Família, o Estado e a Sociedade como responsáveis por esses direitos), o Art. 53 (assegura o direito à Educação), o Art. 54 (determina que cabe ao Estado garantir e efetivar o Direito à Educação), o Art. 55 (determina as responsabilidades dos Pais para que se efetive o direito à educação), o Art. 56 (determina as responsabilidades dos Dirigentes dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental no papel de comunicar aos órgãos competentes, como o Conselho Tutelar, a violação dos direitos da criança e do/a adolescente), e os **Arts. 60 a 69 (proíbem o trabalho infantil e estabelecem as condições para a profissionalização do/a adolescente).**

No caso do Art. 60, este determina que é proibido qualquer trabalho para menores de 16 anos, salvo na condição de aprendizes a partir dos 14 anos de idade. O Art. 62 dispõe sobre o que se considera como sendo aprendizagem, ou seja, a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor. O Art. 65 assegura aos adolescentes os direitos trabalhistas e previdenciários e o Art. 68 define o trabalho educativo, como sendo o programa social realizado sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social dos educandos prevalecem sobre o aspecto produtivo.

No caso do trabalho infantil, além do ECA, há também um conjunto de **Convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho), um**

O estatuto da criança e do adolescente, o trabalho infantil e a escola

componente (uma instituição constitutiva) da Organização da Nações Unidas (ONU). Dentre as Convenções que versam sobre o Trabalho Infantil, as mais importantes são: a de nº 138, que estabelece a idade mínima para a admissão no emprego, não podendo ser inferior a quinze anos; e a de nº 182, que trata sobre as piores formas de trabalho infantil e estipula aos países ratificantes a adoção de medidas urgentes para erradicá-las. A OIT (2005) denomina como piores formas as atividades de trabalho infantil compreendidas pela escravidão ou práticas similares à escravidão, tais como tráfico, trabalhos obrigatórios forçados, conflitos armados, exploração sexual comercial, além de atividades que, pela sua natureza ou pelas circunstâncias em que se desenvolvem, podem ser prejudiciais para a saúde e o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, como o trabalho na agricultura e o trabalho doméstico.

Apesar desses direitos existirem na Lei, sua efetivação não acontece no todo, de modo que se percebe, através das pesquisas do IBGE, que os números do trabalho infantil oscilam, entre a diminuição em um ano e o aumento no outro, como mostram os dados da PNAD¹.

Mas é preciso visualizar o trabalho infantil através das suas consequências para o desenvolvimento biológico, psicológico e social. Principalmente como forma de se contrapor a uma ideia equivocada, transmitida oralmente de geração a geração, de que trabalhar cedo é bom, porque evita a marginalidade e forma o cidadão. Esse pensamento é um equívoco. Vários autores (ESTRELA E ALBERTO, 2009; KASSOUF, 2004; SCHWARTZMAN, 2004; ALBERTO, 2002; SAMPAIO E RUIZ, 1996; RIZZINI, 1996) já demonstraram isso através de pesquisas que mostram as consequências da inserção precoce no trabalho.

¹ O número de crianças e adolescentes trabalhando na faixa de 5 a 17 anos, em 2003, era de 5,1 milhões; em 2004, 5,3 milhões; em 2005, 5,9 milhões; em 2006, 5,3 milhões e em 2007, 4,8 milhões (OIT, 2008).

O trabalho precoce tem sérias implicações no desenvolvimento dessas crianças e adolescentes. Tais como problemas nutricionais, problemas de postura, baixa auto-estima, imagem negativa de si, adultização precoce, falta de perspectivas de futuro, socialização desviante, baixo nível de escolarização, analfabetismo juvenil (ALBERTO, 2002; MOREIRA, 1995).

Vários autores têm abordado as implicações psíquicas do trabalho precoce (RIZZINI, 1996; ALBERTO, 2002; SAMPAIO & RUIZ, 1996). Se a criança é inserida prematuramente na produção e produção desqualificada, há o risco de se desenvolver um ser humano adestrado, não um ser humano capaz do desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Outra importante implicação do trabalho precoce é que, muitas vezes, este impede o desenvolvimento psicomotor considerado normal para a faixa etária infantil, pois as atividades laborais são realizadas, geralmente, de maneira grosseira e violenta, por estas requererem esforços físicos e postura muito rígida. O desenvolvimento psicomotor, também, pode ser agravado, pois os sistemas neurológicos e psicológicos da criança estão imaturos diante das exigências do trabalho, podendo ocorrer quadros de fadiga psíquica, dificuldade de adaptação, medo e perda da auto-estima (reflexos de cargas mentais excessivas) (NOTA, 1999).

Outra implicação no psiquismo infantil refere-se ao impacto do trabalho sobre o estado de ânimo, desenvolvimento de habilidades, assunção de responsabilidades e construção de identidade, tornando possível alguns transtornos neuróticos e de personalidade. Com o sistema neurológico imaturo e adestrado de modo grosseiro, violento, para certa e específica habilidade, pode ocorrer o enrijecimento do sistema neuronal, tornando a criança adestrada em uma habilidade, impotente diante das novas exigências que as revoluções na tecnologia produtiva e social propiciarem. De modo que faltará capital cultural na vida adulta (NOTA, 1999; Alberto, 2002; SAMPAIO & RUIZ, 1996).

No âmbito educacional, verifica-se que o trabalho precoce tem implicações na evasão escolar e na escolaridade de crianças e adolescentes trabalhadores. Com relação à evasão escolar, a literatura sobre o tema atesta que há uma relação inversa entre trabalho precoce e frequência escolar, há evasão escolar e, no longo prazo, analfabetismo juvenil. Porém, o inverso também pode ocorrer, pois quando as próprias famílias pobres percebem a má qualidade da educação, preferem retirar ou não colocar as crianças na escola,

O estatuto da criança e do adolescente, o trabalho infantil e a escola

conduzindo-as precocemente ao mercado de trabalho (SCHWARTZMAN, 2004; KASSOUF, 2004, ESTRELA & ALBERTO, 2009).

Pesquisas revelaram que o motivo da repetência, para crianças trabalhadoras, tem que ver com a estrutura escolar, inabilidade da instituição em acolher e educar meninos e meninas com histórico de trabalho precoce, adultizados, muitas vezes, e com dificuldade de acompanhar a linguagem abstrata utilizada. Assim, a única forma de expressar o sentimento de inadequação e de exclusão decorrente disso é através “das brincadeiras” (ALBERTO, 2002). Além disso, o trabalho precoce agride a dignidade e a cidadania, pois nega direitos garantidos na Constituição Federal e assegurados no ECA. Constitui-se uma negação dos Direitos constantes na Declaração dos Direitos da Criança (1959), na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, nas Convenções 138 e 182.

A escola tem um papel fundamental, segundo Vygotsky (2009); o desenvolvimento dos conceitos científicos ou das habilidades formais na idade escolar é de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E é na escola que se adquire essas habilidades, logo, a escola é um importante instrumento de combate ao trabalho infantil.

Considerando-se essas consequências e, particularmente, as relacionadas à escola, recomenda-se à escola e aos professores:

- O/A professor/a ocupa lugar privilegiado de confiança junto aos educandos, muitas vezes mais, do que a própria família. Por isso, os educadores podem ser importantes **Atores Sociais** no combate ao trabalho infantil.
- O/A Professor/a pode verificar quem trabalha, o que pode ser feito através de conversas com os educandos. Para tal, faz-se importante que o/a professor/a tenha clareza do que é o trabalho infantil, pois, muitas vezes, este é invisibilizado ou negado através de falas como **ajuda, complemento da empreitada familiar, liberação dos adultos da casa para trabalharem.**

- Para tal, é importante verificar se a criança participa de todo o processo de trabalho. Uma das formas é conhecer as atividades da criança dentro do processo de trabalho. Para tal, pode investigar a jornada de trabalho da criança, quanto tempo dispõe para estudar e brincar e os horários em que faz isso.
- O/A professor/a pode identificar, também, se a criança demonstra cansaço ou outras marcas do trabalho precoce, como sonolência, desinteresse, fadiga, adultização precoce, dificuldades de abstrair ou criar, marcas nas mãos, ferimentos, faltas, desistência, repetências.

Nesse sentido, é importante que, ao identificar, entre seus alunos, trabalhadores infantis, o/a professor/a, junto com todo o corpo da escola, possa empreender ações efetivas de combate:

- Conversas entre todo o corpo da escola, compreendendo professores, dirigentes, técnicos e pessoal de apoio;
- Conversas com as famílias no sentido da reflexão e dos encaminhamentos;
- Debates com o Conselho da Escola visando à sensibilização sobre o assunto e ao combate ao trabalho infantil;
- Conversas com o Conselho Tutelar visando às ações previstas na Lei (notificações);
- Busca, na Rede que compõe o Sistema de Garantias, de auxílio para questões relacionadas à saúde física e psíquica desses trabalhadores precoces;
- Encaminhamento para os serviços de saúde existentes na comunidade, principalmente nos casos de acidentes de trabalho. Pois, nesse último caso, existe um protocolo assistencial de notificação compulsória específico à Portaria 777/2004, do Ministério da Saúde.

Os professores, juntamente com toda a equipe da escola (direção, técnicos, pessoal de apoio) podem desenvolver atividades com os educandos no sentido de se desnaturalizar o trabalho infantil, levar a processos de reflexão e combate. São atividades lúdicas que possibilitam trabalhar o ECA e os direitos das crianças e adolescentes:

O estatuto da criança e do adolescente, o trabalho infantil e a escola

- Explicar o que é trabalho infantil;
- Explicar porque o trabalho infantil é proibido por Lei;
- Explicar as consequências para o desenvolvimento bio-psicossocial;
- Explicar o que é trabalho educativo;
- Explicar o que é o trabalho aprendiz, quem pode consegui-lo e desempenhá-lo;
- Essas atividades acima podem ser trabalhadas com jogos no formato trilha (aqueles que lembram pistas, cuja movimentação de uma casa para outra é feita a partir do jogo de um dado) que pode ser construído pelos próprios educandos;
- Os professores e a Escola podem formar grupos de alunos, visitar os Conselhos Tutelares ou convidá-los para virem até a sala discutir sobre o trabalho infantil;
- Os professores podem formar grupos e visitar os serviços de saúde ou convidar profissionais para virem até a sala discutir sobre o trabalho infantil;
- Os professores podem solicitar que os/as alunos/as conversem com os adultos que foram trabalhadores na infância e adolescência, procurando saber de que modo ter trabalhado quando criança contribuiu ou afetou a vida adulta. Em seguida o/a professor/a pode realizar diversas atividades com essa informação;
- A Escola pode incluir no calendário anual algumas datas pertinentes à temática trabalho infantil. São elas: 27 de abril, dia de combate ao trabalho infantil doméstico; 18 de maio, enfrentamento da exploração sexual comercial; 12 de junho; dia internacional de combate ao trabalho infantil; 13 de julho, aniversário do ECA; e 12 de outubro, dia da criança.

A escola também pode desenvolver atividades semelhantes com as famílias, com o corpo de técnicos e professores da escola e com a comunidade:

- Recomenda-se debates acerca do trabalho infantil envolvendo Promotores Públicos;
- Trabalhar com as famílias e a sociedade a fim de se desnaturalizar o trabalho infantil e ressignificar a importância e o papel da escola no

- processo de formação da criança e do/a adolescente;
- Realizar ações ininterruptas de conscientização das famílias e da comunidade em geral, a fim de se evitar um mercado que oportuniza a inserção precoce no trabalho, consome e agencia, via rede de relações sociais;
 - Proceder a debates com a Rede de modo que se proceda a um efetivo controle na execução do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), pela Comissão Estadual e pelas Comissões Municipais de Erradicação do Trabalho Infantil, inclusive com a aplicação de indicadores de verificação da melhoria do nível educacional das crianças e adolescentes inseridos no PETI, e com a cobrança do cumprimento do critério que versa sobre a participação das famílias em atividades sócio-educativas e de geração de renda, para devolver-lhes a responsabilidade pela manutenção da família;
 - Realizar debates com o Sistema de Garantias de modo que se proceda a ações de sensibilização das empresas locais, para ampliar a inclusão social dos adolescentes nos programas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. de F. P. **A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa - Pb.** Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Criança. **Estatuto da criança e do adolescente, Lei 8.069/90.** Brasília, 1991.

DOURADO, A. C. D. & FERNANDEZ, M. A. A. **Uma história da criança brasileira.** Belo Horizonte: Palco, 1991.

ESTRELA, M. S. & ALBERTO, M. F. . O Trabalho Infanto-Juvenil como Violência aos Direitos Humanos de Escolarização: o caso dos meninos trabalhadores na cultura do abacaxi. **Verba Juris** (UFPB), v. 7, p. 177-204, 2009.

KASSOUF, A. L. (Coord.). **O trabalho infantil em cinco estados brasileiros.** Brasília: OIT, 2004.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In:

O estatuto da criança e do adolescente, o trabalho infantil e a escola

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.p. 259-288.

Nota Técnica à portaria MTE/SIT/DSST nº 06 de 18/02/2000. Secretaria de inspeção do Trabalho, Departamento de Segurança e Saúde no Trabalho. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.geocities.com/>>. Acesso em: 15 fev.1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS E FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Raio X sobre a situação dos direitos humanos no Brasil**. Brasília (D.F): ONU/UNICEF, 2008.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO – OIT. **Convenio nº 182**. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp2.htm>>. Acesso em: 02 nov.2005.

RIZZINI, I. et al. **A criança e o adolescente no mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Amais, 1996.

SAMPAIO, I. I. C. & RUIZ, E. M. **Trabalho precoce e psiquismo infantil**. Mimeo. São Paulo, 1996.

SCHWARTZMAN, S. **Tendências do trabalho infantil no Brasil entre 1992 e 2002**. Brasília: OIT, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. P. Bezerra. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

UM DEPOIMENTO

Rosinete Veloso Camelo

Ao longo dos últimos 20 anos, a Casa Pequeno Davi, organização não governamental criada em 1985, com atuação nos bairros do Roger, Varadouro e adjacências, na cidade de João Pessoa, tem adotado o enfrentamento ao trabalho infantil como um dos eixos de sua atuação. Inicialmente, com uma atuação direta com seu público participante, hoje com as redes local, municipal e estadual.

As atividades desenvolvidas caminham na direção da ludicidade e da subjetividade, mas também da responsabilização. Abordar a temática tem exigido intervenções educativas criativas e com caráter de permanência. Ainda porque não se muda uma cultura de naturalização do trabalho infantil com ações de caráter beija-flor.

Abordagem formativa com crianças/adolescentes, familiares e educadores dessas redes se repete com estratégias diferentes. Uma cartilha foi sistematizada e apóia a discussão; um vídeo documentário também foi produzido; cartazes temáticos são constantemente confeccionados e distribuídos; um esquete teatral trouxe a interpretação da realidade para ajudar na reflexão sobre a mesma; um jogo de trilha intitulado “Brincadeira é coisa de criança!” Trabalho infantil não!, que aborda o ECA e o trabalho infantil, foi confeccionado e disponibilizado para escolas e outras organizações não governamentais com o foco de trabalhar com educandos/as a partir dos 2º e 3º ciclos.

A existência da lei não tem garantido a sua aplicação imediata. Daí nosso trabalho estar direcionado para a disseminação da legislação de proteção à infância e adolescência no que tange ao trabalho infantil, sensibilizando atores do Sistema de Garantia de Direitos quanto ao seu importante papel nessa empreitada.

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A ESCOLA É O PRINCIPAL ESPAÇO PARA A PREVENÇÃO

Maria do Socorro de Souza Vieira

Roseana Cavalcanti da Cunha



O enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes remete à compreensão de que a violência sexual é um fenômeno sócio-histórico, de múltiplas determinações psicossociais, culturais e econômicas, que assume configuração distinta nos diversos contextos sociais. Mas, é necessário destacar a dimensão e a manifestação aviltante que o fenômeno assume na atualidade, presente nas sociedades contemporâneas e nas diversas classes sociais. A violência sexual na modalidade de exploração comercial tem vitimado, principalmente, crianças e adolescentes em situação de pobreza e vulnerabilidade social, fixando-se em localidades onde o acesso ao trabalho e aos serviços sociais não está disponibilizado a todos os cidadãos.

Segundo dados do Relatório UNICEF-Situação da Infância Brasileira 2006, estima-se que 20% das mulheres e 10% dos homens de todo o mundo tenham sofrido violência sexual na infância. A estimativa de agressores punidos é de apenas 6% dos casos denunciados.

Documento da ISPCAN (International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect - Sociedade Internacional para Prevenção do Abuso e Negligência Infantil), do ano de 2006, chama a atenção para as dificuldades, limitações e altos custos dos processos investigativos e punitivos e adverte que a Convenção sobre os Direitos da Criança convoca os países a tomarem todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais adequadas para prevenir a violência contra as crianças e protegê-las.

De fato, no universo da escola, o fenômeno da violência sexual pode e deve ser abordado de forma esclarecedora, livre de preconceitos ou pré-julgamentos e acolhedora de dúvidas e inquietações que possam emergir das crianças e adolescentes, de seus familiares e dos/as próprios/as educadores/as e demais profissionais que atuam na instituição. As concepções sobre violência e especificidades, o enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil e a rede de proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, a violência e o papel da educação para a prevenção são os temas abordados neste texto e que podem servir como referência para o debate no ambiente

Violência sexual contra crianças e adolescentes

escolar. As questões complexas e polêmicas que perpassam essas temáticas são inerentes ao cotidiano de violação e desrespeito aos direitos humanos de crianças e adolescentes e precisam ser enfrentadas para que a escola, instituição educadora, principal espaço de sociabilidade infanto-juvenil, cumpra seu papel de proteção e prevenção à violência sexual e demais formas de violência.

Portanto, a análise dos temas acima indicados ajudará na compreensão do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes e também das estratégias para seu enfrentamento.

Concepções sobre Violência e Especificidades

A palavra violência, oriunda do latim *vis*, que tem o sentido de violência, de força e de vigor, pode ser considerada “como a natureza, a substância e a essência” (COUTO, 2005, p.22). Para esta autora, a violência poderia ser tomada como algo natural enquanto essência da humanidade para justificar os seus fenômenos que se explicitam na violência política, psicológica ou de gênero. A concepção de violência como independente do domínio humano foi interpretada pela religião cristã, em sua ortodoxia, como um mal externo ao sujeito, manifestando-se através de fenômenos de possessão e pecado. Também interpretada sob considerações medievais relacionadas ao psicopatológico, a violência seria resultante de acesso de loucura, desvinculando-se do bom senso e da racionalidade.

Ainda conforme Couto (2005), a discussão sobre a violência, em termos jurídicos atuais, baseada no Código Penal Brasileiro, em seu art.224, alínea c, suscita o seguinte entendimento:

A violência pode ser considerada como constrangimento moral exercido sobre alguém através de ameaça ou como ofensa à integridade corporal e à saúde de outrem, podendo disso decorrer lesões corporais de maior ou de menor gravidade. Presume-se a violência se a vítima não pode oferecer resistência (COUTO, 2005, p.22).

Na concepção de Arendt, a violência é uma ação de dominação nas relações entre os homens, portanto, relacionada ao poder. “A prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento” (ARENDR, 1985, p.45). A autora enfatiza que ninguém se mantém ignorante sobre o papel da violência nas atividades humanas na história e na política e destaca que existe uma vasta literatura sobre os conflitos armados, sobre os instrumentos da violência, mas não sobre a violência enquanto fenômeno.

A articulação da violência com as relações culturais e o processo civilizatório, colocada por Faleiros (1998), revela que a violência perpassa diferentes modelos de sociedade e representa um fio condutor de análise, que não pode ser separado da história, da cultura e dos modos de produção onde aquelas relações se reproduzem. Numa visão mais ampla, o contexto macro-histórico pode ajudar a compreender o contexto micro, ou seja, as relações sociais estruturais contextualizam a violência que se expressa nas relações interpessoais cotidianas.

Num quadro marcado pelo descompasso entre o processo de democratização e as aspirações e expectativas de mobilidade social, como garantia de direitos para o exercício da cidadania, a violência cresce em sua banalização, desrespeitando idosos, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes, e demais grupos sociais politicamente mais frágeis, deixando em aberto uma ferida social na perda dos referenciais éticos.

A partir da abordagem mais geral sobre a violência, passamos a focalizar, especificamente, a violência sexual infanto-juvenil. Priorizando o enfoque psicológico do fenômeno, Landini (2005) afirma que a questão da violência sexual deixou de ser um problema moral para ser uma discussão médica, jurídica e psicológica. Sendo assim, profissionais desses campos passaram a intervir na realidade a partir de seus conhecimentos, engendrando outras questões como o crescimento da sensibilidade em torno dos crimes contra crianças e adolescentes.

Na perspectiva conceitual de relação de poder e da cultura do patriarcado, a concepção de violência sexual contra crianças e adolescentes, nas

Violência sexual contra crianças e adolescentes

últimas décadas, incorpora outros elementos importantes para a compreensão do fenômeno: a dimensão de gênero e a geracional.

O conceito de gênero torna-se bem mais amplo do que o de sexo, pois não se restringe ao aspecto biológico da diferença entre homens e mulheres. As identidades de gênero são construídas nas vivências cotidianas das relações entre pessoas de sexos diferentes, a partir de papéis que lhes são definidos culturalmente, portanto, a desigualdade de gênero não é dada, e sim construída socialmente. É no patriarcado, nas relações desiguais de autoridade e subordinação entre homens e mulheres, que tem origem a violência de gênero.

O patriarcado é um modelo de organização social familiar, em que o chefe, em geral, o homem, exerce seu poder sobre os demais membros da família, passando a reinar quase incondicionalmente sobre estes que lhe devem obediência. É um sistema de opressão às mulheres, onde a educação diferenciada de gênero reproduz e dá sustentação ao modelo (SAFFIOTI, 2004).

Saffioti propõe o uso do termo violências de gênero, como conceito mais amplo, pois inclui violência contra mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos, abrangendo, também, a violência praticada por mulheres.

A cultura patriarcalista que naturaliza a violência é um dos principais obstáculos à superação das atrocidades e das diversas formas de violação de direitos de crianças e adolescentes. Ela promove o silêncio e a resignação das próprias mães, mais ainda, ela possibilita que as violências contra meninos e meninas sejam praticadas também pelas próprias mulheres ou, no caso da violência sexual, que muitas mulheres e mães sejam cúmplices destes crimes.

A violência sexual infanto-juvenil é um fenômeno complexo, que abrange o abuso e a exploração comercial. O abuso, em geral, é praticado por pessoas que possuem uma autoridade e uma relação de confiança com a criança ou o/a adolescente, utilizando-se da sedução ou ameaça para atingir seus objetivos. Essa condição de autoridade na relação de poder pode ser no âmbito familiar ou em outros espaços sociais. É comum a prática de

atos libidinosos que não deixam marcas físicas, mas podem trazer graves conseqüências emocionais às suas vítimas.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2004), as crianças e os adolescentes representam 34% da população brasileira, o que, em números absolutos, significa um contingente de 57,1 milhões de pessoas. Cerca da metade das crianças e dos adolescentes do Brasil, 48,8% e 40%, respectivamente, é considerada pobre ou extremamente pobre, pois nasce e cresce em domicílios cuja renda *per capita* não ultrapassa meio salário mínimo.

Os dados do Sistema de Informações para a Infância e a Adolescência – SIPIA, módulo I, citados no documento do IPEA, coletados no âmbito dos Conselhos Tutelares, mostram que os principais agentes violadores dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes são seus próprios familiares. Até julho de 2002, do total das violações computadas pelo SIPIA, 57% haviam sido cometidas pelo pai, pela mãe ou por outra pessoa detentora da guarda da criança. Uma pesquisa do Centro de Estudos e Atendimento Relativos ao Abuso Sexual - CEARAS, do Departamento de Medicina Legal, Ética Médica e Medicina Social e do Trabalho da Faculdade de Medicina da USP, aponta informações na mesma direção: do total de 84 casos de abuso sexual atendidos no período de 1993 a 1999, cerca de 53% ocorreram entre pais e filhos, sendo que o pai biológico estava envolvido em 38,2% das ocorrências. Sem dúvida, estes fatores, associados e potencializados pela condição de pobreza extrema de grande parte das famílias brasileiras, configuram o quadro de vulnerabilidade à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.

A violência sexual deixou de ser vista como uma característica inerente a pais pobres e famílias desestruturadas quando as estatísticas revelaram que são os pais em todos os níveis sociais, os principais violentadores físicos e sexuais de seus filhos, tanto em países ricos como em países pobres (PASSETI, 2004, p. 374).

A exploração sexual caracteriza-se pela intenção do lucro, seja financeiro ou de outro gênero, incluindo a prática sexual mediante pagamento

Violência sexual contra crianças e adolescentes

de qualquer espécie. Assim, o abuso sexual e a exploração têm a mesma natureza de violação de direito fundamental, com graves danos físicos, psicológicos e sociais. Em geral, as duas práticas aparecem mescladas e interligadas.

No Brasil, conforme dados da Matriz Intersetorial de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, elaborada pela SDH e UNB, em 2010, a partir do Disque Denúncia – Disque 100, os índices de exploração sexual comercial são relativamente maiores na região Nordeste (34%), seguida do Sudeste (30%), do Sul (18%), do Centro-Oeste (10%) e do Norte (8%).

A organização internacional End Child Prostitution Pornography and Trafficking of Children Sexual Purpose – ECPAT define quatro modalidades de exploração sexual, sendo elas: a prostituição infantil, o tráfico e a venda de crianças para propósitos sexuais, a pornografia infantil e o turismo sexual.

É importante ressaltar que o termo “prostituição infanto-juvenil”, bastante usado nos últimos anos 80 e 90, no início dos debates sobre a exploração sexual, gradativamente foi sendo refutado. Para Libério (2004), esta terminologia, além de expressar apenas uma das formas de exploração sexual, não deve ser utilizada, sobretudo, por possuir uma conotação que tende a responsabilizar a criança e o/a adolescente por um ato tido como infracional, quando, na verdade, eles são vítimas da exploração de adultos, que deveriam protegê-los. A palavra prostituição refere-se a uma opção ou condição do mundo adulto, e não ao universo infanto-juvenil.

Assim, na exploração sexual, crianças e adolescentes são utilizados comercialmente ou para manter relações sexuais com adultos e com adolescentes mais velhos, ou em produção de materiais pornográficos: revistas, filmes, fotos, vídeos, sites na internet. Na modalidade de exploração conhecida como turismo sexual, bastante comum no Nordeste brasileiro, crianças e adolescentes são utilizados por turistas nacionais e estrangeiros em suas localidades, como pacotes turísticos, ou podem ser traficados, como mercadorias para outros países, através das redes de tráfico. Nas várias modalidades de exploração, os exploradores são os clientes que pagam pelos serviços sexuais, e os intermediários, que induzem, facilitam ou obrigam crianças e adolescentes a tais práticas (KOSHIMA, 2005).

Nos dias atuais, a exploração sexual comercial, com tráfico de crianças e adolescentes, expande-se pelo mundo, atingindo os países mais pobres, sobretudo, no continente asiático e na América Latina. As redes de exploração atravessam fronteiras regionais e nacionais e ganham *status* internacional.

No Brasil, conforme os dados da Matriz Intersetorial, acima citados, os índices de exploração sexual comercial são relativamente maiores na região Nordeste, embora o fenômeno se expanda por todo o país. A situação de extrema pobreza em que se encontra grande parcela da população, a fragilidade das políticas estruturantes e do sistema socioassistencial, vêm favorecendo a configuração desse quadro.

Compreende-se que uma efetiva mudança deste cenário aviltante de exclusão social, que desvirtualiza qualquer proposta de projeto societário e inviabiliza nosso desenvolvimento social, requer esforço conjunto do Estado e da Sociedade Civil na construção de uma cultura cidadã, de responsabilidade social e comprometida com o bem-estar de todos os cidadãos, especialmente, de crianças e adolescentes, sujeitos em formação.

O Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil e a Rede de Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes

A luta pelos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes aparece no cenário mundial desde o início do século XX, quando, **em 1919, a Sociedade das Nações cria o Comitê de Proteção da Infância e, em 1924, adota a Declaração dos Direitos da Criança (Declaração de Genebra)**. Em 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança consolida a luta internacional pelos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. No Brasil, essa luta, adensada pelos movimentos dos anos oitenta, em prol de uma sociedade democrática, com justiça social, possibilitou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90.

Todavia, após a conquista legal, reinicia-se nova luta pela concretização da lei e a eliminação das diversas formas de violação de direitos garantidos por lei. Muitos esforços têm sido empreendidos pelos atores comprometidos na

Violência sexual contra crianças e adolescentes

contramarcha à opressão, às violências e à negação de direitos a crianças e adolescentes.

A partir dos avanços democráticos da sociedade brasileira, nos últimos vinte anos, e com a criação do ECA, foi sendo estruturado, em todo o país, envolvendo a esfera federal, os estados e os municípios, um amplo **Sistema de Garantia de Direitos, que compreende uma rede de instituições legais de defesa e proteção desses direitos e de execução e controle social da política de proteção**. O Ministério Público, o Juizado da Infância e Juventude, os Conselhos de Direito e os Conselhos Tutelares são instâncias fundamentais desse Sistema, tendo o papel de exigirem e darem suporte à rede de serviços governamentais e não-governamentais de execução da política de atendimento e assegurarem a participação da sociedade no processo de efetivação dos direitos fundamentais.

As ações de políticas públicas de proteção a crianças e adolescentes e suas famílias, no Sistema de Garantia de Direitos, abrangem as áreas de saúde, educação, esporte, cultura, habitação, trabalho e renda e assistência social, sendo executadas pelos gestores municipais e estaduais, através de cooperação técnica e financeira com o governo federal, e por instituições não-governamentais.

No âmbito específico do enfrentamento à violência sexual, em 2000, a partir de compromisso firmado entre Estado e sociedade civil, foi criado o **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**, apresentado e deliberado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

O Plano Nacional foi construído com base no Estatuto da Criança e do Adolescente e, também, nas diretrizes da Agenda para a Ação e da Declaração de Estocolmo, cidade da Suécia que, em 1996, sediou o I Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças. Essas diretrizes para elaboração dos planos e estratégias nacionais foram adotadas pelos 112 países participantes do Congresso.

Em dezembro de 2001, em Yokohama, no Japão, no II Congresso Mundial, é reforçado o compromisso de 161 países participantes do

evento, de proteger crianças e adolescentes, da exploração sexual. O Brasil esteve presente nos dois congressos, assumindo a responsabilidade de implementar esforços para enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes, a partir da mobilização e articulação em rede de atores engajados e comprometidos com a luta, participantes de instituições governamentais e não-governamentais, de âmbito nacional, estadual e local: comitês de enfrentamento à violência sexual, fóruns, conselhos municipais, serviços de enfrentamento à violência, Comissões Parlamentares, serviços governamentais e não governamentais de atendimento, sistema de justiça, polícias, serviços de prevenção.

O Plano Nacional estabelece diretrizes para ação de instituições de âmbito federal, mas é, também, a referência para a construção dos planos estaduais e municipais. É um plano estratégico e não operacional, pensado dentro do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e em relação às demais políticas públicas do Estado brasileiro.

A estrutura do Plano compreende seis eixos de ação: Análise da Situação/Diagnóstico, Mobilização/Articulação, Prevenção, Atendimento, Defesa e Responsabilização e Protagonismo. Trata-se de uma síntese metodológica do conhecimento, construída por atores representantes de diferentes espaços da sociedade brasileira de todos os estados: movimentos, organizações, academia, órgãos de gestão pública. Este conhecimento deve ser sempre democratizado e criticamente refletido. No plano, a educação insere-se no eixo da prevenção.

Entre as estratégias de ação para o enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil, merece destaque a atuação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em parceria com os governos estaduais e municipais, através dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social. Este serviço vem se expandindo para dar cobertura aos 932 municípios brasileiros que compõem a Matriz Intersetorial de Enfrentamento à Exploração Sexual, com atendimento socioassistencial e psicológico às crianças e aos/às adolescentes em

Violência sexual contra crianças e adolescentes

situação de abuso e de exploração sexual e a seus familiares, como também a todas as pessoas que tiveram seus direitos violados e necessitam de proteção especial.

O Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infantojuvenil no Território Brasileiro – PAIR surge em 2002, coordenado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, articulada a vários ministérios, tendo como propósito fortalecer e articular a rede de ações que compõe o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. A proposta do PAIR é fortalecer, nos municípios, ações referenciais e metodológicas que tornem operativos os Planos Municipais de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, tomando como base a Matriz Metodológica do Plano Nacional. Em 2009, o PAIR estava implantado em 249 municípios brasileiros, distribuídos em 22 estados.

O Ministério da Saúde lançou a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Violência e Acidentes e, em 2004, cria os Núcleos de Prevenção da Violência e Promoção da Saúde, sendo instalados 65 núcleos em todo o Brasil. Em 2010, já são 255 núcleos espalhados pelos estados e municípios.

Ainda em 2004, o Ministério do Turismo implanta o Programa Turismo Sustentável e Infância (TSI), com o objetivo de prevenção e o enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes nos equipamentos de turismo.

Especificamente na área da educação, em 2004, o Ministério da Educação lança o Projeto *Escola que Protege*, com o objetivo de qualificar profissionais de educação para atuação adequada, no âmbito escolar, diante das situações de evidências ou constatações de violências sofridas pelos educandos.

Em setembro de 2007, é criada a Lei nº 11.525/2007, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tornando obrigatória a inclusão de conteúdos relativos aos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90).

Todo esse processo de estruturação das ações de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenis vem se materializando nas redes de proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes nos municípios. Mas, para a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, são necessários permanentes articulação, mobilização e fortalecimento das redes municipais, o que demanda a ampliação e a qualificação constante das ações específicas de cada área de atuação, além do compromisso ético e profissional dos atores envolvidos.

A Violência e o Papel da Educação para a Prevenção

Na análise da educação, sob o ponto de vista da violência cultivada em todo o percurso histórico brasileiro, ao longo dos cinco séculos, vários autores, a exemplo de Azevedo e Guerra (2001), Rizzini (2004, 2009), Diniz e Cunha (1996), analisam como a violência, em distintos períodos da história, foi culturalmente internalizada como legitimamente educativa e disciplinadora.

Segundo Azevedo e Guerra (2001), nos séculos XVI e XVII, a pedagogia do amor correcional era voltada para a infância de faces índias, primeiras crianças brasileiras, percebidas pelos jesuítas como ainda não contaminadas com os costumes pecaminosos de sua cultura em função da tenra idade. Momento oportuno para a catequese, para a submissão e também para a iluminação, sendo, portanto, os pequenos indígenas mais alvos de catequizaçãodo que, propriamente dito, de instrução.

Nos séculos XVI a XVIII, a pedagogia da palmatória¹ teve suas raízes nas senzalas, afirmando-se dentro da dialética do nosso processo colonizador escravocrata e na esteira da tradição greco-romana e centrando sua atenção na infância de faces negras, trazendo a mesma concepção da pedagogia correcional, somada a um detalhe para deixar clara a condição de subalternidade, a humilhação. A partir de fins do século XIX, a pedagogia da palmada, baseada nas teorias psicológicas da infância, então vigentes, visando à modelagem do comportamento, muda a estratégia punitiva como um castigo corporal menos

¹Objeto feito de madeira pesada, com cerca de 10 cm de diâmetro e 3 cm de altura, para “corrigir” os escravos.

Violência sexual contra crianças e adolescentes

ostensivo. Assim, a palmatória foi utilizada nas salas de aula brasileiras, sem mais distinção étnico-racial, pelo menos até a década de 1960.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais brasileiras carregam um fardo histórico de negligência, violência e mortalidade. Propondo uma reflexão, nada animadora, para o período atual indaga-se: será que houve tanta mudança na contemporaneidade? A questão da violência na escola é um fenômeno preocupante hoje no contexto educacional. Que políticas estão sendo gestadas para o balizamento dessas especificidades na educação?

Ao longo da história, os equívocos se fazem presentes em função dos interesses da elite e “o debate educacional foi caracterizado por reduzida circulação de ideias” (SHIROMA, 2000, p. 26). Ainda conforme Shiroma, os “movimentos de educação popular” surpreenderam pela repercussão na sociedade com a participação de militantes e intelectuais envolvidos com as questões educativas. Destacaram-se os Movimentos de Cultura Popular, com Paulo Freire, que tinham como foco a alfabetização como meio da “conscientização política” e como mediação diante da dominação social.

O campo educacional, considerado um lócus privilegiado para ser utilizado como regulação, controle e técnica de governo, não pode ser compreendido deslocado de uma dinâmica internacional. As políticas direcionadas para a educação dependem da estrutura política, econômica, social e cultural da sociedade. Para direcionar, na sociedade, um processo de mudança cultural a longo prazo, faz-se necessária uma abertura democrática capaz de construir e propor ações educativas emancipatórias. Propiciando a continuidade não só de formação como também inovações, aprendizagens contínuas num movimento de criatividade, elaboração do pensamento crítico, responsabilidade, implicação com o seu viver, na sua reinvenção, independência e cooperação. Elementos que, inseridos na natureza histórica de cada ser humano, mantêm o desafio de não desvinculá-lo da sua realidade.

Traz-se aqui as reflexões freireanas, quando da sua **epistemologia da curiosidade**, mostrando a necessidade de explorar as relações entre educação, política e poder, para se poder compreender e agir sobre os

dilemas educacionais do nosso tempo. Porém, ainda se coloca a importância da subjetividade, em que se pode localizar as discussões em torno da violência sexual contra crianças e adolescentes, quando o educador diz que “a subjetividade joga um papel importante na luta histórica” (FREIRE, 2003, p. 98).

Em relação à violência sexual contra crianças e adolescentes, algumas medidas foram adotadas pelo MEC, na tentativa de trazer à tona a discussão sobre o tema, para o âmbito escolar. Essas medidas baseiam-se nas propostas existentes no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil, que aponta para a importância da prevenção e sensibilização no que se refere à educação. Entre essas medidas, estão o **Guia Escolar: Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes**, editado em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em 2003, como meio de favorecer as ações de prevenção, envolvendo a escola para a participação na rede de proteção da infância e juventude, como também a participação ativa e qualificada dos professores/as na quebra do ciclo da violência, envolvendo a família e a comunidade na construção de uma ação eficiente na escola. Esse Guia pode ser utilizado para orientação técnica, também como instrumento de sensibilização e mobilização da comunidade escolar. No entanto, com um número de exemplares reduzidos, esse Guia não chegou às mãos da maioria dos/as professores/as do país, encontrando-se, no momento, sob a perspectiva de uma revisão e reedição.

O **Programa Escola que Protege** também surge com o propósito de dar conta, a partir do cotidiano escolar, das múltiplas formas de violência que se observam no interior da escola e da sociedade, criando uma nova institucionalidade, dialogando com outras áreas e focando a formação de professores.

Percebe-se, nessas iniciativas, ações pontuais que não podem ser caracterizadas ainda como políticas públicas da educação para todo o país. Neste sentido, Libório e Sousa (2004, p. 30) indicam que

Violência sexual contra crianças e adolescentes

dentro da instituição escolar, a violência pode estar sendo expressa pelos altos índices de analfabetismo entre adultos e adolescentes com mais de 14 anos [...] e pelo fenômeno do fracasso escolar [...] demonstrando o fracasso dos processos de produção junto a crianças e adolescentes.

Com esta preocupação, cabe indagar: será que é possível a aplicabilidade de tais iniciativas sem levar em consideração as diferentes realidades nas diversas regiões de nosso país?

Esta indagação faz refletir as práticas educativas, em que Freire (2003, p. 96) vem discutir que “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais”, não negando a importância da educação e descartando a solução mágica para os problemas sociais. Aponta Freire para a responsabilidade que a prática educativa progressista, libertadora, exige de seus sujeitos:

“a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na história, como vocação para o ser mais” (FREIRE, 2003, p. 91).

Refletindo acerca da importância da educação no enfrentamento da problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes, é unânime a compreensão de que a educação se constitui no melhor meio de conhecimento para este enfrentamento. Neste sentido, a contribuição para a transformação da sociedade, pela educação, é lembrada por Rosas (2002, p.336) quando se refere a uma frase de Freire: “a educação sozinha não transforma a sociedade; mas, sem ela, a transformação não acontece”; e ainda reforçada: “não nos satisfazia a proposta de ‘promoção social’, pois ainda que pudesse beneficiar indivíduos, não mudaria a estrutura responsável pelo poder dos opressores sobre os oprimidos” (ROSAS, 2002, p. 335).

Para Freire, a questão educacional tem como ponto fundamental a consciência social no sentido de uma opção política. Sair da condição de objeto

de manipulação para o exercício constante da crítica e da transformação do sujeito da ação social, ou seja, ser protagonista da sua história.

Essa direção compreende um trabalho pedagógico com interlocução, reflexão, participação e proposição para desconstruir a cultura e a reprodução da violência e construir a cultura do diálogo, dos direitos e deveres humanos e sociais, descortinar a realidade e possibilitar a ampliação da participação na sociedade, formadora de valores e espaço, por excelência, para o exercício da cidadania.

Considerações e Orientações aos Educadores

As políticas educacionais encontram-se inseridas no contexto da implementação das políticas sociais realizadas pelo Estado capitalista na sua atual performance neoliberal, onde há um vetor de mercantilização do ensino, que encontra eco no arrocho salarial, favorecendo o mercado, que hoje encontra na educação um de seus nichos de acumulação.

O modelo político-econômico neoliberal redefine as políticas sociais do Estado capitalista, inclusive a Política de Educação, priorizando suas finalidades para o bom funcionamento do mercado, da economia do país e do sistema global.

Trata-se de uma lógica contraditória, pois, ao mesmo tempo em que exige mais abrangência e mais qualidade da educação, defende a redução da intervenção do Estado nas políticas públicas e maior interferência do setor privado e dos organismos não-governamentais. Como resultado, presenciamos o crescente processo de privatização da educação e, de outro lado, a precarização do ensino público gratuito e as restrições ao acesso universal.

Portanto, o caráter contraditório da educação no modelo neoliberal evidencia limites e retrocessos, no tocante à efetivação de conquistas legais. Todavia, menos que intimidar e retrain, esse cenário requer, sem dúvida, ainda maiores esforços e determinação dos atores envolvidos na defesa da educação e da proteção integral de crianças e adolescentes. No momento atual, as lutas da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais devem impulsionar as discussões, o pensamento crítico

Violência sexual contra crianças e adolescentes

e o posicionamento ético-político dos sujeitos sociais na direção da concretização de direitos democraticamente adquiridos e no avanço da humanização social e da cidadania, por meio da participação ativa e acompanhamento das proposições de políticas sociais e de seus processos de institucionalização.

A educação nesse contexto, considerada como uma das possibilidades de sensibilização, transformação e humanização, pode exercer a reflexão e o enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil através da especificidade do trabalho pedagógico. Os desafios, neste enfrentamento, estão presentes na formação dos educadores, concernente à concepção dos Direitos Humanos, com vistas à superação da cultura disciplinar que reproduz a violência, e dos equívocos conceituais, mas também nas práticas cotidianas no ambiente escolar, considerando-se o papel primordial do/a educador/a como formador/a de concepções e de uma cultura emancipatória e de respeito aos direitos humanos e sociais.

As ações pedagógicas sobre a sexualidade, prevenção à violência sexual e demais temáticas relacionada aos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes devem fazer parte das demais atividades do cotidiano da escola, envolvendo os estudantes, meninos e meninas, mas deve se estender, também, a seus familiares e a todos os profissionais da escola, começando desde a educação infantil. Com os educandos, estas atividades com histórias, jogos e brincadeiras são bastante interessantes. Os recursos materiais para o trabalho com crianças e adolescentes podem incluir: fantoches, criação de livros com ilustrações, teatro, vídeo.

Como espaço de prevenção e proteção, a escola, através de seus professores, educadores e demais profissionais, tem um papel importante no enfrentamento às situações de violência vividas por crianças e adolescentes. É no espaço escolar que é possível detectar os primeiros sinais de violência familiar ou extra-familiar. Ficar atento às ausências, às mudanças de comportamento, às informações dos colegas, às solicitações ou repulsas de conversas por parte dos meninos e meninas, são algumas estratégias que devem se complementar com atitudes acolhedoras, livres de preconceitos e de censura para com as crianças e adolescentes e seus familiares. A confiança é fator primordial nessas situações.

Detectadas situações, é importante procurar os órgãos competentes, para orientação de como proceder em tal situação. Em geral, cada caso tem sua especificidade e envolve relações e decisões complexas: condições familiares, contexto familiar e comunitário. O processo de formulação da denúncia pode e deve ser pela escola, quando é identificado por ela, mas a prudência é importante nessa hora, para que não seja agravada a situação de violação de direitos da criança ou o quadro da violência seja desconfigurado e passível de ser negado pelo/a agressor/a. Os Conselhos Tutelares, os Centros de Referência Especializados de Assistência Social, as Promotorias da Infância e Juventude são os principais órgãos orientadores nos casos de violência contra crianças e adolescentes nos municípios.

REFERÊNCIAS

ARENDR, H. **A Violência**. Rio de Janeiro: Ática, 1994.

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A.(Org.) **Mania de Bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Iglu, 2001.

BRASIL. Lei n. 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 abr.2010.

_____. **Plano de Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto juvenil**. Brasília: Ministério da Justiça, 2000.

COUTO, Sonia Maria Araújo. **Violência Doméstica: uma nova intervenção terapêutica**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

DINIZ, A.; CUNHA, J. R. **Visualizando a Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente**. Rio de Janeiro: Litteriso Ed. KROART, 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula. Redes de Exploração e Abuso Sexual e redes de Proteção. Brasília: **Anais do IX Congresso Nacional de Assistentes Sociais, 1998**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **O direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, 2004.

Violência sexual contra crianças e adolescentes

KOSHIMA, Karin. **Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: danos secundários.** Disponível em <www.caminhos.ufms.br>, 2005. Acesso em: 20 maio.2010.

LANDINI, Tatiana Savoia. **Horror, Honra e Direitos: violência sexual contra crianças e adolescentes no século XX.** 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; SOUSA, Sônia M. Gomes. **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PASSETI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das crianças no Brasil.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347- 375.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Matriz Intersectorial de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes.** SEDH-PR/Violes/UnB. 2011. Disponível em <<https://www.violes.unb.br/matriz2011/esca.html>>. Acesso em 20 jul. 2011.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no Território Brasileiro – PAIR,** 2006.

RIZZINI, Irene, **Institucionalização de crianças no Brasil - percurso histórico e desafio do presente.** São Paulo: Loyola, 2004.

_____. PILOTTI, Francisco (Orgs.) et al. **A Arte de Governar Crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSAS, Paulo (Org.) **Paulo Freire: Educação e Transformação Social.** Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, MARIA Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado.** Petrópolis: Vozes, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION e INTERNATIONAL SOCIETY FOR PREVENTION OF CHILD ABUSE AND NEGLECT. **Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence.** <www.ispcan.org>, 2006. Acesso em 05 jun.2010.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

APÓS A LEITURA DO TEXTO, DIVIDI-LO EM PARTES PARA A DISCUSSÃO.

1ª parte: sobre gênero, patriarcalismo e “machismo”

Após a leitura, os professores devem, oralmente, expor o que compreenderam sobre a relação entre a postura machista e as práticas de violência sexual.

Objetivo: os professores educadores perceberem-se, ou não, como reprodutores de posturas deste tipo, e se conscientizarem das reflexões de seus discursos/posturas – uma vez que representam, simbolicamente, autoridade em relação aos jovens.

2ª parte: elaboração, pela comunidade escolar (inclusive pais/mães), de um quadro/cartaz que represente/explicite a Rede de Proteção ao/à adolescente.

3ª parte: discussão, na comunidade escolar, de possíveis projetos de combate à exploração sexual infantojuvenil. Aqui, pode ser proposto o trabalho de todas as áreas: Ex. Biologia (questões da saúde e desenvolvimento; Matemática: análise de estatísticas; História: a história da Infância – relação com outros textos) etc.

CONFLITOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: NATUREZA, FORMAS, DINÂMICA E GESTÃO

Maria de Nazaré Tavares Zenaide



Apresentação

Refletir sobre o conflito como um processo pedagógico implica em situá-lo num determinado contexto histórico, cultural e institucional. As relações sociais nas quais os conflitos se expressam, podem resultar de choques de interesses, de ambiguidades, produtos das contradições sociais, de diferenças no modo de pensar e agir, em formas distintas de exercitar a liberdade, enfim, em questões de natureza plural. Daí a dificuldade em entender e gerir os conflitos, quando estes são de naturezas múltiplas.

O conflito em relações, ao contrário do que comumente se pensa, é uma forma de expressão do caráter dinâmico de tais relações, uma vez que estas existem e se reconstituem historicamente a cada momento. Se uma relação se estabelece entre duas pessoas ou entre grupos, ela convive com uma pluralidade de interesses, necessidades e vontades, o que, em si, já instaura um processo permanente de conflitos. A história da humanidade demonstra como os conflitos fazem parte da vida em sociedade e foram o motor da história das lutas pelas conquistas de direitos humanos.

A positividade do conflito resulta na sua capacidade de: a) mover e inovar relações sociais e institucionais; b) possibilitar a crítica das práticas individuais, sociais e institucionais; c) expressar diversidades e divergências; d) gerar processos de mudanças e perspectivas na qualidade de vida; e) afirmar individualidades; f) promover a criticidade dos valores e parâmetros de convivência social.

O conflito, por sua vez, também produz efeitos **adversos**, quando: diminui a motivação para o estudo e o trabalho; desgasta as relações de confiança; polariza as atitudes e reações emocionais; reduz o fluxo de comunicação; consome o tempo; paralisa as tomadas de decisões e impede o amadurecimento sócio-afetivo dos atores.

Realizamos, nesse texto, uma leitura do conflito de relações no contexto do espaço escolar, contando, para tanto, com a contribuição de

Conflitos, educação e cidadania

algumas categorias de análise, que serão aqui tratadas, tais como: política, sociabilidade, individualidade, identidade, autoridade, e outras que, embora aqui não contempladas, são igualmente importantes para esta reflexão, como relações de poder, disciplina e democracia, agressividade e violência.

O modo como o conflito é explicado e compreendido pelos atores escolares, como o/a professor/a, o gestor/a, a equipe técnica, o pessoal de apoio, que vivem, convivem e trabalham no espaço escolar, é definido pelas formas de entendimento e pelo modo com este é manejado. Educar para a cidadania democrática torna imprescindível uma postura pedagógica sócio-crítica que potencialize os atores a agirem com autonomia e diálogo.

Política

A compreensão da dimensão política do homem é um ponto essencial para o entendimento da conflitualidade nas relações sociais. O homem, segundo Aristóteles (apud SAVATER, 1996), é um animal cívico e também um animal político. Na construção política do homem, este cria formas de organização, modos de produção, inventa novas formas de sociedade, transforma a natureza e as relações, gerando, nesse processo histórico, consensos e, ao mesmo tempo, dissensos. Para o autor, o homem começa a exercer essa sua capacidade quando começa a imitar e obedecer a uma outra pessoa, ou quando se rebela e inventa novos modos de relações e de ações, criando ou transformando normas e modos de convivência. A dimensão política do homem em Aristóteles é, portanto, a potencialidade humana para exercer o consenso e/ou o dissenso.

A capacidade do homem em divergir é, pois, um elemento dinâmico na compreensão das relações em conflitos, e não um elemento desequilibrador das relações. Para Kant (apud SAVATER, 1996, p.39), o homem não se rebela sem alguma razão. Há razões para se obedecer, assim como há razões para se rebelar. Savater define política como *um conjunto de razões para obedecer e das razões para se sublevar*. A característica da política, segundo o autor, é

portanto, de se ocupar dos conflitos, de modo a canalizá-los. Se o exercício da política, no âmbito das relações internacionais, se ocupa dos conflitos para que os mesmos não cheguem ao extremo das guerras, poderíamos também refletir: como lidamos com os conflitos no contexto escolar?

A escola, assim como a família, antes da justiça, são aquelas instituições em que, prioritariamente, se processam mediações nas quais a criança e o/a adolescente aprendem a lidar com seus conflitos cotidianos. O fazer político implica, pois, na capacidade destas instituições de ensinarem e aprenderem, com os jovens e com todos os atores familiares e escolares, a gerir os conflitos. Estas considerações intencionam reflexões sobre como nós educadores/as direcionamos a gestão de tais conflitos.

A construção de uma sociedade democrática, segundo Benevides (1997), não prescinde de uma educação para a cidadania, calcada em valores republicanos e democráticos, os quais implicam no exercício da capacidade do diálogo acima do uso da força; do incentivo aos processos de inclusão, acima dos mecanismos de exclusão; da aprendizagem da gestão/poder pela direção, em contraposição ao exercício da repressão e da dominação; do respeito aos direitos fundamentais e do exercício dos deveres correspondentes; do respeito à vontade coletiva em oposição aos privilégios, e da superação da cultura excludente que se gerou na formação cultural do povo brasileiro.

Pode haver circunstâncias em que, para a solução dos conflitos, se exija a necessidade de pessoas ou instituições que exerçam a capacidade política de mediação dos conflitos. Cada sociedade, historicamente, desenvolve formas distintas de educar, de gerir os conflitos internos e externos, a partir dos níveis ético, político e jurídico conquistados, que vão desde os hábitos informais até os formais.

O percurso histórico das instituições revela que as mudanças fazem parte do processo social. O modo como cada ator convive com o novo que, a todo momento, busca nascer das relações, exercita as relações institucionais, seja para flexibilizar, seja para conservar. O movimento instituinte que atravessa

Conflitos, educação e cidadania

as instituições, é, segundo Barembilit (1994, p. 31-32), a relação entre aqueles que buscam a inovação – o instituinte – e aqueles que tentam conservar o que já está estabelecido – o instituído. Nunca estamos em cima do muro, em cada caso é preciso que saibamos claramente nossa posição. É um bom exercício nos auto-avaliarmos: como, na escola, estamos lidando com as diferenças? Como lidamos com o novo e o velho? De que modo estamos flexibilizando ou enrijecendo nossas relações?

O conflito se instaura entre as pessoas, grupos e instituições, quando interesses colidem, quando há resistências às tentativas de mudanças, quando as tentativas de inovações esbarram com as práticas instituídas na tentativa de conservação.

Sociabilidade, Individualidade e Diferenças na construção de Identidades

Quando acompanhamos o outro nos seus gestos, desejos e valores, buscamos ficar parecidos uns com os outros, tentamos construir pequenas semelhanças dentro das significativas diferenças, no sentido de gerar certo sentimento de pertencimento a um determinado agrupamento social, buscando construir formas de identidades e reconhecimento do grupo. A necessidade de pertencimento é, pois, uma necessidade humana. A coesão de um determinado grupo social pode agir tanto como um fator de afirmação de identidade como, também, um recurso social de proteção, uma vez que a coesão do grupo pode funcionar como um fator de estruturação de mecanismos de autodefesa do próprio grupo.

Entretanto, quando essa coesão se torna maciça, e nega as diferenças internas, essa mesma coesão começa a gerar formas distintas de conflitos. Segundo Savater, nossos desejos passam a ser tão parecidos com o outro do mesmo grupo, que podem começar a colidir entre si. A dualidade consiste em que, se o interesse entre as pessoas, de um lado, é o que as une, de outro, é também o que as separa, pois o diferente passa a ser visto como ameaça, gerando formas de conflitos internos.

Se o processo de formação de identidades sociais requer, ao mesmo tempo, construção de individualidades e exercício de liberdades, por outro, esse processo não prescinde da superação do individualismo. Lembra Santos:

[...] sozinhos, ficamos livres mas não podemos exercitar a nossa liberdade. Com o grupo, encontramos os meios de multiplicar as forças individuais, mediante a organização. É assim que nosso campo de luta se alarga e que um maior número de pessoas se avizinha da consciência possível, rompendo as amarras da alienação. É também pela organização que pessoas inconformadas se reúnem, ampliando, destarte, sua força e arrastando, pela convicção e o exemplo, gente já predisposta mas ainda não solidamente instalada nesses princípios redentores (SANTOS, 1998, p.79).

A tolerância, como afirma Benevides (1997, p. 12), não é uma virtude passiva, de aceitação, *ela é* “essencialmente uma virtude ativa: ao mesmo tempo em que aceita a diferença, reconhece que a diferença não significa desigualdade, que há uma grande distância entre reconhecer os diferentes e repudiar os desiguais”.¹

Santos (1998), ao tratar do processo de passagem do indivíduo para o cidadão, ressalta uma das fontes de conflitualidade, qual seja, a relação ambígua entre o exercício de construção da individualidade, o exercício da liberdade e a construção da identidade social. Quando Santos esclarece que a liberdade só se concretiza na imersão do indivíduo numa determinada sociedade, alerta que a condição para a liberdade é a superação da reconstrução solitária do indivíduo para a transformação em ação social solidária.

Se partirmos da premissa de que a escola é um dos espaços de formação de individualidades e identidades, questionamos: Como construirmos espaços para a expressividade das individualidades e identidades no espaço escolar? Como percebemos, escutamos e negociamos com os interesses dos alunos? Quais os interesses que unem os alunos a nós educadores? Quais os que geram conflitos? Quando nossos interesses se conflituam? Quais os grupos de pertencimento em que os alunos se reconhecem? De que modo a escola colabora

¹ Se, para o/a jovem construir sua identidade de jovem, precisa aprender o exercício da liberdade na sua relação com o coletivo, bem como criar vínculos de pertencimento a uma geração, a um segmento social, e gerar mecanismos de autodefesa, todo esse processo é permeado de conflitualidades.

para o fortalecimento de identidades? Quais as formas de sociabilidade que a escola propicia ou que poderia propiciar?

A Autoridade

Enquanto o animal age, instintiva e automaticamente, a partir de critérios biológicos, para garantir sua auto-conservação, o homem precisa ter razões para obedecer ou sublevar-se contra algo ou alguém (SAVATER, 1996, p. 37).

Se a autoridade se constrói pela capacidade de diálogo e de gestão dos conflitos, reconhecendo as partes em jogo, a habilidade de gestão de conflitos é uma prática política necessária ao ator escolar. Ressaltamos: gerir e mediar conflitos não significa anulá-los, mas capacitar as partes para viverem e resolverem os conflitos sem destruir a si e a todos.

A história revela como a dimensão ética não se separa das dimensões política e jurídica, assim como a dimensão jurídica não se dissocia da subjetiva e cultural. O modo democrático de ser e agir requer a vivência de processos democráticos.

Cada sociedade cria formas particulares de reconhecimento de autoridade. Na história das sociedades, vários já foram os critérios de autoridade construídos, a exemplo de (o/a): uso da força física, sabedoria, afetos, poder econômico, hierarquização, divisão do trabalho etc. O reconhecimento dos critérios de afirmação de autoridade é, portanto, socialmente construído. A autoridade, para agir como tal, precisa ser reconhecida socialmente, precisa de legitimidade social. Seja para obedecer ou para sublevar, a relação com a autoridade deve ser calcada na capacidade política de negociação dos conflitos.

Há, em cada sociedade, formas particulares de normalizar e regular as relações sociais e a convivência, a exemplo das tradições, normas, leis, códigos, instituições, declarações e convenções que buscam delimitar os limites da liberdade e do uso da força. Se, num determinado momento histórico ou numa determinada cultura, as tradições passadas oralmente pelos mais velhos era uma forma de construção de verdade e de norma, noutros, o novo, o virtual

e o passageiro é que define valor social. Se, num determinado momento da história, a força física e a violência eram as formas de controlar as divergências políticas, noutra momento, se exige novos modos de gestão de conflitos.

No bojo da construção de uma sociedade democrática, exige-se daqueles que administram e trabalham na escola pública, capacidades para exercerem autoridade com justiça, com conhecimento e com o exercício da autonomia, capacidade de esgotar as formas de resolução de problemas, mediação e gestão de conflito negociada. Fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça, lembra La Taille (apud AQUINO, 1999, p. 9).

Algumas questões são relevantes para refletirmos sobre a cultura e a prática política no exercício da gestão dos conflitos na escola: Quando acontecem os conflitos na escola, quais os critérios de autoridade usados para gerir os mesmos? Apelamos para o uso de autoridade externa, ou usamos e esgotamos nossa capacidade de diálogo? Ameaçamos com expulsão, chamamos outras autoridades (justiça e segurança) ou agimos com nossos próprios mediadores? Quem, na escola, tem legitimidade para mediar conflitos? Analisamos com as partes envolvidas o problema e suas saídas? Chamamos os representantes de alunos e os pais/as mães para analisarem e buscarem caminhos conjuntos de resoluções? Exigimos da família ou responsáveis ação punitiva? Qual o modelo de autoridade que construímos na família e na escola? Quais as razões que damos para que nossos alunos construam acordos conosco? Quais as razões que damos para que nossos alunos construam rivalidades e disputas conosco? Qual o modelo de sociabilidade que as relações sociais, a mídia, a família e a escola oferecem aos jovens? A escola educa para o exercício da democracia, quando administra conflitos e acordos? Quais os rumos que damos aos conflitos na/da escola?

A Gestão Histórica dos Conflitos no Brasil

A partir das colocações de Kant (apud SAVATER, 1996), a propósito de uma sociedade marcadamente hierarquizada e desigual, pode-se visualizar que

Conflitos, educação e cidadania

a administração de conflitos no Brasil vive o dilema entre as práticas punitivas, de abafamento e extermínio daqueles que perturbam a *ordem vigente*, e as práticas de administração de conflitos. No país, a categoria *popular* não é inclusiva como noutros países, em que é associada à condição de igualdade. Ao contrário, popular é uma categoria associada à desigualdade, fazendo com que cultura popular, por sua vez, seja associada à cultura daqueles outros comuns diferentes de nós.

Neste contexto social, em que a desigualdade social vem construída de um processo de escravidão, as categorias de *pobre* e de *cultura popular* vêm associadas à exclusão social. Com isto se explica a hierarquização das relações e práticas sociais, uma marca cultural e histórica. As representações sociais de *pobre*, no Brasil, demonstram como a exclusão é um processo historicamente incorporado. De coitado e malandro, o pobre, com o agravamento das desigualdades, passa a ser visto como perigoso e descartável, influenciando consideravelmente no modo social de lidar com as questões de conflitos, de violência e de cidadania. (SANTOS, 1997). **É muito comum encontrarmos na sociedade brasileira a crença de que pobre não é cidadão, que não tem direitos humanos, e de que qualquer violência contra o mesmo seja justificada e até legitimada.** Segundo Kant (apud SAVATER, 1996, p. 167),

[...] a ordem pública, que seria o resultado do conflito oriundo da oposição de interesses, entre iguais, em uma sociedade igualitária, neste modelo é a reunião desses diferentes códigos, em harmonia, para manter implícitos o conflito e a estrutura desigual da sociedade.

Com essa hierarquização social, fica difícil, no Brasil, termos formas consensuais de administração de conflitos. Como afirma Kant, a universalização das expectativas quanto ao emprego de formas legítimas para a administração de conflitos pode ser, sucessivamente, invocada para impedir a instalação estrutural da violência: tanto no aparelho policial como no sistema judicial, seguidos de inúmeros processos formais e informais existentes na sociedade,

como mediações e arbitragens, que podem levar à administração, socialmente satisfatória, dos conflitos.

Com o processo crescente de democratização da sociedade brasileira, a partir da década de 1980, notadamente depois de 1988, novos modos de gestão de conflitos surgem na cena política, quando se conquista progressivamente a cidadania como direito. A partir de 1996, com o Programa Nacional de Direitos Humanos, passamos a assistir, no cenário brasileiro, à criação de leis e de instituições, como ouvidorias, conselhos de direitos, curadorias, entre outros mecanismos institucionais, como alternativas de administração dos conflitos sociais e institucionais. No campo do ensino, disciplinas ou cursos sobre mediação são postos como questão de educação para a cidadania democrática.

Os Conflitos na Escola

Os conflitos na escola indicam como os atores, nela presentes, pensam, expressam e agem de modo distinto uns dos outros, como respeitam ou não as diferenças; como resolvem problemas interpessoais e sociais. São diferenças construídas socialmente ao longo da história, geradas por razões distintas: posição social, acesso diferenciado ao conhecimento, modo de gestão, formas de avaliação, modo de gerir as divergências internas, entre outros.

A todo o momento, na família, no bairro, na escola e na cidade, estamos exercendo o poder, pois somos seres políticos, vivemos numa sociedade entre muitos e entre diferentes, e estamos, o tempo todo, decidindo ou discordando sobre algo. Podemos exemplificar como, no dia-dia, exercitamos o poder no espaço escolar, quando: evitamos situações extremas de exclusão de alunos/as face a situações de conflitos; exercemos a capacidade de explicitar as verdades nos momentos críticos dos conflitos; tentamos convencer pessoas sobre um determinado ponto de vista ou somos convencidos por um outro; fazemos algo ou deixamos de fazê-lo;

Conflitos, educação e cidadania

usamos ou deixamos de usar a força física e/ou moral para solucionar os problemas; estamos construindo novas normas e novas leis de convivência social; estamos colaborando em organizar algo para o coletivo; impedimos que algo novo esteja sendo gerido para o bem comum do coletivo; votamos ou deixamos de votar para escolher o/a gestor/a escolar, entre outras situações.

Os conflitos (adversos ou negativos) se instauram no contexto social escolar quando, nas relações internas, se estabelecem situações de desigualdades, injustiças, divergências e violências. De acordo com os níveis de divergências, os conflitos podem gerar antagonismos e estes, conflitos permanentes ou temporários. Enquanto os conflitos interpessoais podem expressar divergências no modo de sentir, pensar e agir em relação ao outro, os conflitos sociopolíticos podem expressar diferentes formas de acesso e de gestão do poder na escola².

² Na escola, os conflitos podem se expressar através de diferentes manifestações: agressividade violenta; atitudes de indisciplina; atitudes de indiferença, omissão ou depredação do patrimônio público; atitudes de discriminação e preconceito com as diferenças; e disputas de poder.

Vários são os fatores que levam à existência de conflitos na escola: a busca ativa de experiências; os conflitos de interesses; a falta de processos de construção de consensos; as necessidades de mudanças; as formas de controles baseadas na ameaça; a busca de afirmação individual; a intolerância em relação às diferenças; as resistências à pressão normalizadora; as disputas de poder; as reações a manifestações de injustiças.

Na relação instituinte-instituído no espaço escolar, os conflitos aparecem entre as forças conservadoras e as forças inovadoras, indicando a existência de um movimento positivo e dinâmico, uma vez que este revela que a escola pode ser um espaço de aprendizagem social, onde a expressão das diferenças possam ser vivenciadas como processo de crescimento político do sujeito. Muitas vezes, os conflitos escolares refletem:

- Disputas de poder, em função do lugar que se ocupa, do modo como se planeja e decide os rumos da escola;
- Disputas de saber, de quem tem mais ou menos acesso ao saber e ao processo de conhecimento;

- Disputas por razões de raça e etnia: preconceitos, discriminações e falta de tolerância com os diferentes, não reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais e, portanto, transformando as diferenças naturais, as disputas normais pelo exercício do poder, em problemas, em deficiências e desigualdades;
- Disputas de modo de ser e agir (busca ativa de experiências, necessidade dos jovens divergirem dos mais velhos ou de quem representa o poder, como forma de afirmação ou conquista de espaços);
- Relações injustas: privilégios de uns em detrimento de outros;
- Dificuldades para gerir a coisa pública de modo coletivo e não privado;
- Isolamento da escola e falta de diálogo com a comunidade para quem trabalha.

Um conflito mal gerido pode resultar em violência, quando o conflito implica: produção de preconceitos, discriminação e exclusão do outro; agressões físicas contra outro; produção de danos físicos e morais; uso da força de modo ilegal; destruição do outro como pessoa, como cidadão; negação dos direitos de cidadania do outro; intenção de destruição, de coação e negação do outro; processos de exclusão social e moral.

O modo como gerimos os conflitos na escola, indica que devemos refletir sobre em quais alicerces se está fundando a nova sociedade e a instituição escola: com diálogo e a participação das partes ou com imposição e negação das partes; com responsabilidade coletiva ou com omissão; com respeito ao ser humano, acima de tudo, ou com injustiças; com diálogo ou com violência; com vontade de crescer, aprender e amadurecer como ser social ou com prepotência individual; com a verdade ou com a mentira? Com o outro e o coletivo? com paciência e diálogo, ou com autoritarismo?

Na relação entre os atores, é necessário que se tenha clareza de algumas questões: Quais os interesses dos diferentes atores (estudantes, professores, gestores, famílias)? Quando há choques de interesses entre os atores (alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, professores e técnicos, professores, técnicos e gestores, escola e família)? Quando os interesses se assemelham? Em que circunstâncias e de que modo desenvolvemos a nossa capacidade para agregar ou desagregar? Como a escola compatibiliza interesses, capacitando os educadores e os jovens para a vida em instituições?

O modo como gerimos nossos conflitos na escola, na sala de aula, indica como estamos nos constituindo como seres democráticos ou como estamos reproduzindo o autoritarismo. Se gestionamos as crises reproduzindo privilégios, mantemos determinadas formas de relações de poder; se administramos os conflitos analisando as verdades dos fatos, independente da posição de poder das partes envolvidas, estamos flexibilizando as relações no espaço escolar. O modo escolhido de administração dos conflitos indica que princípios permeiam as relações e que tipo de sociedade estamos querendo construir.

Para os teóricos da Psicologia da Atividade e do Desenvolvimento, o conflito exerce um papel dinâmico na motivação da atividade, uma vez que provoca estados de perplexidades, os quais geram reações positivas e dinâmicas no sujeito, quais sejam, o pensamento reflexivo e a busca de atividades para resolverem a situação de crise. Nesse sentido, educar para a leitura e gestão de conflitos desenvolve a habilidade política de todos os sujeitos envolvidos. As condições sócio-morais para gestão de conflitos, segundo Diaz-Aguado (1999), implica, pois: na liberdade de manifestação das diferenças, no questionamento da hierarquização e da cultura excludente. Para esta autora, o clima para a gestão de conflitos nada mais é do que: a mobilização de afetos; a capacidade de identificar-se; a capacidade de ouvir o outro; o reconhecimento dos condicionamentos; o exercício da autonomia; o comprometimento com as mudanças.

Pickering (2002) aponta alguns equívocos a respeito dos conflitos: estes nem sempre podem ser resolvidos sozinhos; o confronto não implica uma troca grosseira, uma vez que confrontar significa enfrentar, opor-se, ir contra e falar pessoalmente; a maneira como os gestores lidam com o conflito, pode antecipar problemas na organização; o conflito esclarece emoções e serve de identificação de valores; a raiva pode ser benéfica quando ela identifica problemas; a forma como se lida e controla a raiva, pode dizer como resolvemos os conflitos.

Educação para a Cidadania

A escola como alicerce para a democracia é, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem e ensino sobre gestão de conflitos. O desafio que se coloca para esta instituição, é o de como transformar-se em um lugar de educação para a liberdade, a paz, a alegria e a produção do conhecimento. Como propiciar a educação para a democracia calcada em exemplos de exercício de participação democrática nos diferentes níveis de relacionamento? Quais os desafios que a educação política coloca para cada um/a, já que todos/as são sujeitos políticos? Onde buscamos forças para construir e conquistar processos de mudanças? Onde nos alimentamos para continuar buscando uma outra sociedade e uma outra escola?

A construção de uma educação para a paz e a cidadania democrática não pode prescindir de:

- Uma postura pedagógica sócio-crítica que potencialize os atores a agirem dialogicamente na construção do exercício da autonomia;
- A formação de sujeitos políticos que se reconheçam como construtores de direitos individuais e coletivos, participativos e solidários, conscientes e responsáveis, intersubjetivamente, pela ação;
- A criação de uma cultura de paz em que a cidadania democrática esteja inserida como dimensão qualitativa;

Conflitos, educação e cidadania

- O desenvolvimento da tolerância como parâmetro para romper com a cultura e as práticas de exclusão social e moral;
- O exercício de uma ética comunitária que implica na capacidade de promover o diálogo intercultural, livre de coações, construtor de responsabilidades coletivas;
- A competência comunicativa entre os atores, a formação para o exercício da liberdade e da dignidade nas relações;
- A promoção dos (de) diálogos escolares.

Processos de Gestão de Conflitos na Escola

Cuidar dos conflitos pode significar constituir a escola como um espaço político-pedagógico formador de sujeitos políticos e atores sociais. Cuidar dos conflitos pode significar: cuidar das pessoas. Os atores escolares exercitam distintas formas de resolução de problemas, quando agem buscando consensos, quando não se omitem diante de atitudes injustas, quando colaboram com um clima de respeito, quando constroem sistemas normativos, quando exercitam o diálogo nas situações de crises e promovem a mediação com as partes.

Além das estratégias apontadas, conta-se, ainda, com três modalidades instituídas de resolução de conflitos: **a negociação, a arbitragem e a mediação**. Enquanto, na negociação e na mediação, o mediador possibilita às partes autonomia para encontrarem uma saída pacífica para o problema, na arbitragem, uma terceira pessoa é quem dá a decisão sobre o conflito.

A **mediação de conflitos interpessoais** passou a ser usada de forma ampla em distintas áreas do relacionamento humano, incorporando diversas áreas do conhecimento. Seu uso pode ser útil para distintas situações, como: evitar disputas; criar diálogo; iniciar uma negociação; resolver questões dependentes; promover reconciliações e o perdão entre desafetos.

A mediação, segundo Ortega e Del Rey (2002, p. 147-149), pode ser definida como:

[...] um processo complexo e tecnicamente bem desenhado, a serviço da ajuda, só tem sentido no marco institucional; ou seja, em situações em que os envolvidos desejam restaurar a comunicação ou a instituição considere conveniente que o façam e sugira aos envolvidos que o tentem, a partir da mediação de um terceiro. [...] um instrumento a mais, dentre outros que podem ser ativados para se abordarem e desativarem os conflitos, que resistem a soluções espontâneas e que – como assinalados anteriormente – são o diálogo e o consenso democrático. [...] A mediação, como dispositivo de resolução de conflitos, que não cedem de forma espontânea nem preventiva, deve ser reservada para casos em que outros meios mais próximos à cultura educacional geral, como o diálogo espontâneo, as redes de amigos(as) e os grupos de ajuda entre iguais, não tenham conseguido resultados de curto prazo.

Nesse processo busca-se a redução da crise com o menor impacto entre os envolvidos, ao tempo em que se promove a cultura democrática através da negociação pacífica dos conflitos e crises, reconhecendo o potencial dialógico dos sujeitos para a convivência social, comunitária e institucional. Segundo Ortega e Del Rey (2002), podem ser indicadores da presença de clima gerador de conflitos na escola: dificuldades de diálogo; entorpecimento do desempenho acadêmico; falta de motivação para o estudo; desgaste psicológico; *stress*; problemas de convivência; falta de estima; dificuldades na comunicação; desinteresse com o outro; deterioração da confiança; dissimulação da ausência de conflitos; falta de uma cultura do diálogo; ausência de uma educação dos direitos e responsabilidades; e sentimento de pertencimento ausente.

Para a construção de uma proposta de mediação de conflitos no espaço escolar, precisamos avaliar internamente, com responsabilidade e compromisso ético: **Como e quando refletimos para analisar o clima de conflito na escola? Como melhorar a convivência escolar a partir da análise do clima de conflito? Buscamos o rendimento acadêmico do/a aluno/a? Como estamos formando os atores escolares para o exercício do protagonismo? Qual o retrato atual do cenário escolar, suas regras, suas convenções? Quais os**

valores e atitudes em uso e desuso? Há interesse das partes de restaurarem as relações e a comunicação? Se a escola é um cenário público, como as normas de cidadania atravessam o cotidiano escolar?

O processo de mediação de conflitos exige dos atores escolares algumas atitudes e valores básicos, quais sejam: afetividade; empatia; respeito mútuo; saber escutar; diálogo; corrigir sem ferir a sensibilidade; regras claras; objetividade no relato dos fatos; valorização do ambiente de grupo; construção de consensos; justa distribuição de papéis; não excluir nem anular ninguém; fazer com que se sintam protagonistas; exercitar o silêncio nas tarefas individuais para que o indivíduo dialogue consigo, e ruídos nas tarefas grupais, para que se exercite a escuta do outro e do todo.

O/A mediador deve ser voluntário, deve ter aceitação social, um bom nível de auto-estima, preparado/a, respeitado/a e confiável, com compromisso com o diálogo, concordância com as normas do programa e o objetivo do bem estar de todos. Dentre as áreas de conhecimento, o/a mediador/a pode ser: um/a psicólogo/a, um/a psicopedagogo/a ou um/a pedagogo/a, um/a assistente social. Para o exercício da mediação, são atitudes e habilidades exigidas do/a mediador/a: escuta reflexiva; não posicionar-se no lugar do outro; fazer com que as partes construam o acordo; motivação e conhecimento especializado; capacidade de escuta e tolerância; imparcialidade; estabilidade emocional; atitude de confiança, segurança e justiça.

Segundo Ortega e Del Rey (2002), a convivência na escola pode ser desenvolvida com: educação dos sentimentos; trabalho cooperativo; protagonismo social; educação para os direitos e responsabilidades; educação nos valores republicanos; construção de normas coletivas.

São características da mediação, segundo Pickering (2002): confidencialidade (sigilo); intimidade (limites e honestidade); liberdade de expressão (sem ataques verbais, físicos e psicológicos); imparcialidade (podendo-se mudar de mediador/a) e compromisso com o diálogo (expressar as dificuldades durante a sessão). O processo da mediação dos conflitos na escola podem passar por três etapas distintas, tais como:

A) **Introdução:** receber e acolher. Estabelecimento das normas - número de sessões - definição de regras para o acordo coletivo - desejo de ambos em superar a crise - disposição para ajudar - interromper em agressões ou pontos mortos do diálogo - não permitir ataques diretos ou indiretos - sem culpabilidade e xingamentos. Escuta reflexiva;

B) **Desenvolvimento:** aprendizagem da escuta; expressão dos sentimentos sem agressão; visualização dos diferentes ângulos da questão; respeito ao outro sem compartilhar as mesmas ideias; avaliação do processo.

C) **Sessões de Finalização:** revisão do pacto inicial; anúncio do término do tempo definido; anúncio do novo pacto de convivência.

Para que a escola possa compreender e definir a construção de um processo de mediação nas escolas, é preciso que encare essa decisão de modo profissional e com autonomia, para que não deforme os princípios éticos e políticos da proposta. É importante se perguntar: Há interesse das partes de restaurarem as relações e a comunicação?

O/A mediador/a não pode intervir se as partes não desejam, assim como a escola não pode decidir pelas partes. O/A mediador precisa examinar a natureza dos conflitos, assim como levantar todas as formas para a gestão do conflito. É necessário interrogar: A escola dispõe de mecanismos de gestão antes destes se transformarem em críticos? Para o plano de mediação necessita-se de condições físicas e ambientais; a equipe precisa estar capacitada e monitorada; a escola precisa desenvolver a educação emocional e assegurar a autonomia da equipe.

Se estamos implicados na construção de uma nova sociedade democrática, precisamos refletir conjuntamente como podemos transformar nosso espaço escolar e comunitário num canto de paz, de inovação, de alegria, de celebração da vida, de educação para a liberdade. Sartre (apud SANTOS, 1997, p. 78) afirma: “o homem é livre para escolher, em um mesmo movimento, o destino de todos os homens e o valor que deve atribuir à humanidade.” Havemann (apud SANTOS, 1997, p. 78) destaca: “... enquanto a sociedade se encontrar longe da meta da liberdade, o homem se encontrará em conflito entre a aspiração pessoal e os interesses de totalidade.” O próprio Santos, por sua vez, afirma que é

fundamental “ultrapassar a reconstrução solitária do indivíduo e transformá-la em ação social solidária. A individualidade só se realiza no grupo”.

REFERÊNCIAS

- AQUINO Julio Groppa. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- BAREMBLIT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes** – teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1994.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Jornal da Rede, set.1997.
- BRANDÃO, Carlos Eduardo Alcântara e outros. **Projeto escola de mediadores** – manual de referência – teoria da mediação. Rio de Janeiro: Viva Rio, 2002.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 137-166.
- DIAZ-AGUADO, Maria José. **Construção Moral e Educação**: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais. Baurú: EDUSC, 1999.
- GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar** – conflito e ambiguidade. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- LIMA, Roberto Kant de. A administração dos conflitos no Brasil: a lógica da punição. In: VELHO, Gilberto e ALVITO, Marcos (Orgs.). **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, 1996. p. 165-177.
- LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças e CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- PICKERING, Peg. **Como administrar conflitos profissionais**. Técnicas para transformar os conflitos em resultados. São Paulo: Market Books, 2002.
- Projeto Escola de Mediadores. **Cartilha de Mediadores**. Como montar este projeto na minha escola? Rio de Janeiro: Viva Rio/Balcão de Direitos, 2002.
- Projeto Escola de Mediadores. **Cartilha de Mediadores**. Teoria da mediação. Rio de Janeiro: Viva Rio/Balcão de Direitos, 2002.
- SANTOS, Elimar. **A Nova exclusão social**. Brasília, 1997 (mimeo).
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.
- SAVATER, Fernando. **Política para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

A partir dos questionamentos propostos no texto, sobre como entender os conflitos em seu âmbito, a Escola deve:

A) Reunir os seus educadores para que estes indiquem quais os principais conflitos por eles percebidos na escola: educadores-educadores, educadores – alunos, alunos – alunos.

B) Classificar estes conflitos, compreender cada conflito tendo como referência o seu tipo: opinião, comportamento, hierarquia etc. e elaborar um tipo de exposição gráfica.

C) Identificar os interesses envolvidos nestes conflitos anotando-os a partir da exposição gráfica.

D) A partir daí, montar um painel ou outro tipo de representação que demonstre um painel de conflitos (expresse os conflitos) na escola. Este painel deve iniciar as reflexões sobre como cada um lida com os conflitos, e buscar respostas a partir do texto: como cada um realiza o seu papel de mediador de conflitos? Violência, diálogo, tipo de diálogo, postura, chamando a polícia etc. Estas primeiras atividades são apenas o início para se pensar um projeto coletivo e buscar respostas para as demais questões aqui levantadas.

SISTEMA DE DIREITOS E DE DEFESA NAS ESCOLAS

Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves

Teomary de Andrade Alves



No século XXI, muitos de nós educadores das camadas populares ainda temos que caminhar e lutar acerca da efetivação e exigibilidade do sistema de garantia de direitos nas escolas.

A realidade é que muitos professores e professoras não têm conhecimentos dos conteúdos abordados no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, criado há cerca de 20 anos. Este foi fruto de grandes discussões, através de um movimento que recolheu mais de seis milhões de assinaturas, para garantir que fossem efetivadas políticas públicas que protegessem milhares de crianças e adolescentes, e para que fossem tratados não só pelos governos, mas por todos que fazem parte da sociedade, com absoluta prioridade, por se encontrarem em processo de desenvolvimento. A referida lei traz em seu bojo uma série de procedimentos no que tange ao enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, à violação de ou ameaça a seus direitos, entendendo as pessoas desse segmento, pois, como sujeitos de direitos, refazendo, então, a visão repressora e tradicional de muitos de nós que trabalhamos nas escolas, clareando-nos a visão das diretrizes das políticas de atendimento, bem como das medidas protetivas e sócio-educativas.

No entanto, a sociedade ainda está longe de entender as prioridades com que devem ser tratados crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, que devem, então, ter tais direitos básicos garantidos, conforme determinados na Constituição Federal de 1988, e fomentados no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Não precisamos ir tão longe para nos depararmos com os vários tipos de violências contra crianças e adolescentes, seja no espaço doméstico, nas ruas e – por que não dizer? – na escola. Ainda com um agravante: as diversas mídias, veiculadas na televisão e na *internet*, vêm dando margem a discussões acerca da menoridade como se isto fosse uma das formas de combater o índice de violência ocorrido com esse público. Na verdade, precisamos de políticas públicas consistentes que possam oferecer às famílias condições mínimas de sobrevivência e às crianças e adolescentes, um atendimento de qualidade.

Sistema de direitos e de defesa nas escolas

Sabemos que muito já foi feito, mas precisamos avançar. Não basta que tenhamos prédios grandiosos sem termos o profissional qualificado para atuar.

No cotidiano escolar, é muito comum ouvirmos dos profissionais da educação, em especial professores, que o ECA é um documento de proteção a crianças e adolescentes, daí as fortes críticas por não compreenderem que o mesmo pode e deve ser uma ferramenta pedagógica, na busca de uma educação cidadã, mais democrática; entendido como um instrumento para acionar a pedagogia do diálogo.

Uma das razões, ao nosso ver, que faz com que os professores ataquem o ECA, é a visão distorcida de que o mesmo traz apenas os direitos e não contempla os deveres, denotando, ainda mais, o desconhecimento do referido documento e da evolução da história da infância ao longo de todos esses anos.

Não podemos nos esquecer das formas como eram tratadas as nossas crianças – “adultas em miniatura” – há bem pouco tempo, e que eram submetidas a trabalhos forçados em fábricas, a que ficavam expostas até altas horas da madrugada, prejudicando, assim, o seu desenvolvimento, sem falar dos castigos impostos, na maioria das vezes, por aqueles que deviam protegê-las, tudo em nome da disciplina e até em nome do amor.

Esta visão ainda permeia a mente de boa parte dos nossos educadores, uma vez que chegamos até a constatar que, na convivência diária com muitas crianças e adolescentes que frequentam as escolas e que descumprem as regras do estabelecimento, são esperadas punições que os façam repensar suas atitudes. Só um questionamento:

O que estamos fazendo enquanto professores, o que temos feito de interessante para atrair o/a aluno/a? Estou planejando minhas atividades? Ou sou um professor/a extremamente ocupado/a que pelas minhas condições salariais, tenho que trabalhar em vários espaços para garantir a minha sobrevivência? O que temos feito nos dias de planejamento coletivo envolvendo a interdisciplinaridade?

Uma das políticas mais necessárias à quebra deste paradigma seria a formação permanente de professores/as e adolescentes das escolas sobre todo o conteúdo presente no ECA, devendo fazer parte da transversalidade contida nos currículos básicos escolares, para que nós educadores/as possamos estudar:

O que é o ECA? Para que e para quem existe? A partir de que idade, o trabalho é permitido a adolescentes? Qual a diferença entre abuso e exploração sexual? Por que não se deve usar o termo “menor”? Há diferença entre pedofilia e pornografia infantil? Qual a diferença entre o ECA e o Código de Menores? O que rege, então, a doutrina da proteção integral? Situação irregular? O que é isto?

É inadmissível que, durante duas décadas, esse estatuto não tenha sido amplamente discutido em todos os espaços escolares, em todas as esferas: Federal, Estadual e Municipal. A intenção não é encontrar culpados, mas recuperar o tempo perdido, pois, enquanto a informação não chega para todas as pessoas, os direitos continuam sendo negligenciados. Na escola, uma das grandes tarefas é desconstruir a ideia de que o Estatuto veio para proteger e que só apresenta direitos, não se percebendo que, a cada direito, vincula-se um dever. Vejamos como funciona, na prática: a criança ou adolescente tem direito à educação, os pais têm a obrigação de matriculá-los e acompanhar a educação de seus filhos, e o/a estudante, a obrigação de estudar, fazer suas tarefas escolares, chegar ao espaço escolar no horário previsto para o início das atividades, respeitar e ser respeitado por seus educadores.

Cabe dizer que o art. 3º aborda, de maneira clara, o seguinte: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90).

Sistema de direitos e de defesa nas escolas

Em se tratando de currículo, pedagogicamente falando, o Estatuto, se estudado, **discutido e posto em prática, seria um excelente instrumento para que, gradativamente, se construa uma atitude mais solidária e humanizada nas escolas**, melhorando o relacionamento com crianças e adolescentes que burlam regras e que, na maioria das vezes, não aceitam mais as formas autoritárias de serem tratados, não permitem também o sistema repressor que ainda permanecem em diversas unidades escolares, onde é alimentado um modelo de escola formal que não mais se adequa à realidade dos estudantes; onde o professor/a quer ser respeitado/a mas não respeita o menino ou menina, não considerando suas realidades, seus aprendizados, seus interesses etc. As experiências demonstram que há toda uma tendência de responsabilização ou *culpabilização*: os pais transferem a responsabilidade da educação dos filhos para a escola, isentando-se das suas obrigações, e a escola, pela sua sobrecarga de trabalho, acaba não dando conta, na íntegra, de tantas demandas. Temos uma realidade em que crianças e adolescentes apresentam comportamentos ditos “fora de regra”. Isto é, contrariam todo um pensar imaginário dos profissionais da educação.

Falando da pedagogia dos direitos, por que, dentro da escola, não ressaltar, também, uma pedagogia dos deveres, visando o exercício da cidadania? Conhecer seus “direitos”, lutar por eles, porém também entender que “meu direito acaba, quando começa o direito do outro” e assim, numa relação recíproca. Conversar sobre normas, construí-las, discuti-las e ir trabalhando os valores éticos tão carentes na nossa sociedade consumista e capitalista, onde a cultura do “eu” afugenta o “nós”. O que falta, então, para fomentar a pedagogia do diálogo entre estudantes e educadores/as nas escolas?

Nesse contexto destacamos os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares, as Delegacias Especializadas, o Ministério Público, as Varas e Promotorias da Infância e da Juventude compõem, então, o SGD (Sistema de Garantia de Direitos), atores sociais que constituem a rede de proteção integral à criança e ao adolescente.

Relacionando-se a atuação do Conselho Tutelar, parece-nos que o mesmo não chega às escolas, pois trabalha atendendo uma grande demanda de violação contra crianças e adolescentes e negligência dos pais em relação aos filhos. A escola precisa de Conselhos atuantes de fato, promovendo rodas de diálogos, palestras, visitas periódicas, a fim de compreenderem as dinâmicas da escola e, dentro de suas competências, colaborarem com ela, rompendo, assim, com o pensamento de que os conselheiros só aparecem em situações graves. Se uma das funções é zelar pelos direitos, os conselheiros sozinhos não terão condições de fazer valer os mesmos. Enquanto esse diálogo não ocorre mais sistematicamente, as arestas entre os/as profissionais da escola vão se fortalecendo, o que não contribui em nada para se pensar uma sociedade capaz de promover a garantia dos direitos, em especial, a educação e a construção de uma cultura de paz.

Sabemos que, na maioria das vezes, as questões acerca da violência e indisciplina permeiam as discussões em torno do Projeto Político-Pedagógico nas escolas, ou seja, o que fazer diante de tanta violência? A tarefa de educar é dos pais e dos profissionais da educação: ambos devem, em processo coletivo, encontrar meios de solucionar as problemáticas existentes na escola. O PPP deverá nortear todas as ações pedagógicas e, entre elas, que um dos eixos da discussões seja o ECA. Um dos pontos que deve ser discutido amplamente, refere-se ao diagnóstico e prognóstico da unidade escolar, não somente nos aspectos quantitativos, como melhorar em determinadas disciplinas, mas nos aspectos qualitativos, considerando todas as problemáticas da escola, buscando meios de solucioná-las, coletivamente.

Para corroborar com os/as profissionais das escolas, passamos a apresentar algumas situações reais já vivenciadas na nossa caminhada da defesa dos direitos, bem como oferecer aportes que possam subsidiá-los no seu dia-a-dia. Não se trata de receitas, pois cada caso possui suas especificidades.

Recomendamos, inicialmente, que todos os profissionais da educação tenham conhecimento acerca do ECA, que possam manuseá-lo, tirar dúvidas, questionar sobre determinados artigos lembrando que ninguém precisa

Sistema de direitos e de defesa nas escolas

dominar o seu conteúdo na sua totalidade. Mas deve, pelo menos, conhecer alguns artigos que estão mais direcionados à educação. Daí, a necessidade de ampla discussão nas unidades escolares, envolvendo a todos, inclusive os pais e mães, que também devem ser chamados a repensarem as suas responsabilidades.

Há situações que podem até ter sido vistas como absurdas, mas é o dia-a-dia da escola, porém, precisamos nos respaldar, para que possamos desenvolver um trabalho de qualidade. Falamos tanto de negligência das famílias e nós, será que também nós incorremos nos mesmos erros? Um dos espaços privilegiados desta discussão seria a inserção do Estatuto nas formações continuadas e até mesmo nos cursos preparatórios para gestores.

Vejam alguns exemplos práticos que ocorrem no cotidiano e que, de posse dos conhecimentos, poderíamos evitar:

Estamos dando a transferência para que a aluna pense e possa voltar no ano que vem, já arranjei até outra escola.
(gestora escolar)

Seria essa a atitude mais correta, transferir o problema para outra escola? Quem nos garante que a aluna continue a estudar? Seus pais a acompanhavam na escola para saber do comportamento? O diálogo entre os envolvidos ocorreu? Como vive essa família? Com quem mora a adolescente? Faz algum tipo de tratamento? E, por fim, a Escola tem profissionais habilitados para fazer o diagnóstico e encaminhá-lo aos órgãos competentes? Eis a grande questão: O que é mais conveniente? Ter todo esse trabalho ou tomar atitudes mais drásticas, neste caso, transferi-la?

Vale salientar que os adolescentes têm os seus direitos mas devem saber dos seus deveres e que, quando encaminhados aos órgãos competentes, dependendo da gravidade dos fatos, poderão receber medidas mais rígidas. Veja-se o que diz o art. 98 do ECA “As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: (...) III - em razão de sua conduta”. Quando se diz “em razão de sua conduta”, entende-se que o adolescente ultrapassou seus limites e que deve responder pelos seus atos.

Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves; Teomary de Andrade Alves

A falta de conhecimento acerca do ECA pode colocar a escola em situações delicadas, até incorrer no erro de transferir alunos e ter que recebê-los de volta pela força de um órgão maior. Não é isso que queremos para nossas escolas. Precisamos conhecer o documento, para que não sejamos vítimas do mesmo. Lembrando que os pais podem até serem ausentes na escola, mas, muitas vezes, têm informações que a escola não domina. As experiências vêm demonstrando que, em situações de problemas com seus filhos, uma das atitudes é ameaçar “Vou denunciar no Conselho Tutelar”. Alguns termos que ouvimos por parte de profissionais da educação e pais violam os direitos preconizados no ECA, especificamente o Art.4º:

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

Depoimentos:

Na escola mando eu, aqui fica quem eu quiser. (gestor escolar)

Não temos mais o que fazer, estou perdendo alunos por causa deste, a solução é transferi-lo. (professor)

Quem é mesmo esse menino, vem de onde? Já não suporto receber tantos alunos problemáticos, me desculpe, mas, tem escola que quer se ver livre. (gestor escolar)

Por outro lado, temos profissionais que estão preocupados com o bem estar dos seus alunos e buscam estratégias para superar os problemas. Vejamos:

O que podemos fazer, estamos perdendo os nossos alunos muito cedo pelo envolvimento com drogas. (especialista)

Se eu não cuidar deste aluno, quem vai cuidar? (professora)

Não vou desistir nunca. Nossas crianças e adolescentes precisam de oportunidades. (professora)

Minha maior alegria é quando vejo um aluno meu superando suas dificuldades. (professora)

Sistema de direitos e de defesa nas escolas

E os pais, o que dizem? Para eles, é mais cômodo culpar a escola do que assumir os seus erros:

Meu filho não tem nada, vocês é que criam situações, não tenho tempo de levá-lo ao médico, nem acompanhá-lo em tratamento. (mãe de aluno)

Poderíamos aqui registrar outras situações que ocorrem no nosso dia-a-dia, porém, achamos que os exemplos apresentados são o suficiente para percebermos a negação dos direitos e o cuidado que devemos ter para que não sejamos também um dos violadores dos direitos das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lein. 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 28 abr. 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394/1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdef/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 abr.2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vols. 1, 2, 3. Brasília, 1998.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

ANEXO: UM DEPOIMENTO PARA REFLEXÃO

SUJEITOS DE DIREITOS? ONDE?

Maria de Lourdes da Silva

Já construí uma visão a respeito de educar sujeitos e é claro que é imprescindível que os conhecimentos científicos contribuam impreterivelmente para sua formação. Mas que sujeito?

Sujeito submisso?

Sujeito imitador?

Sujeito assistido?

Sujeito ético?

Sujeito de direitos?

Sujeito de deveres?

Enfim, que sujeito estamos formando dentro das escolas? Todos esses sujeitos estão em um só. Daí a pretensão de educar.

Recentemente, fui transferida para uma nova escola, uma nova realidade e, nesta mesma, a violência urbana está sendo vivenciada.

Com um olhar mais carinhoso e despido de preconceito, comecei a observar que essa violência estava entrelaçada da comunidade para a escola, isto é, de fora para dentro: intolerância, falta de fraternidade, imposição, agressão verbal. Lembrei que, antes de saber se iria ser contratada, pedi a Deus que me colocasse onde eu pudesse ser útil e essa minha utilidade está sempre ligada à palavra “acolhimento”.

Os primeiros olhares detectaram o desamor. Como ensinar e transmitir os tais conhecimentos científicos para um sujeito que nem sequer olhava para mim? A gota d'água foi quando ouvi a frase de um dos alunos a respeito de uma menina de 14 anos, que foi brutalmente perseguida e assassinada: – **Também, ela era drogada!!!**” Na mesma hora, olhei para ele e disse: E só por isso ela deveria ter sido morta? O aluno baixou os olhos e saiu. E eu fiquei pensando o que fazer.

A prática comum de alunos bagunçarem só para serem mandados para casa, era tão certa que, antes de eu ter conhecido a turma, já sabia que eles iriam me enxotar dali.

Estou trabalhando com a turma na sala, o clima de paz está surgindo. O que fiz? Milagres? Não. Comecei olhando para eles e falando sobre toda aquela

Sistema de direitos e de defesa nas escolas

agressão e de como me comportaria diante das atitudes deles, que, aos poucos, foram percebendo que eu não “punia”, não mandava para casa e que os direitos deles estavam sendo respeitados.

Quanto à frase do aluno, fui para o campo da reflexão e daí saíram vários textos escritos a respeito da morte da menina.

Aos poucos, eles estão percebendo que, se não querem fazer a atividade que foi planejada, fazem outra coisa. Tem um menino que chega na sala e já diz à professora: – Deixa eu ir embora? E eu respondo: – Vá. Ele olha para mim tão surpreso de não ouvir reclamações e senta, com 5 minutos de inquietação e olhares, ele diz: – Vou fazer a tarefa, não? Aí pergunto: – Tá certo, o que você quer fazer então? E ele não tem resposta. Daí eu falo algo inusitado tipo: –Vamos fazer um passeio na lua e ele ri e a gargalhada rola solta. Daí eu aproveito e faço uma lista de coisas que queremos levar para a lua. E surgem outros lugares. É óbvio que, nem todas as vezes, isso funciona. Às vezes, sou eu que não quero dar aula, aí eles é que têm que fazer com que eu dê aula, assim, não vão para casa de jeito nenhum. Isso tudo só para dizer que o sujeito tem direitos e ele não pode ser retirado da sala, se ele não quer conhecimento científico, eu dou aula de como brincar no recreio sem brigar, para não perder o recreio, etc.

Existem vários profissionais na educação (psicopedagogos, supervisores, assistentes sociais), todos eles não sabem mais o que fazer com o sujeito de direitos. Incompetência? Não. Todos eles não acreditam mais no sujeito de direitos. Muitos deles estão sem paciência, todos eles acabam achando que mandar para casa é a melhor solução. Não estou incluindo todos estes profissionais no mesmo patamar, mas, na realidade em que estive com eles, se agia assim, do diretor ao pessoal de apoio. Vejamos algumas falas extraídas deste cotidiano:

– Esse menino não quer nada com a vida não, professora!

– Deixe ele aí, se não quiser fazer a tarefa, manda pra casa!

E nós professores, que pensamos nele, que aprendemos conhecimentos científicos para ele, o sujeito de direitos, subordinados à gestão e ao sistema, ficamos a pensar: **“A escola está para punir, ou para educar?”**

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Refletindo sobre nossa prática:

Questionamentos: **Você já ouviu falar no ECA?**

- Onde? Quando?
- Você já presenciou algum fato de negação dos direitos?

1- Diante de uma situação presenciada por você, professor/a, em sala de aula em que duas crianças se agridem constantemente: O que você faria ou não faria? A partir das possibilidades colocadas abaixo, preencha o quadro que se segue.

- Chamar a polícia;
- Chamar o Conselho Tutelar;
- Conversar com os alunos;
- Pedir colaboração das pessoas da escola para ajudá-lo;
- Fazer de conta que nada ocorreu. O problema não é seu;
- Chamar a diretora;
- Sugerir a transferência dos alunos;
- Expulsar os alunos de sala;
- Conversar com os pais;
- Deixar os alunos sem recreio;
- Suspender os alunos;
- Encaminhá-los para o psicólogo.

O que você faria?	O que você não faria

Sistema de direitos e de defesa nas escolas

- 2- A partir do quadro preenchido por você, verifique com os outros colegas, e/ou com o/a mediador/a destas atividades, se suas respostas estão de acordo com as orientações indicadas pelo Estatuto e demais agentes da rede. Lembre-se que a verificação final pode ser reelaborada ao término da leitura de todo o livro.

DESAFIO 1: PROCURE DIREITO Junte os números e descubra palavras-chaves do Estatuto da Criança e do Adolescente

1 CRI	2 DO	3 ÇA
4 LES	5 A	6 AN
7 CEN	8 TE	9 PRIORIDADE
10 SUJEITOS	11 ABSOLUTA	12 DE DIREITOS
13 LEI 8.069	14 ECA	15 DE 1990

1, 6 e 3 _____

5, 2, 4, 7 e 8 _____

9 e 11 _____

10 e 12 _____

13 e 15 _____

14 _____

**DESAFIO 2:
APRENDENDO A COMBATER A VIOLÊNCIA**

TESTE SEUS CONHECIMENTOS:

Quando o adolescente maior de 12 anos comete um ato infracional, a lei a ele aplica uma:

M I S O E A

Formas de violência e violação dos direitos da criança e do adolescente de que todo educador deve estar ciente, para melhor proceder:

B U L L Y I N G

V I O L Ê N C I A S E X U A L

V I O L Ê N C I A P S I C O L O G I C A

V I O L Ê N C I A V E R B A L

A B U S O S E X U A L

T R A B A L H O I N F A N T I L

C A S T I G O F Í S I C O

A M E A Ç A S

FIQUE SABENDO: _____

*O castigo físico e as ameaças são encarados como ferramentas de disciplina, esses castigos têm intensidade variável e são comuns em nossa sociedade, mas precisam ser encarados como atos violentos.

ATIVIDADE SEXUAL, GRAVIDEZ E MATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA

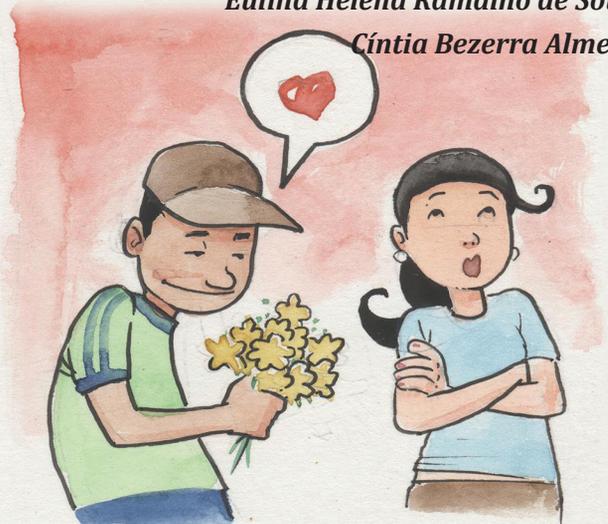
Telma Ribeiro Garcia

Lenilde Duarte de Sá

Cláudia Maria Ramos Medeiros Souto

Eulina Helena Ramalho de Souza

Cíntia Bezerra Almeida



Atividade sexual, gravidez e maternidade na adolescência, segundo Garcia et al. (2000), são fenômenos complexos e multifacetados, que não podem ser compreendidos dentro de uma estrutura de referência unicamente biológica, pois sua composição e implicações são influenciadas por tradições, crenças, costumes, valores e instituições interatuantes em determinado contexto socioeconômico, cultural e temporal.

Estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2005) revela que, no Brasil, um fato vem chamando a atenção dos pesquisadores nas últimas décadas, a saber, o *rejuvenescimento da fecundidade*, resultante do aumento do número de mães em idades muito jovens, a que se contrapõe a regulação dos nascimentos em mulheres com idades a partir dos 30 ou 35 anos, principalmente por meio da esterilização cirúrgica. Desse modo, o continuado *rejuvenescimento da fecundidade* fez com que, ao universo de mulheres em idade fértil, usualmente considerado entre os 15 e os 49 anos de idade, fossem acrescidas as de 10 a 14 anos, por haver sido demonstrado que a maternidade precoce vem se tornando uma experiência cada vez mais comum no país. A esse respeito, cabe mencionar que o IBGE incluiu a investigação da fecundidade de mulheres de 10 anos ou mais de idade desde o Censo Demográfico de 1991.

Antes que se conclua estar havendo uma “epidemia” de gestação e de maternidade precoces, é preciso entender o significado do fenômeno revelado por esse estudo do IBGE. Na verdade, como será demonstrado mais adiante, verifica-se no Brasil, nos últimos cinco anos, uma diminuição no número de partos em mulheres com idade entre 10 e 19 anos (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010a). Entretanto, como essa redução tem sido menor que a exibida por mulheres de outros grupos etários, pode-se concordar com os resultados do estudo divulgado pelo IBGE, que atestam o *rejuvenescimento da fecundidade* no país.

O referido fenômeno, predominante em segmentos populacionais mais vulneráveis em termos de educação, renda e trabalho, impõe um desafio para as políticas públicas, as quais devem (ou deveriam) contemplar a inclusão desses segmentos no processo de desenvolvimento social, de sorte a atendê-los em suas necessidades, particularmente no tocante à informação

Atividade sexual, gravidez e maternidade na adolescência

sobre maternidade/paternidade responsável, à prática sexual segura e aos direitos humanos, entre os quais se incluem os direitos sexuais e os direitos reprodutivos (IBGE, 2005).

Direitos humanos, direitos sexuais e direitos reprodutivos

Os direitos humanos, que integram quatro ordens de direito (direitos pessoais do indivíduo; direitos do indivíduo face às coletividades; as liberdades públicas e os direitos públicos; e os direitos econômicos e sociais), foram promulgados por Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, e são considerados como fundamentais para que os seres humanos, homens e mulheres, vivam dignamente e atinjam seu pleno desenvolvimento (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006). Do núcleo desses direitos fundamentais, decorre o conceito de *cidadania*, entendido como a qualidade ou estado de *cidadão*, ou seja, de indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este.

Os direitos humanos estão relacionados a diversos aspectos da vida individual e coletiva de homens e mulheres, entre os quais a reprodução e a livre expressão da sexualidade. A elaboração conceitual ligada à reprodução (saúde reprodutiva, direitos reprodutivos) e à sexualidade tem, como eventos centrais, a **Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, promovida pela Organização das Nações Unidas, no Cairo, em 1994, e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em 1995.**

Na Plataforma de Ação resultante da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, a expressão *direitos reprodutivos* vincula-se ao direito, de todo casal e de todo indivíduo, de “decidir, livre e responsabilmente, o número de filhos, o espaçamento dos nascimentos e o momento de tê-los”; e ao direito de “dispor da informação e dos recursos necessários para isso, de modo a alcançar o nível mais elevado de saúde sexual e reprodutiva” (VIANNA & LACERDA, 2004; BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

Observa-se que, além de abranger os conceitos de *saúde sexual* e *saúde reprodutiva*, os direitos reprodutivos passam a constituir um domínio conceitual definido em termos de poder e de recursos: *poder*, para fazer escolhas e tomar decisões informadas em relação à sexualidade e à reprodução; e *recursos*, para assumir e levar adiante as decisões tomadas, de maneira segura e efetiva. Envolve, portanto, a autonomia pessoal, o empoderamento e a capacidade de tomada de decisão e de livre escolha das pessoas, assim como a iniciativa estatal no sentido de assegurar as condições para o exercício das liberdades e dos direitos, de sorte que as escolhas e decisões das pessoas, de fato, se realizem.

Na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, reafirmam-se os acordos estabelecidos no Cairo e avança-se na definição dos direitos reprodutivos como direitos humanos. Nas duas Conferências, os governos de vários países, entre os quais o Brasil, assumiram o compromisso de ter por base os direitos sexuais e os direitos reprodutivos ao elaborarem as políticas e programas voltados à população e ao desenvolvimento social, inclusive os programas de planejamento familiar (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

Ressalte-se, por fim, que os princípios insculpidos nos Programas de Ação das Conferências do Cairo e de Pequim opõem-se, radicalmente, à imposição de metas populacionais, conceptivas e contraceptivas, ou seja, a programas de controle da natalidade nos países signatários.

Direitos humanos e direitos reprodutivos na adolescência

A adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. Sua delimitação, do ponto de vista cronológico, tem diferentes posições: a Organização Mundial da Saúde circunscreve a adolescência à idade de 10 a 19 anos; no Brasil, apesar do Ministério da Saúde aderir à delimitação cronológica da Organização Mundial da Saúde, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera adolescente a pessoa na faixa etária de 12 a 18 anos. Vale mencionar que as finalidades do critério cronológico adotado – a identificação de requisitos que orientem a investigação epidemiológica; as estratégias de

Atividade sexual, gravidez e maternidade na adolescência

elaboração de políticas públicas e a oferta de ações e serviços sociais e de saúde pública – ignoram as características individuais, sendo importante a consideração de critérios biológicos, psicológicos e sociais na abordagem conceitual da adolescência e da juventude (IDEM).

O início da adolescência, ou puberdade, é um momento singular em que se aprende a conviver com as modificações fisiológicas corporais determinantes das características sexuais secundárias, que são fundamentais para dar início à capacidade reprodutora. O processo de maturação sexual, muitas vezes, surpreende os jovens, que se alarmam diante das manifestações de desejo sexual e das demais modificações de seus corpos em crescimento.

A menarca é o evento que marca, para a mulher, a passagem inicial para a vida reprodutiva. Durante séculos, o valor social da mulher esteve intrinsecamente relacionado à sua capacidade reprodutora, papel social este que foi sendo modificado e ampliado com o acesso aos estudos, à profissionalização e aos métodos contraceptivos, fazendo com que muitas mulheres passassem a adiar a maternidade e o casamento. Esse fato pode ser considerado mais verdadeiro para mulheres que nascem e crescem em famílias com melhores condições financeiras e culturais, mulheres estas que podem iniciar a vida sexual cedo, mas adiar o tempo da maternidade. Adolescentes de classes sociais menos favorecidas também iniciam sua vida sexual cedo mas, diferentemente daquelas mais abastadas, por uma razão de maior vulnerabilidade social, se tornam mães mais cedo.

Em publicação conjunta da Organização Mundial da Saúde, do Fundo de População das Nações Unidas e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006) afirma-se que, desde a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, têm sido elaborados programas, atividades e pesquisas focalizando as necessidades em saúde sexual e reprodutiva dos jovens, com consequentes avanços em sua compreensão. Apesar disso, considera-se que ainda persistem alguns problemas de relevância, quando se fala em vulnerabilidade de adolescentes no plano individual, social ou programático: o aumento da taxa de fecundidade em adolescentes, em confronto com a diminuição dessa taxa na população geral; a não adoção de práticas

preventivas, resultando em significativo aumento da infecção pelo HIV/AIDS na população mais jovem; o uso e o abuso de álcool e outras drogas, desencadeando ou acentuando situações de acidentes, suicídios, exploração e violência sexual.

No campo dos direitos reprodutivos, os adolescentes, homens e mulheres, em especial os dos segmentos sociais menos favorecidos, quase sempre são vistos como pouco hábeis para promoverem sua saúde e para realizarem, de modo responsável, escolhas relacionadas à sua sexualidade e vida reprodutiva, bem como para assumirem as consequências de seus atos. Ao serem avaliados dessa forma, não se considera a situação de vulnerabilidade social, que se traduz em falta de informação e de acesso aos serviços e ações de saúde, aspectos estes relacionados ao baixo *status* social desses adolescentes.

É preciso lembrar que os direitos reprodutivos envolvem poder e recursos. Portanto, se o que se pretende, é que os adolescentes se empoderem, façam escolhas e tomem decisões responsáveis em relação à vida sexual e reprodutiva, tem-se a obrigação de lhes prover os recursos para tal: informação e aconselhamento cuidadosos (preventivo e de apoio); acesso a serviços de saúde reprodutiva em que os princípios de confidencialidade e de privacidade sejam respeitados e que contemplem as especificidades da adolescência, garantindo o acolhimento, o acesso a ações educativas e a métodos contraceptivos e para prevenção das DST/HIV/AIDS (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

Dados oficiais sobre gravidez na adolescência

Pesquisa realizada pelo IBGE (2005) identificou que: entre os anos de 1991 e 2000, houve uma elevação de, aproximadamente, 110 mil nascimentos em mulheres que foram mães pela primeira vez no país; a distribuição interna dos nascimentos pelas diferentes faixas de idade alterou-se substancialmente, havendo, em termos absolutos e relativos, um aumento expressivo nos grupos de mães em idades precoces (10 a 14 anos) e jovens (15 a 19 anos); a idade média das mulheres, ao terem seus filhos,

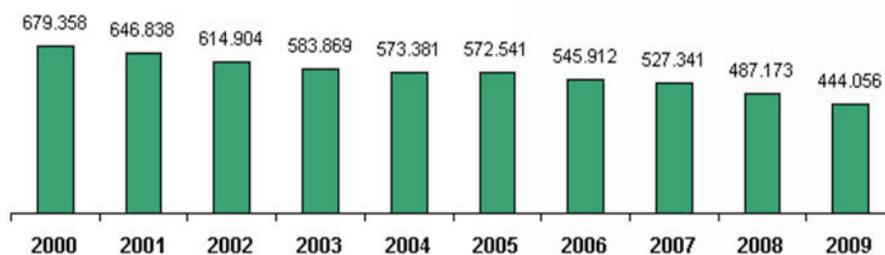
Atividade sexual, gravidez e maternidade na adolescência

reduziu-se em quase um ano (25,6 anos, em 1991; e 24,8 anos, em 2000); e o número de mães, nos grupos etários finais do período reprodutivo, experimentou uma redução de 24,58%.

Esses dados refletem o mencionado fenômeno do *rejuvenescimento da fecundidade* das mulheres no Brasil e, como já foi discutido anteriormente, ao invés de permitir a conclusão de que está havendo uma “agravação” de gestações em mulheres adolescentes, devem ser cotejados com os números relativos à participação de mulheres de outras faixas etárias no número de total de nascimentos no período em análise. Assim, como a participação de mulheres com idade superior a 19 anos, notadamente daquelas com mais de 25 anos, tem sofrido uma queda acentuada, sobressai nas estatísticas o número absoluto ou relativo de partos em mulheres adolescentes, o que pode confundir a interpretação dos incautos.

Dados do Ministério da Saúde (2010b) evidenciam a diminuição contínua do número de partos de mulheres com idade entre 10 e 19 anos, no período de 2000 a 2009 (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de partos de mulheres entre 10 e 19 anos, Brasil, 2000 a 2009



Fonte: MS DATASUS SIH-SUS TAbSAS 20/01/2010

Mais importante, ainda, a taxa de variação dos partos de mulheres com idade de 10 a 19 anos ocorridos na rede pública de saúde, entre os anos de 2000 e 2009 (Tabela 1), demonstra uma redução no total desses partos (- 34,64%) e, em maior ou menor valor, em todas as unidades da federação, à exceção de Roraima, que apresentou uma taxa positiva (+ 59,96%). Observe-se que, em cinco estados (Bahia, Goiás, Piauí, Rio de Janeiro e Rondônia), a redução no número de partos

de mulheres com idade de 10 a 19 anos foi superior a 40%. A menor redução ocorreu no Acre (- 17,57%) e a maior, no Rio de Janeiro (- 49,54%).

Tabela 1 – Partos de mulheres com idade de 10 a 19 anos, por unidades da federação

UF	2000	2009	Taxa de variação
Acre	4.452	3.670	-17,57%
Alagoas	15.952	11.546	-27,62%
Amapá	3.532	2.622	-25,76%
Amazonas	16.687	13.057	-21,75%
Bahia	66.782	38.823	-41,87%
Ceará	35.120	23.314	-33,62%
Distrito Federal	12.020	7.342	-38,92%
Espírito Santo	11.761	7.600	-35,38%
Goiás	17.215	9.471	-44,98%
Maranhão	36.565	23.700	-35,18%
Mato G. do Sul	10.616	7.455	-29,78%
Mato Grosso	12.261	8.524	-30,48%
Minas Gerais	59.071	37.325	-36,81%
Pará	38.859	31.928	-17,84%
Paraíba	14.964	10.545	-29,53%
Paraná	34.522	22.144	-35,86%
Pernambuco	39.183	26.419	-32,58%
Piauí	17.615	9.951	-43,51%
Rio de Janeiro	45.917	23.169	-49,54%
Rio G.do Norte	13.534	8.599	-36,46%
Rio G.do Sul	30.267	17.837	-41,07%
Rondônia	7.351	3.621	-50,74%
Roraima	1.069	1.710	59,96%
Santa Catarina	16.741	11.800	-29,51%
São Paulo	100.494	70.307	-30,04%
Sergipe	9.342	6.139	-34,29%
Tocantins	7.466	5.438	-27,16%
Total	679.358	444.056	-34,64%

Fonte: MS DATASUS SIH_SUS TABSAS 20/01/2010

Esses dados refletem o investimento do setor saúde em políticas, programas e ações voltados para essa clientela. Corroborando essa afirmativa, o Ministério da Saúde atribui a tendência à diminuição do número de partos de mulheres com idade de 10 a 19 anos às campanhas destinadas aos adolescentes e à ampliação do acesso ao planejamento familiar. Segundo matéria divulgada pelo Ministério da Saúde (2010b), somente em 2010 foram investidos mais de três milhões nas ações de educação sexual e reforço na oferta de preservativos aos jovens brasileiros.

Mas, o fato é que milhares de mulheres na faixa etária correspondente à adolescência ainda engravidam a cada ano, predominando o fenômeno entre aquelas em situação de vulnerabilidade social, que necessitam acolhimento e atenção diferenciados.

Implicações sociais da gravidez e maternidade na adolescência

Ao longo do tempo, as circunstâncias envolvidas na gestação e maternidade de adolescentes mudaram significativamente. De acordo com Garcia et al. (2000), se, em séculos passados, essa gravidez era encarada no Brasil como um fato natural e socialmente desejável, visto ser comum que as mulheres casassem e tivessem filhos em idade precoce, hoje, ela ocorre, predominantemente, em adolescentes solteiras ou que coabitam em união consensual; que vivem em um ambiente social mais cheio de riscos; e que têm acesso a poucos serviços básicos e a poucas oportunidades de emprego. Conclui-se que o conjunto dessas condições define uma situação difícil, complexa e controvertida, sendo, principalmente para as adolescentes que preenchem esses requisitos, que a temática discursiva da área da saúde, que incorpora enunciados psicológicos, econômicos e educativos, parece estar sendo dirigida. Segundo as autoras (IDEM, p. 26), nesses discursos, em que quase sempre se confundem variáveis antecedentes do problema com seus resultados,

o que se visa é preservar o bem-estar dessa clientela, que se considera não estar ainda amadurecida o suficiente para gestar e ser mãe. Pretende-se, especialmente, evitar a perpetuação do círculo da pobreza, uma vez que a gestação limitaria, daí por diante, as chances educacionais da adolescente e, conseqüentemente, as possibilidades de sua adequada inserção no mercado de trabalho. Cumpre, portanto, evitar essa gestação, é o que se afirma.

Rosenberg (1998, p.92) assevera que a gravidez e a maternidade na adolescência são vistas pela sociedade contemporânea como causa de “doença” orgânica, psíquica e social. Para a autora, tem-se considerado

a procriação na adolescência como sendo sempre indesejável, porque traz inexoravelmente conseqüências negativas para a mãe (às vezes, o pai é mencionado) e para a criança. A gravidez seria indesejável, precoce e causa de abandono escolar, desemprego, instabilidade familiar/conjugal, (...), reprodução do ciclo da pobreza. Daí a necessidade de controle da gravidez adolescente.

Sob essa ótica, segundo Garcia et al. (2000), não se leva em conta que a gravidez pode fazer parte do projeto de vida da adolescente; que muitas das adolescentes das classes sociais mais desfavorecidas já não estão na escola quando a gravidez ocorre; que muitas delas são responsabilizadas desde cedo pelo cuidado de irmãos menores, estando “treinadas”, do ponto de vista do contexto social a que pertencem, enquanto mães; e que, quando inseridas no mercado de trabalho, isso se faz em (sub)empregos que, dificilmente, lhes permitirão ascender na escala social.

Ainda para justificar a necessidade de controle da gravidez adolescente, os estudos realizados na área da saúde acentuam as taxas de anemia, toxemia, infecções do trato urinário, disfunção uterina, desproporção cefalopélvica, placenta prévia, prematuridade, morbimortalidade perinatal, entre outras possíveis complicações da gestação, trabalho de parto ou parto. Esse discurso é tão marcadamente preconcebido e autoritário, que se chega ao ponto de considerar a gestação e a maternidade na adolescência como um “efeito colateral” do exercício precoce ou inconsequente da sexualidade.

Entretanto, ainda segundo Garcia et al. (2000), ressaltando-se as adolescentes com idade inferior a 15 anos, as quais, como um grupo, tendem a apresentar certas dificuldades obstétricas que não podem ser interpretadas como sendo função de outra variável, a não ser a imaturidade fisiológica e anatômica, é possível afirmar que a inserção da adolescente em agrupamentos sociais mais desfavorecidos tem valor preditivo muito mais alto sobre os resultados obstétricos da gravidez do que simplesmente sua idade. Tanto é assim que, desde que receba uma assistência pré-natal satisfatória e uma nutrição adequada, aspectos esses estreitamente relacionados ao *status* socioeconômico das adolescentes, os resultados são diferentes (IDEM).

Ainda quanto a esse aspecto, e com certa reserva, pois se desconhece, tanto no âmbito nacional quanto internacional, trabalhos publicados que comprovem estatisticamente as diferenças na gravidez e no aborto nessa etapa do ciclo vital, por agrupamento socioeconômico, acredita-se que as adolescentes das classes média alta ou alta, além de maior facilidade de acesso a métodos contraceptivos, têm

Atividade sexual, gravidez e maternidade na adolescência

também acesso a métodos mais eficazes de interrupção da gravidez; portanto, além de engravidarem com menor frequência, raramente levam a gestação a termo.

Os determinantes sociais e culturais estão diretamente vinculados à gravidez em adolescentes, razão pela qual a Política Nacional de Saúde da Mulher recomenda que as estratégias de atenção à gravidez de adolescentes contemplem a heterogeneidade cultural, social e familiar e que os grupos mais vulneráveis, considerados prioritários, tenham as famílias apoiadas com ações intersectoriais para a garantia do acesso a bens e serviços e promoção da qualidade de vida (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004).

Considerações finais

Uma possível conclusão para as questões apontadas é que se deve investir, ainda mais, em políticas públicas, programas e ações de acolhimento e atenção que, integrando saúde e educação, abordem aspectos da saúde sexual e da saúde reprodutiva; ampliem o acesso a serviços e à informação; e estimulem os jovens para o exercício responsável e saudável de sua sexualidade. Sobretudo, há que se evitar a perpetuação da ideia, preconcebida e discriminatória, de que toda gravidez e maternidade (ou paternidade) na adolescência representa um fato inconsequente, indesejável e desastroso.

É recomendável que as políticas públicas, programas e ações dirigidos às adolescentes levem em conta: as diferentes idades em que se encontram; as barreiras emocionais e os obstáculos de caráter sociocultural, tais como os valores, padrões, crenças e normas de conduta associados aos gêneros feminino e masculino, que podem entrar em jogo durante a tomada de decisão de uso de contraceptivos; as motivações das adolescentes para engravidar, entre outros aspectos.

Parafraseando Coelho et al. (2006), entende-se que não basta visibilizar possíveis desconpassos entre as propostas oficiais e os direitos humanos e reprodutivos das mulheres adolescentes. Faz-se necessário assumir o compromisso com a vida dessas adolescentes, desnaturalizando desigualdades, enfrentando coletivamente os processos destrutivos de sua saúde, e buscando a consolidação dos serviços de saúde como espaço de transformação social.

Sob essas circunstâncias, as de se defrontar com mulheres e homens adolescentes em situação de vida sexual ativa e de todas as possibilidades decorrentes dessas práticas e da inexistência de políticas efetivas de apoio a esses grupos da população, deve-se assumir uma posição ético-política voltada à defesa do pleno exercício de seus direitos humanos. Assumir essa posição é, sobretudo, acreditar na construção do protagonismo de sujeitos, mulheres e homens, em busca da promoção e do exercício dos seus direitos. Essa perspectiva favorecerá a produção da cidadania, da autonomia, e de relações mais justas entre homens e mulheres, influenciando positivamente os modos de viver e de se ter saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **A gravidez na adolescência está em queda.** Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=33728&janela=1>. Acesso em: 14 jul. 2010a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil acelera redução de gravidez na adolescência.** Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/aplicacoes/noticias/default.cfm?pg=dspDetalheNoticia&id_area=124&CO_NOTICIA=11137>. Acesso em: 14 jul.2010b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes.** Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

Atividade sexual, gravidez e maternidade na adolescência

COELHO, Edméia de Almeida Cardoso ; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da ; GARCIA Telma Ribeiro. Direitos sexuais, direitos reprodutivos e saúde da mulher: conquistas e desafios. In: VANIN, Iole Macedo ; GONÇALVES, Terezinha. (Org.). **Caderno de textos gênero e trabalho**. 1.ed. Salvador: REDOR, 2006. p. 101-116.

GARCIA, Telma Ribeiro ; PELÁ, Nilza Teresa Rotter ; CARVALHO, Emília Campos de. **Gravidez pré-conjugal em mulheres adolescentes**. João Pessoa: Ideia, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil socioeconômico da maternidade nos extremos do período reprodutivo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

ROSENBERG, Fúlvia. Comentários sobre o Painel II: consequências e perspectivas da gravidez na adolescência. In: VIEIRA, Elisabeth Meloni; FERNANDES, Maria Eugênia Lemos; BAILEY, Patricia; McKAY, Arlene (organizadoras) **Seminário Gravidez na Adolescência**. São Paulo: Associação Saúde da Família, 1998, p. 92-93.

VIANNA, Adriana ; LACERDA, Paula. **Direitos e políticas sexuais no Brasil: panorama atual**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Investing in our future: a framework for accelerating action for the sexual and reproductive health of the young people**. Geneva-Switzerland, 2006.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Atividade I

1. Após leitura do texto, sugere-se uma dinâmica grupal em que os professores possam rememorar seu comportamento, ou o comportamento de alunos ou de funcionários, ao saber que uma adolescente da comunidade escolar estava grávida.

OBJETIVO: identificar as diversas percepções sobre o tema, bem como possíveis atitudes preconceituosas ou discriminatórias em relação às adolescentes grávidas.

2. Na continuidade, fazer uma discussão dos aspectos apontados pelo grupo e elaborar estratégias que promovam o acolhimento e inclusão das adolescentes grávidas na comunidade escolar, e concorram para consolidar a Escola como espaço de transformação social.

Atividade II

1. Após a leitura do texto, sugere-se uma reflexão grupal sobre esta afirmação:

Esse discurso é tão marcadamente preconcebido e autoritário, que se chega ao ponto de considerar a gestação e a maternidade na adolescência como um “efeito colateral” do exercício precoce ou inconsequente da sexualidade.

2. Na sequência, o grupo procura sistematizar as reflexões feitas, em torno das seguintes questões:
 - De que discurso as autoras falam? Por que o consideram preconceituoso?
 - O que as autoras apontam como sendo necessário para que os adolescentes façam escolhas e tomem decisões responsáveis e saudáveis em relação à vida sexual e reprodutiva? Dê a sua opinião.
 - Na sua opinião, qual o papel da escola no que diz respeito à atividade sexual, gravidez e maternidade nas faixas etárias de 10 a 14 anos e acima dos 15 aos 17 anos?
 - Qual o papel do Estado na condução de políticas públicas relativas aos direitos sexuais e direitos reprodutivos dos adolescentes?

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A INTERFACE COM A ESCOLA

Petronila Mesquita Videres



Refletir sobre as várias formas de violência na sociedade contemporânea é um desafio que, ao longo dos anos, vem, cada vez mais, sendo discutido por estudiosos do tema, pela dimensão que atinge na realidade social e familiar, desestruturando-a e problematizando-a.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente determinam que é dever de todos, família, sociedade e Estado, assegurarem a crianças e adolescentes um desenvolvimento saudável, livrando-os de toda forma de discriminação, crueldade e opressão, para crescerem e desenvolverem suas potencialidades.

O Brasil tornou-se signatário de diversos tratados e convenções que tratam de Direitos Humanos, entre os quais alguns voltados para segmentos específicos, como a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a qual ratifica e institucionaliza os princípios básicos da infância defendidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), assegurando que toda e qualquer forma de agressão, mesmo com fins pretensamente disciplinares, passa a ser considerada como um ato violento, cabendo aos Estados-Membros estabelecerem legislações capazes de coibir tais práticas. O Estatuto da Criança e do Adolescente, considerado uma legislação muito avançada, vem reforçar o que foi prescrito na Convenção¹ e ainda acrescenta a participação da sociedade na definição e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência, criando órgãos como os Conselhos de Direito e os Tutelares, em defesa desses sujeitos de direitos.

O problema da violência é antigo, crescente, se agrava a cada dia em decorrência das desigualdades sociais, entre outros fatores. O propósito de prevenir e enfrentar todas as formas de violência e contribuir com a construção de uma cultura de paz depende, também, da compreensão da sociedade, que deve ter responsabilidade com o crescimento integral da criança e do/a adolescente, eliminando atitudes que afligem, maltratam, amedrontam, excluem e até matam. É imprescindível compreender o

Vale salientar que a Convenção de 1989 amplia a compreensão sobre os direitos de crianças e adolescentes uma vez que a Declaração assegurava, basicamente, os direitos de proteção; já a Convenção, passou a assegurar às crianças, além direitos de proteção, os direitos de liberdade, expressão e participação.

Violência doméstica e a interface com a escola

contexto no qual a violência ocorre e a inserção da criança e do/a jovem no processo.

Zenaide enfatiza, sobre as manifestações da violência, que

As formas de violência alcançam, hoje, um amplo leque de manifestações, que vão desde as relações conjugais e parentais até as relações organizacionais e estruturais, numa multipluralidade, de formas, significados e causalidades. Esta característica plurifacetada das manifestações atuais de violências, se, por um lado, dificulta a delimitação de compreensão do objeto, do outro, amplia a tentativa de diferentes olhares e intervenções. As tentativas de delimitação conceitual do fenômeno da violência são distintas e restringem-se às diferentes matizes teóricas. Isso significa que as tentativas de explicações não são únicas e consensuais, assim como não dão conta da totalidade da complexidade do fenômeno. (ZENAIDE, 2003, p. 74-75)

O conhecimento do fenômeno da violência, com toda a sua complexidade atual, coloca para pais, mães, educadores e para a sociedade, em geral, a premência de agirem com cautela, respeitando a dignidade humana e os mecanismos de proteção, assim como a necessidade de implementação de políticas públicas que tratem das demandas sociais legítimas da infância e da juventude.

A violência se manifesta de diferentes formas, isoladas e/ou sobrepostas, e se tratando da violência doméstica, a família, considerada como um lugar de afeto e proteção, vem apresentando contradições no desenvolvimento do seu papel de cuidadora, quando violenta, e provoca sofrimento biopsicossocial na criança e no/a adolescente. **Ressaltamos a importância do olhar da sociedade, onde se enfatiza a necessidade de segurança e construção de valores desde o início da vida do sujeito. Impor limites pelos pais, mães, ou educadores, já na primeira infância, é imprescindível, porém, através do diálogo, da escuta e do respeito mútuo.**

A criança e o/a adolescente carecem, além de bens sociais adequados e suficientes para o atendimento de suas necessidades, de amor,

compreensão, proteção, orientação, apoio dos pais, mães, familiares e educadores para viverem com segurança as suas experiências e constroem valores e princípios éticos, humanitários, culturais, políticos e sociais de justiça, solidariedade, respeito à vida e à dignidade humana. Essas condições são estruturantes e determinantes para o desenvolvimento integral de suas potencialidades.

Ao invés de impor normas, castigos, privações, pais, mães, responsáveis, educadores poderiam buscar a construção do diálogo desde os primeiros anos de vida, de relações afetivas horizontais, democráticas, fundamentadas em princípios de justiça, solidariedade, respeito à vida e à dignidade humana. Este é um exercício imprescindível a ser realizado pelas famílias, escolas e sociedade. A família e a sociedade precisam refletir se estão proporcionando à criança e ao/à adolescente a estrutura e as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento, e sendo capazes de compreendê-los e de atenderem as suas necessidades.

A família é o núcleo de proteção e segurança e, no entanto, é lugar onde ocorrem conflitos que maltratam, física e emocionalmente.

A psicanálise tem mostrado como a apropriação pelo sujeito de seu corpo, de sua identidade sexual e de sua mente, constrói-se a partir de uma intersubjetividade. Winnicott (1985) e Bion (1962) enfatizaram o papel vital de mediação que os pais desempenham para tornar produtivo na criança o desenvolvimento da imagem corporal, do senso de identidade e do pensamento simbólico. Um ambiente que não se ajusta adequadamente à urgente sensação de um recém-nato pertencer a uma dinâmica familiar, que não propicia discriminar fatos de fantasias, contribui para o desenvolvimento de indivíduos que sofrem de constantes ameaças de desintegração do ego. Desenvolve-se, então, um sistema de defesas altamente organizado e vigorosamente mantido, onde predominam a repressão, a negação e a recusa, com o objetivo de proteger o ego da ansiedade excessiva produzida pelo contato com uma experiência que não pode ser assimilada. (LAMANNO-ADAMO, 1999, p. 2)

Violência doméstica e a interface com a escola

Percebe-se que é na escola onde atitudes agressivas podem ser usadas na tentativa de projetar no outro as agressões que foram praticadas por pais, mães ou pessoas próximas, que deveriam cuidar e proteger para que se construam relações sociais, respeitando e sendo respeitados na busca da autonomia da criança e do/a adolescente e do seu reconhecimento como sujeitos de direitos.

As crianças e os adolescentes têm vivenciado o seu cotidiano com a violência em seus lares, na comunidade e ainda nos meios de comunicação, que apresentam programas que reforçam atitudes violentas.

Podemos enfocar que as famílias reforçam os comportamentos violentos de seus filhos por criá-los com educação preconceituosa, machista, homofóbica e sexista. Ainda incentivam a violência quando, por exemplo, tentam corrigir os filhos com palmadas e os ameaçam, como nas frases: “se chegar apanhado da escola, apanha em casa” e “homem não pode chorar.”

Para avaliar a formação de um comportamento agressivo, também precisamos olhar para outros aspectos do ambiente do/a agressor/a, inclusive a família. Há indícios de que as práticas dos pais/das mães para educarem seus filhos podem ajudar a desenvolver comportamentos agressivos. Práticas que incluem maus tratos físicos, modelos agressivos ou demonstrações de solução de problemas pelo uso da força podem fortalecer comportamentos agressivos nas crianças (TUCUNDUVA & WEBER, 2008 apud Curso Bullying...).

Zenaide aponta:

A agressividade apresenta-se como um fator intrapsíquico da violência. Para Freud, a agressividade é uma forma da pulsão de morte que não foi introjetada como culpa ou sublimada através de uma produção criativa, mas que foi externalizada para um outro objeto fora da psiquê, resultando num dano moral ou físico. (ZENAIDE, 2003, p.83).

Atualmente, é imprescindível que as escolas desenvolvam uma política de inclusão social, onde o diálogo seja fundamental para fortalecer a integração entre a comunidade e a escola. A escola é o ambiente onde se produzem saberes que devem ser somados com os conhecimentos trazidos da realidade de crianças e adolescentes e, através de uma educação permanente, novos saberes sejam construídos para se minimizarem os efeitos da violência vivenciada no cotidiano. É sabido que, também na escola, se constroem os laços sociais e a instituição tem papel importante para detectar a violência doméstica. É vital que os profissionais da escola tenham o conhecimento de suas responsabilidades de denunciarem à rede de proteção da criança e do adolescente os educandos que estão sendo vítimas de violência doméstica, conforme o que determina o Art. 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando considera infração administrativa: “Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente. Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência”.

Conscientes de suas responsabilidades, educadores devem observar, individualmente, crianças e adolescentes no sentido de detectarem sinais indicativos de violência doméstica, física e/ou psicológica. Sugerimos alguns sinais que podem servir de orientação: ter medo dos pais ou responsáveis, fugas do lar, baixa auto-estima, comportamento agressivo com colegas e professores, retraimento e isolamento social, lesões físicas que não condizem com a justificativa apresentada, hematomas e queimaduras, problemas de saúde sem causa orgânica, faltas injustificadas, baixo rendimento escolar, choro fácil, entre outros.

Observa-se que as mudanças sociais vêm contribuindo para a indignação da sociedade com a violência contra crianças e adolescentes, de forma a cobrar dos órgãos competentes atitudes concretas no sentido de punir os agressores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC/ASC, 2005.

LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira; ALCÂNTARA, Miriã Alves Ramos de; ALVES, Vania Sampaio; ALMEIDA, Kátia Virgínia. Experiências de violência intrafamiliar entre adolescentes em conflito com a lei. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 16, p. 16-24, 2006. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S0104-12822006000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 maio.2010.

LAMANNO- ADAMO, Vera Lúcia C.. Violência doméstica: uma contribuição da psicanálise. **Ciência e Saúde Coletiva**. [online]. 1999, vol.4, n.1, pp. 153-159. ISSN 1413-8123. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7138.pdf>>. Acesso em: 04 maio. 2010.

TUCUNDUVA & WEBER, 2008. apud Curso Bullying Online Vítimas e Consequências Bullying - Módulo 03. O desenvolvimento de comportamentos agressivos. Disponível em: <http://www.eadvirtual.com.br/web/descricao.php?curso_id=12>. Acesso em: 20 maio.2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Dialogando sobre o fenômeno da Violência. In: ____ et al. **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003. p. 73-107.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Reúna os educadores de sua escola, depois divida-os em grupos para discussão e exposição de ideias e elaboração das demais atividades:

1 - Palavras-chave: Um/a mediador/a deve lançar as palavras: **bater, gritar, olhar, tocar, acariciar, proibir, obrigar e trabalhar**. Primeiramente, dentro de cada grupo, deve-se discutir e atribuir significados a cada uma destas palavras e relacioná-las, ou não, com algum possível tipo de violência contra jovens da comunidade escolar. Depois, escolhe-se um porta-voz de cada grupo para expor os resultados e discuti-los com os demais.

Objetivo: discutir a complexidade do conceito e das formas de violência, e fazer cada educador/a perceber a sua concepção sobre este tema.

2- Discutir na mesma dinâmica:

a) De que forma a violência familiar reverbera na escola?

b) É possível identificar sinais de violência sofrida por jovens na escola? quais?

O que fazer?

3 - Desafio: reunir a comunidade escolar, inclusive pais e responsáveis, e elaborar uma dinâmica próxima com a primeira destas atividades: palavras-chaves.

Objetivo: verificar a concepção destes responsáveis quanto aos direitos da criança e as violências por elas sofridas.

Sobre as organizadoras

LUCIANA CALISSI

Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como Professora de História em Prática de Ensino na Universidade Estadual da Paraíba. Atuou como professora do Ensino Básico de Rede Pública e Particular e com formação de professores do Ensino Básico.

ROSA MARIA GODOY SILVEIRA

Tem Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em História pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta, aposentada, da Universidade Federal da Paraíba. Atua como Professora Voluntária nos Cursos de Pós-Graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba, e de História, na Universidade Federal de Pernambuco. Autora de textos sobre Direitos Humanos.

Sobre o aquarelista

SHIKO

Conhecido artisticamente por Shiko, Francisco José de Souto Leite é paraibano da cidade de Patos. Autodidata, denomina seu trabalho de Arte Marginal. Utiliza nanquin, acrílica, spray e, por vezes, combina todos esses materiais juntos.

Sua produção é bastante variada: quadros, capas de discos; animações de vídeos e videoclipes; direção de arte de filmes; caricaturas, HQ, esculturas, *cartoons*, *fanzine*, *story-boards*, *graffittis*, *flyers*, cartazes, desenhos para tatuagem e campanhas publicitárias.

É conhecido nacionalmente, tendo participado de inúmeras feiras de arte e exposições coletivas e individuais. Premiado no *Teresina HQ Festival*, troféu Alfaiataria de *Fanzines* (2007) pela HQ *Flora* e pelo livro *Blue Note*, Indicação ao Prêmio HQ Mix 2008 na categoria Artista Revelação.

Sobre os autores e autoras

CÍNTIA BEZERRA ALMEIDA

Enfermeira. Professora do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública e Psiquiatria, CCS-UFPB. Mestre em Enfermagem de Saúde Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, CCS-UFPB.

CLÁUDIA MARIA RAMOS MEDEIROS SOUTO

Enfermeira. Professora do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública e Psiquiatria, CCS-UFPB. Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação Enfermagem da UFC.

EULINA HELENA RAMALHO DE SOUZA

Médica mastologista. Mestre em Enfermagem de Saúde Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, CCS-UFPB. Docente do Curso de Graduação em Enfermagem da UNIPÊ.

INEZ EUNICE BASSANEZI

Assistente Social, Mestre em Serviço Social, educadora da Associação Rede Margarida de Crianças e Adolescentes – REMAR.

IVANILDA MATIAS GENTLE

Assistente Social, Especialista em Educação em Movimentos Sociais pela UFPB, e em Educação Profissional pelo IFPB. Técnica com atuação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e na Universidade Federal da Paraíba.

LENILDE DUARTE DE SÁ

Enfermeira. Professora do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública e Psiquiatria, CCS-UFPB. Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP.

LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA

Professora Associada do Departamento de História, membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e ex-Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutora em História pela Universidade de São Paulo.

MARCONI JOSÉ PIMENTEL PEQUENO

Professor do Departamento de Filosofia da UFPB e membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Pós-doutor em Filosofia pela Universidade de Montreal – Canadá.

MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA FERREIRA ALVES

Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Supervisão e Orientação Educacional; Ex-Conselheira Tutelar; Ex-Conselheira do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de João Pessoa; Assessora Técnica da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa- PMJP/SEDEC/DGC/POLO IV; Membro do Núcleo Gestor da Rede Crer Ser de Proteção Integral do Cristo e Rangel e Representante da SEDEC na REMAR.

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA ALBERTO

Doutora, Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

MARIA DE LOURDES DA SILVA

Professora da rede pública de ensino municipal de João Pessoa e Santa Rita, Especialização em Língua, Linguagem; Literatura; Licenciatura em Português UNAVIDA-UVA-CE. Ex-Professora do Programa Brasil Alfabetizado, Ex-coordenadora do Programa Mais Educação.

Sobre os autores

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

Psicóloga, Doutora em Educação, professora do Departamento de Serviço Social, membro da Comissão e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

MARIA DO SOCORRO DE SOUZA VIEIRA

Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB, Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Coordenadora do Setor de Estudos e Pesquisas sobre Crianças e Adolescentes – SEPAC/UFPB.

MARIA LÍGIA MALTA DE FARIAS

Mestre em Ciências Jurídicas pela UFPB, vinculada ao Departamento de Direito Privado do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Ministra as disciplinas: Antropologia Jurídica e História do Direito; Direito Civil III (Direitos Reais); Direito da Criança e do Adolescente e Direito Romano.

MOZART VERGETTI DE MENESES

Professor Adjunto do Departamento de História da UFPB. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutor em História pela Universidade de São Paulo.

PAULO VIEIRA DE MOURA

Mestre em Ciências Jurídicas, Área de concentração em Direitos Humanos – UFPB; doutorando em Sociologia – UFPB. Professor Adjunto IV da Unidade Acadêmica de Sociologia e Antropologia da UFCG; membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, onde coordena o Grupo Temático Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos. Atua na área de Direitos Humanos e Segurança Pública.

PETRONILA MESQUITA VIDERES

Psicóloga do Hospital Universitário Lauro Wanderley da UFPB, Especialista em Saúde Coletiva pela UFPB.

ROSEANA CAVALCANTI DA CUNHA

Psicóloga, Psicanalista, Correspondente da Escola Brasileira de Psicanálise – EBP – Delegação Paraíba; Especialista em Educação pela UFCG (Campina Grande/PB) e em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pela USP (São Paulo/SP); Mestre em Educação pela UFPB (João Pessoa/PB), Doutoranda em Educação pela UFPB. Membro do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas-Recife/PE, Membro do Grupo de estudos Paulo Freire–GESPAUF–Campina Grande/PB, Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular-EXTELAR/PRAC/UFPB -João Pessoa/PB.

ROSINETE VELOSO CAMELO

Psicóloga, Especialista em Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Graduada em Pedagogia/UFPB, Articuladora e Coordenadora de Projetos da Casa Pequeno Davi, Conselheira Estadual do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente da Paraíba.

TELMA RIBEIRO GARCIA

Enfermeira. Professora do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública e Psiquiatria, CCS-UFPB. Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP. Pesquisadora do CNPq.

TEOMARY DE ANDRADE ALVES

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Supervisora Escolar; Ex-conselheira do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de João Pessoa; Ex-diretora da Escola Municipal Margarida Pereira da Silva, que trabalhou com crianças e adolescentes em situação de rua; Membro da Comissão Gestora da Rede REMAR, Coordenadora da Rede Crer Ser de Proteção Integral às Crianças e Adolescentes do Cristo e Rangel.

UYGUACIARA VELÔSO CASTELO BRANCO

Professora do Centro de Educação da UFPB, com formação em Psicologia (UFPB), Mestrado em Educação (UFPB) e Doutorado em História (UFPE).



Este volume – O ECA NAS ESCOLAS: Perspectivas Interdisciplinares – reúne textos de 24 autores e autoras envolvidos no mundo acadêmico e extra-acadêmico – pesquisadores, membros de organizações sociais e não governamentais, professores da rede de Educação Básica do estado da Paraíba –, e de diversas formações de Graduação e Pós-Graduação (Direito, Filosofia, Enfermagem e Saúde Pública, História, Medicina, Pedagogia, Psicologia), tratando de algumas das múltiplas temáticas contidas no ECA.

São temas abordados na obra: a descoberta da infância; o tratamento dado a crianças e adolescentes pelo Poder Judiciário, historicamente; o respeito às diferenças dessa faixa geracional; as várias fases de aprendizagem na infância e adolescência; a disciplina no ambiente escolar; os direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola; a escola e suas relações com a família e a comunidade; a participação de crianças e adolescentes em espaços de cidadania; as relações entre o ECA, trabalho infantil e escola; a violência sexual contra crianças e adolescentes, e o papel da escola na prevenção; conflitos escolares e formas de sua gestão; o sistema de direitos e de defesa nas escolas; sexualidade, gravidez e maternidade na adolescência; a violência doméstica e a interface com a escola.

Cada um dos temas é introduzido por uma imagem em aquarela, alusiva ao assunto tratado, e é finalizado com sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL

BRASIL

PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

ISBN 978-85-237-0567-1

