

**O ECA NAS ESCOLAS:
Experiências Universitárias**

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.

Este material é resultado do Termo de Cooperação no. 2970/2010, firmado entre a Universidade Federal da Paraíba e o Ministério da Educação. As opiniões expressas neste livro são de responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a posição oficial do Ministério da Educação ou do Governo Federal.

E17 O ECA nas Escolas: Experiências Universitárias / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Ivanilda Matias Gentle (Organizadoras).- João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

4v.

260p.

ISBN: 978-85-237-0569-5

1. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 2. ECA – Lei 11.525/2007. 3. ECA – Projetos de Extensão. 4. ECA – pesquisas – universidade brasileira. 4. Direitos Humanos. I. Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. II. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. III. Gentle, Ivanilda Matias.

UFPB/BC

CDU: 34-053.2

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Ivanilda Matias Gentle

(Organizadoras)

O ECA NAS ESCOLAS: Experiências Universitárias

**Editora 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

Izabel França de Lima

Diretora

José Luiz da Silva

Vice-Diretor

Revisão de originais:

Ivaldo Medeiros da Nóbrega

Capa e Ilustrações:

Shiko

Editoração Eletrônica:

Emmanuel Luna

CONSELHO EDITORIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Maria de Fátima Agra (Ciências da Saúde)

Jan Edson Rodrigues Leite (Linguística, Letras e Artes)

Maria Regina V. Barbosa (Ciências Biológicas)

Valdiney Veloso Gouveia (Ciências Humanas)

José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)

Gustavo Henrique de Araújo Freire (Ciências Sociais e Aplicadas)

Ricardo de Sousa Rosa (Interdisciplinar)

João Marcos Bezerra do Ó (Ciências Exatas e da Terra)

Celso Augusto G. Santos (Ciências Agrárias)

Tiragem desta edição: 500 exemplares

Impresso no Brasil

Sumário

9

APRESENTAÇÃO

11

INTRODUÇÃO:

Vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e experiências universitárias

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Ivanilda Matias Gentle

1ª PARTE:

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

NO SISTEMA DE ENSINO FORMAL

25

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NAS ESCOLAS

Francinelly Aparecida Mattoso

Juliana Thimóteo Nazareno Mendes

Maria Carolina Ribeiro Portella

41

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA ESCOLA: narrativas de uma experiência extensionista no município de Francisco Beltrão-Paraná

Gabriella de Camargo Hizume

Daniela de Maman

Marília Zimmermann Freese

Mônica Chiapetti Falkembach

Maria Roziane Aparecida Freitas Marques

Deborah de Azevedo Mesquita da Silva

Jackeline Martha Correa Schneider

Jean Carlo Nogueira Baron

Priscila Elís Signor

PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: um compromisso coletivo	51
Jaqueline Budny Idiane Fátima Hermes Luciana Vargas Netto Oliveira	63
UMA EXPERIÊNCIA DE FALAS DE ADOLESCENTES Josfâm Antunes de Macedo	79
O ECA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: trabalhos com grupos de crianças e adolescentes Solange Aparecida Serrano	95
A CRIANÇA ACOLHIDA, O ECA E A ESCOLA: das barreiras à aplicação efetiva, da inclusão à permanência Marlene Schüssler D'aroz Tânia Stoltz	113
RÁDIO-ESCOLA EM SINTONIA COM A COMUNIDADE Maria Inês Amarante	125
OFICINA SOBRE O ADOLESCER EM ESCOLA PÚBLICA: relato de experiência Sarah Alves de Andrade Rocha Pâmela Braga Alves Liliane da Consolação Campos Ribeiro Jeane Almeida de Araújo	

- 143** A ESCOLA FAZENDO SUA PARTE:
dia mundial de prevenção do abuso infantil
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams
Rachel de Faria Brino
Eliane Aparecida Campanha Araújo
Ana Carina Stelko-Pereira
Gabriela Isabel Reyes Ormeño
Sabrina Mazzo D’Affonseca
Patrícia Georgia Brancalhona
Nahara Rodrigues Laterza Lopes

- 157** DA INFÂNCIA DE DIREITOS NO COTIDIANO ESCOLAR:
entre experiências de proteção e de liberdade
Roseli Inês Hickmann

2ª PARTE:
O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
NO SISTEMA DE ENSINO NÃO-FORMAL

- 177** AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO
Joana Angélica Barbosa Garcia
Vanessa Miranda Gomes da Silva

- 193** BEATRIZ E BEATRIZES:
reflexões a partir da história de uma adolescente em conflito com a lei
Rodrigo Vieira Medina
Hebe Signorini Gonçalves

- 215** ATIVIDADES LÚDICAS NO AMBIENTE INSTITUCIONAL: um inciso do ECA para
promover o desenvolvimento para crianças e adolescentes em situação de
risco
Raquel Cunha Cruz
Simone dos Santos Paludo
Maria Ângela Mattar Yunes

A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM DEFESA DO “DIREITO FUNDAMENTAL À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE”: o ECA em movimento Zelimar Soares Bidarra Susana Karen Hans Sasso	233
---	------------

SOBRE AS ORGANIZADORAS	251
------------------------	------------

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	253
----------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

O ECA nas Escolas: experiências universitárias

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 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 examina 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 está dividido em duas partes, sendo a primeira com trabalhos sobre o ECA no sistema de ensino formal e a segunda o ECA no sistema de ensino não-formal, com 14 textos de docentes, discentes (graduação e pós-graduação) e técnicos de 11 universidades brasileiras, que apresentam e discutem resultados de projetos de extensão e de pesquisa. A obra apresenta experiências das universidades de várias regiões brasileiras com professores e estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio com ações no cotidiano das escolas, tratando de temas como a proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes, o abrigo e as escolas, questões da inclusão e permanência, a prevenção do abuso infantil, experiências de proteção e de liberdade, relatando os procedimentos metodológicos utilizados, como atividades lúdicas, uso de recursos como da radioescola, entre outros. No que tange aos textos sobre o ECA no ensino não-formal, são discutidas as experiências, predominantemente nas instituições de acolhimento, com adolescentes em conflito com a lei e com crianças e adolescentes em situação de risco.

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**

INTRODUÇÃO:

Vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e experiências universitárias

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Ivanilda Matias Gentle

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), desenvolveu o projeto “Reflexões sobre o Estatuto da Criança e Adolescente na perspectiva da implementação da Lei nº 11.525/2007”, sob a coordenação da Professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide, que incluía entre outras metas¹, a publicação deste livro “O ECA na Escola: experiências universitárias”.

O processo de construção deste livro iniciou-se por meio de uma Chamada Pública para publicação de artigos de caráter teórico-prático, com o objetivo de apresentar resultados e reflexões de ações universitárias relacionadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente, preferencialmente de extensão. Uma das intenções é dar visibilidade ao que é realizado pelas instituições de ensino superior para incentivar a ampliação de práticas

1 Este projeto desenvolvido no período de 2009 a 2010, teve com metas: 1ª) realização de uma pesquisa, por meio da elaboração, aplicação e análise de um instrumento eletrônico destinado às secretarias municipais e estaduais de educação, que resulte em um diagnóstico da real situação, em todo o território brasileiro, das ações para a implementação da Lei nº 11.525/2007; 2ª) a elaboração de textos, e sua respectiva publicação, com reflexões de especialistas de diversas instituições e regiões sobre a temática; 3ª) a elaboração de textos, e sua respectiva publicação, com apresentação de experiências exitosas em escolas, com base no Estatuto da Criança e Adolescente e na Lei nº 11.525/2007; 4ª) a elaboração de textos didáticos, e sua respectiva publicação, com propostas de práticas pedagógicas facilitadoras nesse processo de implementação da Lei nº 11.525/2007.

pedagógicas similares, por meio da articulação da educação superior com a educação básica e com a educação não-formal, como parceiros na constituição de uma cultura de respeito aos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Os trabalhos que compõem este livro foram selecionados por um comitê de pareceristas de várias universidades federais brasileiras, que integram a Rede de Educação em Direitos Humanos (REDHBRASIL), e aos quais externamos os nossos agradecimentos: Antonia Cardoso dos Santos, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Antonio Hilário Aguilera Urquiza, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Célia Maria Ferreira Cordeiro, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Eurenice Oliveira de Lima, da Universidade Federal do Acre (UFAC), Iraildes Caldas Torres, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Ivanilda Matias Gentle, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF-PB), Mara Rejane Alves Nunes Ribeiro, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maria Lina Rodrigues de Jesus, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Paulo Vieira de Moura, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Sheila Stoltz, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB): Adelaide Alves Dias, Marconi Pequeno, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Lúcia Lemos Dias, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Narbal de Marsillac Fontes e Rosa Maria Godoy Silveira.

Vinte e três anos depois da promulgação da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, e seis anos após a Lei nº 11.525/2007, que altera a LDB (Lei nº 9.394/1996), acrescentando o § 5º ao art. 32, para incluir currículo do ensino fundamental conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescentes é preciso colocar em pauta as questões que envolvem a ação do Estado e da sociedade civil na defesa e promoção desses direitos.

Algumas questões postas na sala de aula, na mídia, e em vários setores da sociedade ainda demonstram uma certa incompreensão quanto ao sentido do ECA no que tange à “proteção integral à criança e ao adolescente”, presente no Art. 1º, e os deveres implicados nesse preceito, conforme o Art. 4º, como responsabilidade “da família, da comunidade, da sociedade em

Introdução

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”². Assim, emergem desses enunciados, elementos que vão nortear todo o texto da lei, especialmente no sentido do reconhecimento da fase de desenvolvimento em que se encontram crianças e adolescentes, da co-responsabilidade da sociedade civil e do poder público, da determinação de medidas de proteção em situação de ameaças ou violação, bem como de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei.

Merece destacar que os problemas relacionados à proteção da criança e do adolescente estão presentes em instrumentos internacionais desde a década de 1920³, a exemplo da Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924), da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração dos Direitos da Criança (1959) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). No Brasil, em 1927 é instituído o Código de Menores que

reflete um protecionismo, que bem poderia significar um cuidado extremo o sentido de garantir que a meta de resolver o problema do menor efetivamente seria bem sucedida. Por solucionar o problema entendia-se o exercício do mais absoluto controle pelo Estado sobre a população promotora da desordem. Ao acrescentar à categorização de menor abandonado ou pervertido, a frase “ ... ou em perigo de o ser”, abria-se a possibilidade de, em nome da lei, enquadrar qualquer um no raio de ação do Juiz.⁴

2 BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. João Pessoa: A União, 2010. (Edição comemorativa dos 20 anos do ECA).

3 A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, traz em seu Preâmbulo considerações sobre o histórico dessa questão em âmbito internacional. Ver Decreto, do governo brasileiro, Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que a promulga. Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/dai/crianca.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

4 RIZZINI, Irene. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobras; Ministério da Cultura; Ed. Universitária Santa Úrsula, 1997, p. 235.

Embora sejam notórias as diferenças e os avanços entre 1924 e 1990, a vigência do Código foi muito longa e deixou marcas profundas na sociedade brasileira, especialmente, identificando-se a obrigação do estado em cuidar da criança, “material e moralmente abandonada” e proteger a sociedade do potencial delinquente, ao tempo em que as famílias “material e moralmente bem aquinhoadas” cuidariam de suas crianças. Como afirma Rizzini,

Tal opção implicou na dicotomização da infância: de um lado, a “criança” mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e de outro, o “menor”, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais, e para o qual, poder-se-ia dizer com José Murilo de Carvalho, estava reservada a “estadania”.⁵

Para além dessas marcas históricas na sociedade brasileira, vale ressaltar a importância das lutas da Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, da Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, e de outros movimentos sociais que conseguiram garantir como preceito constitucional deveres da família, da sociedade e do Estado no sentido de assegurar direitos fundamentais à criança e ao adolescente⁶.

Pode-se afirmar que a universidade brasileira também tem dado a sua contribuição nesse processo, com seus grupos de pesquisa identificando e estudando problemas relacionados a crianças e adolescentes e, especialmente, com as atividades de extensão com seus programas, projetos, cursos e eventos. As universidades públicas, por meio do seu Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), elegeram os Direitos Humanos como uma área temática prioritária para a sua ação com os demais setores da sociedade, atuando em diversas frentes que passam pela educação formal e não-formal, conforme

5 Idem. Ibidem. p. 35.

6 BRASIL. Constituição Federal de 1988. Artigo 227. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>. Acesso em: 20 out. 2010.

Introdução

preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁷. Nessa área, a extensão universitária se volta para a promoção dos direitos de crianças e adolescentes, interagindo com outras áreas a exemplo da educação, saúde, comunicação, cultura, entre outras. Vale ressaltar que as instituições de ensino superior comunitárias e privadas também têm atuado nessa área tanto na pesquisa como na extensão.

Apresentar algumas dessas experiências é a razão de ser deste livro, que está organizado em duas partes, sendo a primeira sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente no Sistema de Ensino Formal, e a segunda no Sistema de Ensino não-Formal, perfazendo um total de 14 textos, originários de 11 instituições de ensino superior.

O texto **Estatuto da Criança e do Adolescente nas Escolas**, de autoria de Francinelly Aparecida Mattoso, Juliana Thimóteo Nazareno Mendes e Maria Carolina Ribeiro Portella, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), apresenta os resultados de um projeto de extensão desenvolvido pelo Polo de Suporte às Políticas de Proteção à Família, Infância e Juventude, tratando do Estatuto da Criança e do Adolescente, com professores e coordenadores da rede pública de ensino do município de Juiz de Fora-MG. Na construção da proposta com a Secretaria de Educação, a principal demanda foi como tratar a temática da violência na escola. As autoras ressaltam que a escola além da reprodução social e cultural da opressão e da violência advindas da sociedade, também produzem sua própria violência. Assim, o tratamento dado a essa temática levou em conta a perspectiva do cotidiano escolar, com propostas de atividades e estratégias para o envolvimento dos adolescentes, professores e demais profissionais da escola.

O grupo de autores formado por Gabriella de Camargo Hizume, Daniela de Maman, Marília Zimmermann Freese, Mônica Chiapetti Falkembach, Maria Roziane Aparecida Freitas Marques, Deborah de Azevedo Mesquita da Silva, Jackeline Martha Correa Schneider, Jean Carlo Nogueira Baron e

⁷ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

Priscila Elís Signor, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Francisco Beltrão, apresenta o texto **O Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola: Narrativas de uma Experiência Extensionista no Município de Francisco Beltrão-Paraná**, que traz algumas reflexões sobre o Projeto de Extensão “O ECA Itinerante na Escola: Implementação de Ações Contra a Violência na Família e na Comunidade”, que teve entre seus objetivos divulgar o ECA nas escolas municipais com ações didático-pedagógicas e levar os resultados dessas ações para a discussão das políticas públicas municipais junto ao Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

O texto seguinte também é originário da UNIOESTE – Campus de Toledo, com o título **Proteção dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e Extensão Universitária: Um Compromisso Coletivo**, de autoria de Jaqueline Budny, Idiane Fátima Hermes e Luciana Vargas Netto Oliveira. É resultado do Projeto de Extensão “Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais”, ligado ao Programa de Apoio às Políticas Sociais, do Curso de Serviço Social da referida universidade, que tem atuado com ações voltadas tanto para os atores do Sistema de Garantia dos Direitos, no que tange ao conhecimento das bases legais do ECA, como diretamente com crianças e adolescentes. As atividades são desenvolvidas por meio de oficinas temáticas de socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Josfâm Antunes de Macedo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IF-RN), traz o texto **Uma Experiência de Falas de Adolescentes**, que aborda a sua prática em sala de aula, com alunos adolescentes, na disciplina Psicologia Escolar. A estratégia metodológica adotada foi dar o direito à própria fala aos adolescentes, com a intenção de contribuir para o autoconhecimento, com liberdade e reconhecimento das diferenças e igualdades entre eles. Ou seja, a sala de aula é considerada como espaço para o adolescente se sentir sujeito, com direitos a conquistar e responsabilidades. Essas atividades são de caráter curricular, já que se trata de uma disciplina, mas também apresentam uma flexibilidade não-curricular,

Introdução

não exigir um rendimento previamente esperado, do conhecimento sobre a adolescência e os seus direitos.

O Eca em Contextos Educativos: Trabalhos com Grupos de Crianças e Adolescentes, de autoria de Solange Aparecida Serrano, da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), apresenta reflexões sobre as atividades de extensão ligadas à disciplina de Psicologia Jurídica com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com duas vertentes. A primeira voltada para adolescentes sob medida de proteção de abrigo, visando proporcionar condições facilitadoras para a manifestação da subjetividade desses adolescentes, a partir da reflexão e do registro de suas histórias de vida, consideradas fundamentais para um desenvolvimento psíquico saudável e formação identitária. A segunda vertente voltou-se para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, inseridas num projeto socioeducativo, no turno inverso da frequência escolar.

O texto **A Criança Acolhida, o ECA e a Escola: Das Barreiras à Aplicação Efetiva, da Inclusão à Permanência**, de Marlene Schüssler D'aroz e Tânia Stoltz, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), discute o ECA à luz da lei, nº 11.525/2007, que estabelece um diálogo entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). Para as autoras, a presença dos princípios e temas contidos no ECA na sala de aula, não implica em criar uma nova matéria ou disciplina: "A ideia não é criar uma nova disciplina, e sim trabalhar a questão nas disciplinas que já existem, tornando o Estatuto presente no dia-a-dia da escola." (p. 95) Assim, a inserção dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental proporcionará impactos positivos dentro da escola e, por extensão, tornará o ECA mais conhecido e compreendido pela sociedade.

Levando em consideração que a relevância da mídia para a promoção dos direitos humanos está reconhecida no PNEDH, como um dos seus cinco eixos de atuação, o texto **Rádio-Escola em Sintonia com a Comunidade**, de Maria Inês Amarante, Doutoranda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(PUC-SP), apresenta uma experiência desenvolvida na cidade de Fortaleza-CE. Após fazer um histórico da comunicação comunitária e rádios populares, passando pelo Movimento de Educação de Base (MEB), e pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a autora discute a atuação do Centro de Produção em Comunicação Alternativa (CEPOCA), entidade sem fins lucrativos, que conta com a participação de professores universitários e alunos envolvidos no projeto de Rádios Populares. A autora apresenta depoimentos de adolescentes que ressaltam o crescimento pessoal e profissional, resultante da participação nas atividades do CEPOCA, no que tange ao conhecimento de temáticas como Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), Planejamento Familiar, cidadania, lazer e atividades culturais no bairro, bem como as perspectivas profissionais a partir do conhecimento adquirido de como produzir programas radiofônicos e da elevação da autoestima e respeitabilidade conquistadas.

Sarah Alves de Andrade Rocha, Pâmela Braga Alves, Liliane da Consolação Campos Ribeiro e Jeane Almeida de Araújo, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), trazem o texto **Oficina sobre o Adolescer em Escola Pública: Relato de Experiência**, como um dos resultados de projeto de extensão desenvolvido em uma escola pública na periferia do município de Diamantina-MG. Os passos iniciais do projeto foram dados no sentido de observar a realidade, permitindo que os alunos, tanto da escola como da universidade, identificassem os pontos-chaves dos problemas locais. As metodologias utilizadas tinham a problematização como estratégia para o ensino e a aprendizagem, envolvendo temáticas relacionadas à Enfermagem, Nutrição, Odontologia e Pedagogia.

O texto **A Escola Fazendo sua Parte: Dia Mundial de Prevenção do Abuso Infantil**, de Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, Rachel de Faria Brino, Eliane Aparecida Campanha Araújo, Ana Carina Stelko Pereira, Gabriela Ormeño, Patrícia Georgina Brancalhona e Nahara Rodrigues Laterza Lopes, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), está vinculado ao curso de extensão *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra a criança*, de responsabilidade do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV/

Introdução

UFSCAR), realizado com professores da rede pública do ensino fundamental e profissionais da Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos da Criança, em vários municípios do estado de São Paulo. Ao longo do curso foram discutidos temas relacionados à violência contra a criança; fatores de risco e de proteção; legislação sobre violência contra a criança e abuso sexual, exploração sexual e trabalho infantil, *bullying* e violência na escola, entre outros. O texto destaca como uma das ações relevantes o aproveitamento de datas nacionais e internacionais para dar maior visibilidade aos temas citados, a exemplo do Dia Mundial de Combate ao Trabalho Infantil, 12 de junho.

Da Infância de Direitos no Cotidiano Escolar: Entre Experiências de Proteção e de Liberdade, é o texto de Roseli Inês Hickmann, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que trata de estudos a partir do acompanhamento da prática pedagógica em duas turmas de alunos do Ensino Fundamental, em escolas públicas estaduais, no município de Porto Alegre-RS. A convivência com os/as alunos/as e a análise e problematização de suas produções escritas possibilitaram a compreensão dos movimentos de subjetivação, presentes no currículo escolar, na perspectiva de sujeitos de direitos. Essa convivência explorou o universo escolar contemplando a observação das aulas com suas rotinas de atividades, recreios, lanches no refeitório; diálogos e formas de se relacionar da professora com seus/suas alunos/as e destes/as entre si; interações diversas da pesquisadora com as crianças.

Na segunda parte deste livro, a atenção está voltada para experiência do ECA no Sistema de Ensino não-Formal, sendo o primeiro texto intitulado **As Instituições de Acolhimento como Espaço de Proteção**, de Joana Garcia e Vanessa Gomes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculadas à Escola de Serviço Social e ao Núcleo de Estudos e Trabalho sobre Família, Infância e Juventude (NETIJ/UFRJ). O texto examina algumas conotações do “acolhimento institucional como uma medida de proteção defensável” (p. 177). Temática bastante controversa, ora com argumentos contrários à institucionalização, ora como alternativa, levando-se em conta as diferenças e especificidades do

acolhimento institucional e do ambiente familiar, bem como a necessidade de articulação da rede de atendimento.

Beatriz e Beatrices: Reflexões a partir da História de uma Adolescente em Conflito com a Lei, de Rodrigo Vieira Medina e Hebe Signorini Gonçalves, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ambos da área de Psicologia, com ações ligadas ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC/UFRJ), analisa o caso de uma adolescente que cumpriu medida socioeducativa no Rio de Janeiro-RJ, por meio do relato biográfico. Como afirmam os autores “O estudo de caso apresentado é emblemático porque retrata um percurso traçado à revelia do coletivo institucional, subvertendo intenções para fazer falar singularidades” (p. 193), e vislumbram possibilidades de mudança nos adolescentes que cometem atos infracionais, a partir dos elementos subjetivos, que falam deles e da instituição que os abrigam.

O texto **Atividades Lúdicas no Ambiente Institucional: Um Inciso do ECA para Promover o Desenvolvimento para Crianças e Adolescentes em Situação de Risco**, de autoria de Raquel Cunha Cruz, Simone dos Santos Paludo e Maria Ângela Mattar Yunes, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), aborda os resultados do projeto de extensão realizado numa instituição de abrigo, do município de Rio Grande-RS, que atende crianças e adolescentes de 0 a 16 anos, de ambos os sexos. As atividades desenvolvidas trataram prioritariamente das questões relacionais, dos vínculos afetivos entre as crianças-crianças e crianças-cuidadores, com noções de limite, respeito às diferenças e práticas de solidariedade, buscando-se por meio da ludicidade enfrentar as tensões do ambiente institucional e a complexidade dos temas.

O último texto, mas não menos importante nesta coletânea, **A Educação não-Formal em Defesa do “Direito Fundamental à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”: O Eca em Movimento**, de Zelimar Soares Bidarra e Susana Karen Hans Sasson, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Toledo, trata do projeto de extensão “Oficinas de Prevenção à Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente: espaços para

Introdução

a defesa do “Direito à Liberdade ao Respeito e à Dignidade”, em articulação com o “Programa de Apoio às Políticas Sociais (PAPS)” e o Projeto “Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais (Ponto)”, do Curso de Serviço Social da UNIOESTE, e os atores do Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e de Adolescentes. As ações ocorrem diretamente com crianças em vulnerabilidade, que são atendidas por entidades sociais no turno inverso ao da escola, utilizando-se de recursos lúdicos, dando subsídios para que entendam como se caracterizam as atitudes de violência e de violação dos seus direitos.

Por fim, temos a convicção que estes textos são representativos do muito que é realizado pelas universidades brasileiras, articulando ações de Pesquisa e de Extensão, nas mais diversas áreas do conhecimento científico, sem perder de vista a perspectiva da interação com outros saberes produzidos noutros espaços sociais, reconhecendo a necessidade de contribuir para o protagonismo e afirmação dos sujeitos, que neste caso, são as crianças e os adolescentes.

Após mais de vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, estas reflexões dão prioridade às avaliações, com os avanços e limites das políticas públicas voltadas para estes segmentos, em grande medida na sua relação com os demais segmentos sociais. Em 2007, com a Lei nº 11.525, consegue-se um reforço ao ECA, para a sua entrada definitiva nos meios escolares. Contudo, muito ainda é preciso fazer, tanto para a implementação do que já está assegurado nas bases legais, como para ir além, com novas conquistas que se fazem necessárias para a superação de violações e para a promoção dos direitos humanos de Crianças e Adolescentes.

Primeira Parte

O Estatuto da Criança e do Adolescente no sistema de ensino formal



ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NAS ESCOLAS

*Francinelly Aparecida Mattoso
Juliana Thimóteo Nazareno Mendes
Maria Carolina Ribeiro Portella*

Introdução

¹ Na Universidade Federal de Juiz de Fora, as atividades de extensão são vinculadas à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), que trabalha com a articulação e coordenação das atividades de extensão universitária dos diversos setores da UFJF, em suas mais variadas formas de ação: programas, projetos, eventos, cursos, prestação de serviços, apresentações e publicações de extensão. A PROEXC coordena e apóia atividades de extensão, devendo considerar o compromisso social da universidade enquanto instituição pública empenhada na ação reflexiva de questões que envolvem a maioria da população.

O “Estatuto da Criança e do Adolescente nas Escolas” é um projeto de extensão desenvolvido pelo Polo de Suporte às Políticas de Proteção à Família, Infância e Juventude, com o objetivo de discutir, com professores e coordenadores da rede pública de ensino, as temáticas que perpassam os direitos de crianças e adolescentes, tendo como enfoque o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Polo de Suporte às Políticas de Proteção à Família, Infância e Juventude – Polo SIJ é um Programa de Extensão da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF¹, que por 16 anos vem contribuindo para o fortalecimento das políticas públicas, prioritariamente desenvolvidas na zona da mata mineira e adjacências, destinadas à família, infância e juventude.

Através da articulação entre comunidade acadêmica e sociedade, o Polo atua em três linhas de ação: 1) assessoria à gestão de políticas, programas e projetos sociais destinados à família, infância e juventude; 2) capacitação de recursos humanos envolvidos nas políticas, programas e projetos sociais destinados à família, infância e juventude. Aqui se encontra o projeto “Estatuto da Criança e do Adolescente nas Escolas”; e 3) desenvolvimento de projetos de atendimento à família, infância e juventude, de caráter experimental e que estejam diretamente vinculados ao ensino e à pesquisa.

O desenvolvimento das relações entre universidade e setores sociais deve pautar-se pelo diálogo, pela ação de mão dupla, de troca de saberes e de superação do discurso da hegemonia acadêmica, para uma aliança com agentes sociais, instituições sócio-assistenciais e movimentos sociais visando contribuir para o processo de qualificação, otimização e fortalecimento das políticas públicas nessa área e a superação das desigualdades.

Neste sentido, desde seu início, o Polo vem defendendo a importância da articulação com setores sociais inseridos na política educacional enquanto um espaço importante para a efetivação dos direitos das famílias, crianças e adolescentes, uma vez que, inserida no campo das políticas sociais, ela faz parte de um conjunto de estratégias de enfrentamento da questão social, objetivando a melhoria das condições de vida da população.

Outro aspecto importante a ressaltar é que a educação, tanto na sua dimensão ontológica (ALMEIDA, 2006), como política social deve “instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida. A escola não é a transmissão de um saber acabado e definitivo, não devendo separar teoria e prática, educação e vida.” (ARANHA, 1996, p. 52).

Observa-se que, historicamente, na realidade brasileira, a escola vem se deparando com diferentes e graves situações tais como: gravidez precoce de adolescentes, drogadição, ampliação do trabalho infantil, perda do atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica, entre outras. Estas demandas estão dialeticamente relacionadas à vida social e comunitária que sofre com as condições socioeconômicas resultantes do modelo econômico adotado no país (MARTINS, 2007).

Porém, de acordo com Abramovay (2003), as escolas que mais têm alcançado resultados positivos, no enfrentamento das dificuldades presentes no seu interior, são aquelas orientadas pela noção de “construção coletiva”, que se baseia na participação de todos os envolvidos no processo – alunos, professores e corpo diretor.

Estatuto da criança e do adolescente nas escolas

Por meio do trabalho coletivo, as ações e o próprio funcionamento da escola se tornam mais efetivos, uma vez que os profissionais e os alunos, que dela participam, passam a ter maior clareza dos seus direitos e responsabilidades e a conhecer a rotina da escola, facilitando a sua organização.

Nesta perspectiva, o Polo SIJ, em parceria com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora e a Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, vem apresentando, ao longo dos anos, o Projeto “ECA nas Escolas” com o seguinte objetivo: capacitar os educadores nos campos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, visando intervenções em diferentes questões vivenciadas no ambiente escolar, de forma a proporcionar uma melhoria nas relações pedagógicas entre professores e alunos, conforme princípios assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conseqüentemente, sua finalidade, em última instância, é contribuir para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes ao acesso e permanência nas escolas, bem como a uma educação que não se separa da cultura e de outros bens produzidos socialmente.

Assim, a seguir serão apresentadas as experiências desenvolvidas pelo projeto ao longo dos anos.

“Estatuto da Criança e do Adolescente nas Escolas”: Percurso de Duas Experiências

Em 2006, o projeto foi elaborado em virtude do convite feito pelo Conselho Regional de Serviço Social – CRESS/6ª Região para que o Polo realizasse uma oficina de capacitação, junto aos professores da rede pública de ensino, sobre o ECA. Para a realização da oficina firmou-se a parceria entre o Polo, CRESS/6ª Região – JF, Secretaria de Educação de Juiz de Fora e Superintendência Regional de Ensino.

Ao ser apresentada a proposta à Secretária de Educação, esta trouxe como demanda a temática da violência como a principal questão a ser trabalhada. Desse modo, o curso ministrado se pautou pela discussão sobre o

ECA e sua interface com as ações de prevenção e enfrentamento das expressões de violências nas escolas. Participaram do curso 40 educadores, entre os quais: professores, coordenadores, diretores de 17 escolas da rede pública estadual e municipal, além de representantes do Núcleo Central de Apoio ao Programa Paz nas Escolas.

O ponto de partida foi o entendimento de que a instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão e de violências advindas da sociedade, mas que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina. Assim, definiu-se que a discussão sobre a violência nas escolas deveria ocorrer na perspectiva da própria escola, das suas condições endógenas, inerentes ao dia-a-dia escolar.

Como eixo norteador, tomou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, com base na sua definição acerca dos princípios e diretrizes que orientam as ações voltadas para crianças e adolescentes, bem como os indicadores importantes que apresenta – que se efetivados, contribuem para o enfrentamento e prevenção das manifestações da violência no ambiente escolar. Sendo assim, o curso foi estruturado de forma a fazer com que estes elementos aparecessem.

O objetivo do curso foi o de realizar um exercício de reflexão com os professores e conselheiros tutelares, no sentido de demonstrar que a realidade concreta é dinâmica e apresenta determinações que a escola, muitas vezes, não consegue perceber e, por isso, intervir adequadamente.

A metodologia utilizada baseou-se no trabalho de desconstrução da realidade vivida pelos professores no dia-a-dia escolar, revelando as condições socioeconômicas da população atendida pelas escolas públicas, bem como buscando compreender a natureza e as condições de realização da política de atendimento à infância e juventude no Brasil e no município. Fazia-se necessário pensar coletivamente novas alternativas a essas demandas contemporâneas, reforçando o compromisso ético-político-pedagógico da escola visando o desenvolvimento humano, a inclusão e a formação de sujeitos críticos.

Estatuto da criança e do adolescente nas escolas

O curso foi estruturado com duração de 40 horas, dividido em quatro módulos de dois encontros cada e um último de avaliação.

O primeiro módulo do curso intitulado “Solidariedade aos jovens: Desconstruindo a violência”, enfatizou a forma como a juventude vem sendo apresentada pela mídia local – uma das principais instituições de formação de opinião. O objetivo foi perceber os mecanismos e o modo como o adolescente pobre vem sendo estigmatizado – como violento, baderneiro, desocupado – construindo no imaginário social uma ideia da juventude composta não por sujeitos de direitos, mas por indivíduos que devem ser vigiados e punidos. Assim, este módulo foi um convite a olhar para o adolescente de uma outra forma, ou seja, como cidadãos em processo de desenvolvimento, que merecem ser percebidos na sua condição particular de desenvolvimento, atravessado pelas determinações da classe social a que pertencem.

A proposta de trabalho pautou-se na desconstrução da violência para se entender sua gênese e desvelar a realidade dos jovens envolvidos. Desta forma, a partir do conhecimento real de quem são os jovens que estão nas escolas e nas comunidades, os professores poderiam construir propostas de trabalhos mais eficazes e consequentes.

Por outro lado, também, foi necessário discutir a natureza do olhar que os professores tinham sobre os jovens. A partir do relato dos professores foi possível identificar, tendo como referências os estudos de Dayrell (2001) e Castro (2001), as diferentes concepções sobre juventude presentes na sociedade. Estes autores apontam que uma primeira concepção é a baseada no contexto evolutivo desenvolvimentista, que considera os jovens como ponto de partida da existência humana.

Para Castro (2001), a lógica desenvolvimentista colocou o adolescente enquanto sujeito marcado pelo vir-a-ser e não pela competência do aqui e agora. Seria uma fase preparatória para a vida adulta, quando o jovem seria reconhecido pela sociedade, podendo participar das questões que se voltam para a vida em meio social. Em nome dos projetos, tender-se-ia a negar o presente vivido pelos jovens como espaço de formação, dificultando a visão sobre o jovem como sujeito de direito.

Segundo Dayrell (2001), existe também uma segunda concepção sobre juventude que é a de considerar o jovem como transgressor, rebelde e irresponsável. A imagem da juventude é associada ao crescimento dos índices de violência, consumo e tráfico de drogas. Sob esta ótica, as ações em prol da juventude passam a ser focadas na superação do problema, voltando-se apenas para os setores juvenis considerados pela sociedade em situação de risco. Para o autor, esta ideia considera a juventude como um momento de crise, que acaba por refletir-se na autoestima do jovem real.

Uma terceira concepção é a visão romântica da juventude, que a associa ao tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos. É percebida como um tempo para se errar, experimentar e buscar o prazer. Nesta concepção, o jovem é visto como alguém que não vivencia as dificuldades e as dores envolvidas nas suas descobertas.

Estas concepções foram percebidas nas falas dos professores, na medida em que falavam:

“Os jovens são muito rebeldes.” (professor 1)

“Eles (jovens) não querem saber de nada, só de ir para zuada, pro baile funk.” (professor 2)

“Ser jovem é bom, é o momento da descoberta, do primeiro amor...” (professor 3)

Buscou-se refletir, então, sobre estas concepções demarcando como concepção teórica o entendimento da juventude como construção social entendida a partir de um corte histórico e cultural, variável ao longo do tempo e diferenciada pela posição social. Por isso, não era possível falar em juventude no singular, pois o que determina de que jovem se está falando são as suas diversas formas de inserção em função de sua origem e posição de classe.

A partir desta reflexão buscou-se estabelecer a relação da concepção teórica com as ações realizadas nas escolas, já que uma das grandes

Estatuto da criança e do adolescente nas escolas

inquietações colocadas pelos professores era a dicotomia entre estas duas dimensões. As questões que orientaram o debate foram: as propostas de atividades e as estratégias de envolvimento dos jovens nestas atividades levam em consideração qual perspectiva de juventude? Realmente essas ações são pensadas com base na realidade daquela escola ou comunidade?

As respostas a estas perguntas evitariam a perspectiva apenas da punição para as ações de indisciplina e expressões de violência nas escolas. Foi justamente nesse contexto que se introduziu a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente, pois ele estava sendo julgado, por grande parte da sociedade como, se não o causador, o grande aliado da impunidade e da falta de limites das crianças e adolescentes.

Este discurso era frequentemente utilizado pelos professores:

“A gente não pode fazer nada que os alunos falam que irão chamar o conselho tutelar.” (professor 4)

“Eu não posso ser mais enérgica com o aluno porque ele fala que têm direitos. Não sei o que fazer.” (professor 5)

Sendo assim, o 2º módulo do curso, com o título “ECA: mecanismos jurídicos-sociais” objetivou compreender a questão do atendimento à criança e ao adolescente na sua historicidade e na relação com o poder público, no esforço de desmistificar o ECA em relação ao binômio proteção versus punição.

Ao se enfatizar a discussão do ECA acerca dos direitos fundamentais e nas ações que os violam, os educadores puderam perceber que tais direitos são infligidos tanto pela família quanto pela sociedade e pela própria escola.

Com o tema “Implicações sociopedagógicas no espaço escolar”, o 3º módulo abordou a questão da violência na realidade dos alunos e a relação entre estes e os educadores. Foi ressaltado que tratar a violência nas escolas implica a discussão sobre a relação entre limites, valores e educação.

Assim, foi abordado que os valores dos alunos muitas vezes são diferentes dos valores dos educadores, sem, no entanto, justificar com isso, as atitudes violentas e desrespeitosas.

Atentou-se ainda, para a necessidade de se levar em conta a “bagagem” que os alunos trazem e suas condições subjetivas que influenciam na sua formação. Partiu-se da compreensão de que muitos jovens não têm uma projeção para o futuro e por isso, buscam respostas no imediato. Eles não têm a garantia de emprego, o que também os torna cada vez mais desestimulados a buscarem a formação escolar. A escola deixou de ter sentido para eles. Buscou-se demonstrar a necessidade de se construir os valores coletivamente e propor uma intervenção juntamente com os jovens, através da construção de um contrato de convivência, com a participação não só de alunos e educadores, mas também de toda a instituição. Além disso, abordou-se o fato de que os educadores deveriam estar sempre atentos a sua relação com os alunos, não devendo superprotegê-los, nem culpabilizá-los totalmente por seus atos.

O 3º módulo também foi um espaço dedicado à troca de experiências no que se refere ao desenvolvimento de ações que tem como prerrogativa o ECA.

Já o 4º módulo se diferenciou dos demais, por se constituir em uma “Oficina com os professores” organizada em dois momentos. Na primeira parte, houve uma exposição sobre o tema “Autoridade na relação professor-aluno”, embasada nos estudos sobre autoridade da filósofa alemã Hannah Arendt (2002).

Na segunda parte do módulo, foi discutida a realidade das escolas nas quais os participantes atuavam, ressaltando-se que as discussões abordadas ao longo do curso deveriam servir para reflexão, para pensar a ação. Em seguida, os participantes foram convidados a pensar ações de enfrentamento às problemáticas da escola, abordando as articulações necessárias, os objetivos, as possíveis dificuldades etc. Neste momento, as expectativas e inquietações observadas nos módulos anteriores, se tornaram mais evidentes, o que pode ser observado na fala de alguns professores:

Estatuto da criança e do adolescente nas escolas

“Eu vim aqui buscar respostas e não propor.” (professor 6)

“Eu quero respostas, saber como fazer, o que fazer e vocês vem propor que eu construa as ações!” (professor 7)

“Não adianta eu propor porque não vou conseguir realizar na escola”. (professor 4)

Ficou, portanto, evidente a necessidade dos educadores de terem respostas prontas, formas pré-definidas para enfrentarem as expressões da violência no espaço escolar. Como se fosse possível ter uma “receita de bolo” para ser seguida em cada escola, sem considerar a realidade daquela comunidade escolar. Também se percebeu um certo imobilismo e um sentimento de negatividade que impedem ou dificultam o planejamento e a realização de qualquer iniciativa. Isto devido a diversas ordens de dificuldade, apontadas pelos professores como: ausência ou deficiência de recursos, dificuldade de envolvimento dos professores e da comunidade, não articulação com a rede de atendimento à criança e adolescente no município, entre outras.

Porém, um grupo significativo de participantes soube compreender a importância da atividade proposta, percebendo que era este o momento de articular e materializar as reflexões realizadas durante todo o curso, em ações no espaço escolar.

Esses apresentaram como propostas:

- interação da escola com a rede de atendimento à infância e juventude e à família;
- trabalho multidisciplinar;
- mapeamento das escolas que já desenvolvem ações e troca de experiências;
- implantação de momentos de reflexão e avaliação dos projetos em desenvolvimento na escola;

- construção coletiva de projetos entre as unidades de ensino;
- ação democrática dentro da escola;
- rever a dinâmica da reunião de pais adequando à realidade da família;
- reuniões com a comunidade.

O último módulo foi destinado à avaliação e entrega dos certificados para os professores que obtiveram 70% de frequência no curso.

Em termos gerais, a avaliação realizada pelos participantes foi positiva, pois enfatizou-se a necessidade e importância de iniciativas como esta. Apontou-se que os conteúdos abordados foram interessantes e enriquecedores para a dinâmica escolar, bem como possibilitou muitos esclarecimentos quanto à tomada de decisões em situações que se referem aos direitos e deveres de crianças e adolescentes.

A avaliação realizada pela equipe de coordenação do curso apontou que este representou um primeiro passo na busca de alternativas para a construção da Paz nas Escolas, já que os participantes puderam adquirir uma bagagem teórica que os orientassem na perspectiva do esforço coletivo, bem como na elaboração de novas práticas pedagógicas baseadas na democracia e no comprometimento ético-político para com a formação de cidadãos.

Os professores se sentiram estimulados e instigados na busca por novas práticas a partir das reflexões elaboradas durante o curso. Diante da perspectiva do trabalho coletivo, perceberam que é possível desenvolver ações efetivas a partir do momento em que passam a acreditar no potencial transformador da educação, e que, apesar das limitações impostas pelo contexto capitalista, existem saídas plausíveis. Porém, são saídas que exigem esforço, determinação e comprometimento por parte dos educadores.

Como desdobramento do curso, a equipe do Polo encaminhou ao Núcleo Central de Apoio ao Programa Paz nas Escolas² as propostas colocadas pelos educadores, para que pudessem dar continuidade à discussão e fomentar ações que vislumbrem a construção da Paz nas Escolas e de toda a comunidade escolar.

² Este Núcleo estava sendo formado por representantes da Secretaria de Educação Municipal, Superintendência Estadual de Ensino, Conselhos Tutelares, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Polícia Militar, com o objetivo de realizar ações de prevenção às expressões da violência no espaço escolar.

Estatuto da criança e do adolescente nas escolas

No ano de 2007, com base nas avaliações realizadas com os educadores participantes da primeira experiência, percebeu-se a necessidade de ampliar e aprofundar as discussões acerca da temática da violência. Dessa forma, a equipe de coordenação do Polo se dedicou ao aprofundamento teórico e à aproximação com as instituições que possuíam um certo *know-how* nesta área, tendo em vista criar e fortalecer um campo específico de estudo e troca de experiências.

Nessa perspectiva, foram efetuadas as seguintes ações: consolidação da parceria com o Observatório de Violência nas Escolas/Brasil; formação do Núcleo de Violência nas Escolas/UFJF; formação do grupo de estudo multidisciplinar sobre violência nas escolas; participação em Seminários que abordavam direta ou indiretamente a temática da violência; bem como a apresentação da proposta deste projeto de extensão no seminário Distrital de Convivência Escolar, promovido pela Universidade Católica de Brasília em parceria com a UNESCO.

Diante destas iniciativas, foram estabelecidos contatos com programas, instituições e grupos que tinham interesse ou desenvolviam ações de enfrentamento e prevenção das expressões da violência no espaço escolar, dentro do município de Juiz de Fora, a fim de possibilitar a construção de propostas de intervenção que fossem pertinentes às demandas locais. Foram realizados contatos com as seguintes instituições e programas: Núcleo de Apoio ao Programa Paz nas Escolas, para auxiliar na construção de suas propostas de ação; Secretaria de Educação de Juiz de Fora e escolas da rede pública de ensino.

Em fins de 2008, com base em discussões e avaliações desenvolvidas sobre a problemática da violência escolar, a equipe de coordenação do Polo SIJ se dedicou a retomar o Projeto ECA nas Escolas, por compreender a necessidade de se manter junto aos educadores um debate constante sobre o ECA, bem como sobre as violências e as possibilidades para seus enfrentamentos e prevenção.

A retomada, no início de 2009, das ações junto a esse público ocorre simultaneamente à execução de outros projetos que também possuem a

dimensão educacional e comunitária em sua formulação e que estão articulados numa proposta maior denominada “Educação e Comunicação Geracional”³.

Em linhas gerais, o referido projeto é uma proposta de ensino, pesquisa e extensão voltado para um trabalho socioeducativo e sociocultural junto a jovens, idosos, famílias e escolas públicas de dois bairros periféricos de Juiz de Fora, desenvolvido pela Casa de Cultura da Faculdade de Serviço Social – um espaço acadêmico da UFJF, onde situa-se, desde agosto de 2006, o Polo de Suporte às Políticas de Proteção à Família, Infância e Juventude.

Nesse contexto, o Projeto ECA nas Escolas, em sua nova versão, passa a se dirigir às cinco escolas públicas⁴ presentes nos dois bairros (São Pedro e Dom Bosco) também contemplados pelos demais projetos que integram o “Educação e Comunicação Geracional”.

Para tanto, foi proposta a realização de um curso de capacitação junto aos profissionais das escolas citadas, objetivando que os mesmos pudessem articular os conhecimentos trabalhados na vivência escolar.

Inicialmente, durante o 1º semestre de 2009, foram desenvolvidas visitas nas escolas envolvidas visando a publicização do projeto junto aos profissionais, ao mesmo tempo em que foi realizada uma pesquisa por meio de questionário visando identificar o conhecimento que possuíam sobre o ECA, a motivação e disponibilidade para participar das atividades, os assuntos que tinham interesse em discutir e possíveis expectativas em relação ao projeto. Ao todo, 38 professores responderam ao questionário proposto.

Quanto aos conhecimentos acerca do ECA, sobressaíram-se as respostas “pouco conhecimento sobre o ECA” e “nenhum conhecimento”, as quais foram dadas por 27 professores. Os demais relataram que as informações que possuem foram adquiridas através da mídia, por meio de participação em palestras ou por meio de discussões informais.

A maioria dos professores (33) observou possuir interesse em participar do projeto, visando aprofundar conhecimentos sobre o ECA e adquirir subsídios para o trato de diversas situações vivenciadas no espaço escolar como, por exemplo, melhorar a relação aluno/professor e lidar com

³ O projeto “ECA nas Escolas” articula-se diretamente aos projetos “Conviver”, desenvolvido com 31 jovens na faixa etária dos 15 aos 19 anos residentes em bairros periféricos da cidade e matriculados nas escolas em questão e ao “Trabalho com Famílias”, projeto desenvolvido com as famílias desses jovens, constituindo ações embasadas no tripé jovens, família e escola.

⁴ Escola Estadual do bairro São Pedro, Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, Escola Municipal Dr. Ademar Resende de Andrade, no bairro São Pedro e Escola Estadual Dom Orione e Escola Municipal Álvaro Braga, no bairro Dom Bosco.

Estatuto da criança e do adolescente nas escolas

a violência nas escolas, além de esclarecimento de dúvidas sobre quais são os direitos e deveres assegurados pelo ECA. No entanto, alguns professores interessados em participar do projeto afirmaram que provavelmente não teriam disponibilidade de tempo, em virtude do excesso de trabalho que realizam.

Quanto aos temas de maior interesse dos professores destacaram-se: violência nas escolas, disciplina/comportamento dos alunos, relação escola/família e o próprio ECA.

Destaca-se que em suas respostas explicitaram que a escola possui a função de formar cidadãos, uma vez que, esta se torna, às vezes, a única referência para crianças e adolescentes, que a escola vem assumindo funções de responsabilidade da família, já que esta tem se ausentado do processo educativo, e que por isso tem se tornado uma instituição sobrecarregada de tarefas que precisam ser compartilhadas com outros atores sociais.

Declararam ainda que os maiores desafios enfrentados no trabalho que desenvolvem referem-se à indisciplina e falta de interesses dos alunos pelos conteúdos ministrados, aliado aos conflitos familiares na vida dos alunos e seus rebatimentos na escola e a falta de atrativos que esta oferece aos estudantes.

A opinião dos professores é corroborada por Coll (1999), para o qual a educação deixou de ser percebida como sendo responsabilidade da sociedade em seu conjunto ao ser estabelecida a ideia de que a educação, entendida basicamente como educação escolar, é uma responsabilidade do sistema educativo formal fundamentalmente.

Nesse contexto, o sistema educativo formal é visto como o responsável direto por todos os problemas relacionados ao desenvolvimento e à socialização das novas gerações e como fonte e origem das possíveis soluções para diferentes problemas.

A partir da identificação do interesse dos professores em participar das atividades do projeto e das temáticas elencadas por eles como importantes, foi desenvolvido o planejamento das oficinas a serem realizadas no 2º semestre de 2009, a partir de três temáticas fundamentais a serem trabalhadas em seis oficinas, totalizando 24h/aula.

A primeira temática, desenvolvida em três oficinas, corresponde ao eixo norteador do projeto, ou seja, trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio inicialmente do resgate histórico da política de atendimento à infância e juventude no Brasil, a conjuntura de proposição, desenvolvimento e promulgação da lei 8.663/90, seus princípios e aspectos filosóficos, políticos e institucionais; mecanismos jurídicos; direitos e deveres das crianças e adolescentes. Em seguida, a problematização a respeito da efetivação do ECA na realidade de Juiz de Fora, os limites e possibilidades vivenciados.

A segunda temática proposta visa problematizar questões referentes à condição da população infanto-juvenil na contemporaneidade que incidem diretamente no espaço escolar e nas relações estabelecidas pelos alunos na família e na comunidade; perpassando discussões referentes à violência e criminalidade e às perspectivas de futuro dessa população em relação à educação e ao trabalho principalmente.

A terceira temática, visando contemplar a demanda dos professores no que se refere às dificuldades vivenciadas cotidianamente no espaço escolar, abarca a discussão dos aspectos relacionais e pedagógicos que perpassam a relação professor/aluno, escola/família e escola/comunidade.

Nesse sentido, serão trabalhadas questões que perpassam as condições de vida dos alunos, os recursos existentes na comunidade e as parcerias que podem ser estabelecidas pela escola, objetivando respostas para as problemáticas vivenciadas. Paralelamente, será feita a abordagem das concepções de educação que os professores possuem, por meio de abordagens teóricas, visando a construção de perspectivas sociopedagógicas.

Além de uma abertura da escola ao meio social e comunitário há a necessidade de problematização acerca das obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam, de fato, como agentes educativos em uma determinada comunidade e que permita definir, com precisão, quais as funções que a escola pode e deve assumir nesse contexto.

Dentro dessa perspectiva é possível redimensionar as práticas da escola ao admitir que o processo de educação, por ser complexo contém

Estatuto da criança e do adolescente nas escolas

a possibilidade do novo, da mudança. E ainda, ao considerar a escola como condição, meio e produto da ação humana, surge a possibilidade da superação de sua imagem como simples espaço destinado a um fim, para revelá-la na condição de sentido da vida e enquanto lugar do possível e, portanto, aberta também ao futuro.

As oficinas que compõem essa versão do projeto estão sendo desenvolvidas na Escola Estadual do bairro São Pedro, aos sábados; ao todo 25 professores frequentam regularmente as atividades. As oficinas são coordenadas pela equipe do Polo composta por uma professora da Faculdade de Serviço Social responsável pelo projeto, três bolsistas de extensão (duas alunas do curso de Serviço Social e um aluno do curso de Direito) e ainda conta com a participação de convidados (conselheiros tutelares do município, professores da UFJF e de outras instituições) para a realização de abordagens específicas. São ainda disponibilizados materiais educativos objetivando subsidiar as oficinas, como textos, cartilhas e as legislações utilizadas.

Ao término das atividades são disponibilizados certificados de participação e é realizada avaliação com todos os professores sobre o conteúdo e dinâmica das oficinas e colhidas sugestões para as próximas versões do projeto.

Com base nesse breve relato, podemos afirmar que qualquer proposta ou ação consequente que se queira empreender junto a crianças e adolescentes passa, antes e necessariamente, pela escola.

Hoje, no âmbito da política pública de educação em nível federal, parece haver um consenso quanto a necessidade de se afinar cada vez mais a articulação, os esforços, os talentos, tendo como foco de atenção: a escola, a vida na escola, a vida da escola na comunidade. Uma escola viva com profissionais vocacionados, capacitados, criativos, bem remunerados.

Esta escola pública que todos desejamos e sem a qual o futuro da maioria das crianças e adolescentes brasileiros se torna praticamente inviável, precisa de toda a nossa atenção.

Acreditamos que o projeto Eca nas Escolas possa significar um passo importante nessa direção. Sobretudo porque ele nasce de uma demanda

Francinelly Aparecida Mattoso, Juliana Thimóteo Nazareno Mendes, Maria Carolina Ribeiro Portella

concreta, urgente e legítima – a questão da violência. Segundo, porque esta iniciativa é fruto do esforço coletivo e se ancora num movimento que hoje já é de âmbito nacional.

Referências

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e violência**. 2 ed. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.

ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Disponível em: http://www.peepss.org/documentos/ney_pub3.pdf. Acesso em: 11 jun. 2009.

ARANHA, M. L. de A. O processo da educação. In: ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, H. “O que é autoridade?” In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 127-187.

CASTRO, L. R. de. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

COLL, C. Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso. In: **Revista Pátio**: revista pedagógica, ano 3, n. 10, p. 8-12, Porto Alegre: Artmed, 1999.

DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social**: elo para a construção da cidadania. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA ESCOLA: narrativas de uma experiência extensionista no município de Francisco Beltrão/Paraná

Gabriella de Camargo Hizume

Daniela de Maman

Marilia Zimmermann Freese

Mônica Chiapetti Falkembach

Maria Roziane Aparecida Freitas Marques

Deborah de Azevedo Mesquita da Silva

Jackeline Martha Correa Schneider

Jean Carlo Nogueira Baron

Priscila Elís Signor

Introdução

¹ Projeto Registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná sob o número 27074/2009.

Neste artigo, apresenta-se uma das atividades realizadas pelo Projeto “Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e Juventude – NEDIJ¹” do *campus* de Francisco Beltrão, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a fim de divulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ambiente escolar.

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Criados em 2005, por iniciativa do Governo do Estado do Paraná e do Ministério Público Estadual, os NEDIJs foram instalados nas universidades públicas do Paraná², a partir do marco da Teoria da Proteção Integral, consagrado na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, no artigo 227 da Constituição brasileira de 1988 e no artigo 1º da Lei n. 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA)

Em 2008, os NEDIJs passaram a integrar o Subprograma Incubadora de Direitos Sociais do Programa Universidade Sem Fronteiras da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná e, levando-se

em consideração a interdisciplinaridade que envolve o tratamento devido ao tema infância e juventude, foram agregadas equipes de Pedagogia, Psicologia ou Serviço Social. Atualmente, os Núcleos são compostos por um professor coordenador/orientador, quatro bolsistas graduandos da área do Direito, dois advogados bolsistas recém-formados, um professor orientador, um recém-formado e um graduando das demais áreas.

Não obstante, as atividades desenvolvidas nos núcleos de prática jurídica tradicionais, centradas na prestação de assistência judicial viabilizando acesso à justiça aos indivíduos economicamente hipossuficientes e o aperfeiçoamento profissional dos estudantes de Direito, os NEDIJs articulam ensino, pesquisa e extensão. As atividades de extensão têm como princípio a educação popular como processo de emancipação e construção da cidadania, entendendo que o indivíduo só compreende seu papel como sujeito de direito a partir do momento em que se torna ciente de sua condição, podendo, então, agir em prol de uma efetiva transformação social.

Assim, além da defesa em juízo dos direitos de adolescentes em conflito com a lei e dos demais direitos infanto-juvenis, os NEDIJs desenvolvem projetos na comunidade (escolas, associações de moradores, etc.) com o intuito de apresentar o ECA e auxiliar no esclarecimento de dúvidas relativas a questões jurídico-pedagógicas que envolvem crianças e adolescentes.

No município Francisco Beltrão, o Núcleo participa como um dos integrantes da rede de proteção à criança e ao adolescente, articulando suas ações com o Ministério Público, Poder Judiciário, Polícia Civil e Militar, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Associação de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI), Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e Centros de Socioeducação (CENSE). O NEDIJ contribui também com a formulação de políticas públicas voltadas para o público infanto-juvenil, como membro da Comissão de Garantia de Direitos do CMDCA.

A partir da inserção na comunidade local, averiguou-se nos relatórios apresentados pelo Conselho Tutelar e nas discussões no CMDCA que, em

O estatuto da criança e do adolescente na escola

Francisco Beltrão, os principais problemas envolvendo crianças e adolescentes eclodem ou se refletem no ambiente escolar. Destarte, em parceria com a prefeitura municipal, em 2009, foi formulado o Projeto “O ECA Itinerante na Escola: Implementação de Ações Contra Violência na Família e na Comunidade”, para apresentar e discutir o ECA entre crianças e adolescentes e dialogar com educadores e a comunidade envolvida sobre as possibilidades de aplicação do Estatuto no cotidiano da escola, esclarecendo também o papel do Conselho Tutelar e do Ministério Público.

As atividades do projeto são desenvolvidas em momentos distintos e a metodologia varia de acordo com o público-alvo. Levando-se em consideração que no município de Francisco Beltrão há trinta e seis escolas, a projeção para a duração do projeto é de 2009 a 2011.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e suas Implicações no Contexto Educacional

Seguindo diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, o ECA inovou em sua redação passando a reger-se pela Teoria da Proteção Integral, diferentemente do Código de Menores, legislação anterior, que adotava a Teoria da Situação Irregular.

A Constituição Federal, em seu artigo 227, preceitua que é dever de todos assegurar às crianças e aos adolescentes seus direitos e garantias fundamentais com absoluta prioridade.

Com relação ao espaço escolar, dispõe o artigo 53 do ECA:

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, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Essa nova concepção compreende crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, buscando na formação do ser humano, desde a sua infância, a certeza de uma vida plena a todos, garantindo, entre outros direitos, o direito à educação, configurando-se a escola como espaço de construção da cidadania.

Análise no Contexto Educacional

A análise sobre o ECA é realizada através de estudos e considerações sobre o contexto escolar a partir da perspectiva de que o tempo de permanência da criança na escola é parte importante do cotidiano para o seu pleno desenvolvimento.

Não se pode mais ignorar a importância do Estatuto no cotidiano escolar como instrumento de apoio para as percepções às ocorrências e ações da comunidade escolar, das famílias, enfim, da sociedade em geral; porém, para que isso ocorra é necessário apropriar-se de seu conteúdo para respaldar na prática as ações em favor das crianças e adolescentes.

O estatuto da criança e do adolescente na escola

As escolas já há algum tempo resistem, dentro de suas possibilidades, contra a “violência humana” (psicológica, fumo, álcool, exploração sexual e aliciamento de crianças e adolescentes e outros) praticada dentro e fora das escolas. Essa situação preocupa professores, gestores, funcionários e, em muitas situações, as famílias das crianças e adolescentes. Assim, as instituições educativas procuram ajuda e estabelecem parcerias que dão suporte psicológico e jurídico, a fim de que consigam realizar seu trabalho de ensino e aprendizagem. No cotidiano da escola, em discussões com educadores, percebe-se que esta é uma tarefa demasiadamente pesada e desgastante, apresentando-se como um desafio para a escola e sociedade contemporâneas.

Assim, pensando no cotidiano escolar e as implicações do Estatuto, elaborou-se o Projeto de Extensão “O ECA Itinerante na Escola: Implementação de Ações Contra a Violência na Família e na Comunidade”, com os objetivos de: a) divulgar o ECA através de ações didático-pedagógicas em Instituições escolares do município de Francisco Beltrão; b) possibilitar aos educadores momentos de reflexão sobre o ECA e a legislação correlata; c) explicitar as formas através das quais os educadores podem agir em torno da aplicação do Estatuto no cotidiano escolar; d) identificar e analisar as ocorrências presentes no cotidiano escolar, relativas aos direitos da Criança e do adolescente; e) desenvolver ações didático-pedagógicas com os educadores e com os discentes sobre tópicos do ECA; f) difundir o Eca através da peça infantil de teatro de fantoches: “Conhecendo Direitos das Crianças e dos Adolescentes”; e g) levar ao CMDCA os resultados das ações para discussão acerca das políticas públicas municipais voltadas para crianças e adolescentes.

Para desenvolver esse trabalho de extensão, que envolve estudo e pesquisa, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa, nos moldes da pesquisa-ação, delineando as atividades a partir de uma visão interdisciplinar de educação, pois ao mesmo tempo em que investiga o cotidiano escolar sob determinado foco, usa do olhar dos pesquisadores, para planejar e implementar ações didático-pedagógicas sobre conhecimento e aplicação do ECA.

Com esse projeto tem-se a oportunidade de dialogar com gestores, professores, funcionários das escolas e sentir a angústia dos mesmos em relação às ocorrências que envolvem o Estatuto da Criança e do Adolescente. A falta de entendimento por parte dos profissionais da educação sobre o Estatuto dificulta a prática das ações cotidianas na escola.

A escola contemporânea tenta se adequar aos conflitos que se tornaram frequentes em sua seara, levando em consideração que não está acostumada a ser questionada em suas ações. O acesso à informação facilita aos cidadãos a possibilidade de conhecimento dos seus direitos para reivindicá-los, inclusive no espaço escolar.

Neste sentido, seguem algumas falas de educadores após a realização das atividades:

“É muito legal poder saber sobre o ECA”; “Não sabia que o Estatuto também apresenta deveres para os adolescentes.” (Educadoras da Escola do Jacutinga – Distrito de Francisco Beltrão, Paraná);

“As crianças adoraram o teatro de fantoches e ficaram relatando sobre os direitos à saúde e à educação!” (Educadora da Associação Marrecas do Bem Estar ao Menor (AMARBEM) – visita realizada pela equipe do NEDIJ após a apresentação do teatro);

“Esta apresentação trata de um assunto fundamental para nossas crianças, sem falar da explicitação dos deveres e da forma lúdica com que os abordam. Parabéns para a equipe. Gostaríamos que voltassem para apresentarem este teatro para o turno da manhã”. (Educadora da Escola Recanto Feliz – Francisco Beltrão, Paraná).

Pelos relatos acima, percebe-se que o Teatro de Fantoches aborda de forma descontraída a responsabilidade de todos – família, escola, Estado, sociedade, crianças e adolescentes, em busca do exercício da cidadania.

O estatuto da criança e do adolescente na escola

É nesse contexto que a escola pode fazer valer a sua função socializadora e educativa, pois é na diversidade do cotidiano escolar que acontecem os enfrentamentos de diversos tipos de problemas, como falta de motivação na aprendizagem, dificuldade de participação dos pais na educação de seus filhos, alunos faltosos, algum tipo de violência grave. São desafios que acabam por determinar a prática que o gestor necessita em sua atividade.

Assim, aponta-se para o fato de que ao se buscar implementar esta atividade de extensão, interage-se não só com crianças e adolescentes, mas também com o corpo docente, pois parte-se do pressuposto de que é de suma importância que os adultos estejam conscientes de que devem zelar pelo bem estar de crianças e adolescentes. Tal ação, exercida por adultos sobre as crianças, irá acompanhá-los, talvez pelo o resto de suas vidas.

A responsabilidade dos adultos em todas as fases da orientação das crianças em desenvolvimento é saber dosar a liberdade, o respeito e a dignidade como mecanismos de enfrentamento pela própria sobrevivência.

O Ambiente Escolar e as Possíveis Percepções de seus Profissionais sobre o ECA

Identifica-se a necessidade de conhecimento do ECA por parte dos educadores e demais membros das instituições escolares, como também da sua aplicabilidade para a proteção dos direitos infanto-juvenis sempre que necessário.

Evidencia-se, então, a proposta de estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente pelos profissionais da escola, promovendo a discussão da Lei em relação ao ambiente escolar, bem como, disponibilizar o texto para o próprio público-alvo, crianças e adolescentes, para que o conheçam e saibam dos seus direitos e, na mesma proporção, dos seus deveres diante da família, da escola e da sociedade.

Diante deste quadro, os pesquisadores partiram dos seguintes questionamentos:

- I. Qual o conhecimento que os educadores possuem sobre o ECA?
- II. Qual a significação do Estatuto para os profissionais da educação?
- III. Quais medidas são tomadas a fim de esclarecer à comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) sobre a aplicabilidade do ECA?
- IV. Qual o grau de influência que o ECA exerce nas ações dos educadores diante de suas práticas pedagógicas?
- V. Quais as percepções do público infantil e adolescente em relação ao ECA?

Abordagem da Metodologia no Trabalho de Pesquisa

Para tratar do tema, elegeu-se a pesquisa-ação, delimitando suas atividades a partir de uma visão interdisciplinar de educação, pois ao mesmo tempo em que investiga o cotidiano escolar sob determinado foco, usa do olhar de quem pesquisa para planejar e implementar ações didático-pedagógicas sobre conhecimento e aplicação do ECA pelos educadores.

Assim, o Projeto, desde seu início, está delineado em cinco fases distintas, relacionadas entre si pelo objetivo comum – o conhecimento e aplicação do ECA:

I. Atividade didático-pedagógica com professores e funcionários das instituições escolares:

Desenvolvimento de oficinas do Guia Prático para Familiares e Comunidades (“Definindo o Abuso Sexual contra Crianças”, “O Varal da Violência”, “A Violência à Minha Volta”, “A Comunidade que eu Tenho e a Comunidade que eu Quero”, “Projeto Comum de Prevenção à Violência contra a Criança”, “Trabalhando em Rede”).

II. Minicurso:

Exposição oral sobre tipos de maus tratos contra crianças, tipos de violência intrafamiliar, tipos de abuso sexual contra crianças e efeitos do castigo

O estatuto da criança e do adolescente na escola

físico. Os temas foram escolhidos levando em consideração que na maioria das vezes, estas ocorrências são detectadas por funcionários da escola, professores e gestores.

III. Espaço de Debate:

Momento reservado para discussão de questionamentos levantados por professores, funcionários e gestores sobre ocorrências do cotidiano escolar e a aplicação do ECA.

IV. Divulgação de Material Pedagógico:

1. Apresentação dos seguintes gibis “O Menino Maluquinho e o ECA” e “ECA no Exercício da Cidadania”.

2. Divulgação dos cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná/ IASP: compreendendo o adolescente e práticas de socioeducação.

V. Peça de teatro de fantoches:

Apresentada ao público escolar, com duração de 30 minutos e título “conhecendo alguns direitos das crianças através do lúdico”.

Conclusão

O Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e Juventude, com a atividade de extensão “O Eca Itinerante na Escola: implementação de ações contra violência na família e na comunidade”, tem procurado divulgar e discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente nas escolas públicas municipais de Francisco Beltrão/Paraná, assim como aferir sua aplicação no cotidiano escolar.

Para crianças e adolescentes, teatro de fantoches e gibis são os meios utilizados para facilitar seu entendimento sobre o ECA, a fim de informá-los acerca de sua condição de sujeito, cabendo-lhe, igualmente, direitos e deveres.

Para os docentes, gestores e funcionários, as atividades envolvem oficinas, minicursos e espaço de debates. Tem-se verificado, muitas vezes, que desconhecem parcial, e até mesmo totalmente, as leis que estabelecem os direitos e deveres de crianças e adolescentes.

Com a difusão e discussão dos direitos e deveres de crianças e adolescentes nas escolas públicas do município, espera-se contribuir para a construção de um espaço de cidadania, em que se apreenda o cuidado e tratamento devidos a pessoas que se encontram em condição peculiar de desenvolvimento, assim como apresentar dados que subsidiem políticas públicas no âmbito do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. **O menino Maluquinho e o Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Globo, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

INSTITUTO PROMUNDO. **Guia prático para famílias e comunidades**. Rio de Janeiro, 2003.

PARANÁ. Instituto de Ação Social. **Cadernos do IASP**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Termo de Convênio 11/2005**.

_____. **Termo de Convênio 66/2008**.

_____. **Termo de Convênio 14/2009**.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **ECA no exercício da Cidadania**. Londrina, 2008.

PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: um compromisso coletivo

*Jaqueline Budny
Idiane Fátima Hermes
Luciana Vargas Netto Oliveira*

Introdução

Durante a Segunda Guerra Mundial houve uma ruptura no processo de construção dos direitos humanos e, conseqüentemente, na questão do reconhecimento dos direitos da criança, ainda incipientes. Em alguns países europeus os Estados se tornaram grandes violadores dos direitos humanos, notadamente a Alemanha comandada por Hitler, cuja lógica da destruição e da descartabilidade da pessoa humana resultou no extermínio de aproximadamente onze milhões de pessoas, dentre elas um milhão e quinhentas mil crianças judias (DOLINGER, 2003).

Após o término do conflito mundial, o mundo percebeu a necessidade da reconstrução dos direitos humanos como “paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável” (PIOVESAN, 2006, p. 116). O foco central do período pós-guerra passou a ser a defesa dos direitos humanos e, nesse sentido, foi criada a Organização Nações Unidas (ONU) em 1945 que, em 1948, através de sua Assembleia Geral adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A ONU possui como instrumentos de efetivação e defesa dos direitos humanos os pactos e convenções internacionais¹ que são assinados por vários países. Desta forma, esses países seguem os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotando-os em suas Constituições nacionais.

¹ Pactos e Convenções podem ser compreendidos como “[...] qualquer acordo internacional celebrado por escrito entre os Estados e regido pelo Direito Internacional, que conste de um ou mais instrumentos jurídicos, qualquer que seja sua denominação, [...]” (JUBILUT, 2007, In: ALMEIDA; PERRONE-MOISÉS, 2007, p. 26).

No caso do Brasil, esses princípios estão presentes na Constituição Federal de 1988. Esta Constituição foi chamada de “Constituição Cidadã” pelo fato de incorporar pela primeira vez um conjunto amplo de direitos fundamentais e, seguindo os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, incorporou em seu texto “[...] a **supremacia** [...] [da] **dignidade da pessoa humana** [...]” e por este motivo também inseriu em suas linhas “[...] um sistema de proteção especial para crianças e jovens, reconhecidos na sua especificidade de seres humanos ainda em desenvolvimento físico, psíquico e emocional.” (MACHADO, 2003, p. 105). (grifos da autora).

Pelo fato de serem pessoas em peculiar condição de desenvolvimento, foi planejado e estruturado constitucionalmente um sistema especial de proteção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Este foi inspirado na doutrina de “Proteção Integral”² presente principalmente nos artigos 227 e 228, mas também nos artigos 226 e 229 da Constituição Federal de 1988 (MACHADO, 2003, p. 108).

Assim, a partir da Constituição Federal e de documentos internacionais garantidores dos direitos da infância, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Com a promulgação do ECA, a responsabilidade de proteção integral de crianças e adolescentes não recai somente sobre o Estado, ou sobre a família ou a sociedade. Os três em conjunto se constituem, subsidiariamente e em responsabilidade compartilhada, como defensores e garantidores da proteção integral.

Com base em tais pressupostos, a universidade, como instituição intrínseca na formação da sociedade, que atua na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão, deve extrapolar para além de seus “muros” o conhecimento, as vivências e as experiências que constrói cotidianamente, sendo uma das responsáveis pela proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Dessa forma, a extensão universitária tem como seu fundamento a aplicação do conhecimento – articulação entre pesquisa e ensino – na sociedade

² “O Estatuto tem por objetivo a *proteção integral* da criança e do adolescente, de tal forma de cada brasileiro que nasce possa ter assegurado seu pleno desenvolvimento, desde as exigências físicas até o aprimoramento moral e religioso.” (grifo da autora) (ALMEIDA, Luciano Mendes de. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/63b11ea3-7883-41ee-9572-c932827a8303/Default.aspx>> Acesso em: 16 abr. 2009.

Proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes e extensão universitária

e na comunidade na qual está inserida. De fato, a extensão proporciona uma troca de conhecimento entre universidade e demais setores da sociedade, construindo uma rede de interligações entre ambas.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão “Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais”, ligado ao Programa de Apoio às Políticas Sociais, do Curso de Serviço Social da Unioeste, *campus* de Toledo/Paraná, vem desenvolvendo ações direcionadas a ampliar a compreensão dos atores do Sistema de Garantia dos Direitos com relação às premissas e prerrogativas legais do ECA.

Dentre essas ações, surgiu a proposta de atuar diretamente com os sujeitos dos cinco grupos de **Direitos Fundamentais** estabelecidos pelo ECA, ou seja, as próprias crianças e adolescentes. Desse modo, a proposta dessa atividade de extensão **Oficinas Temáticas de Socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente: ações para a defesa e garantia dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente** teve início em agosto de 2008, e encerrou-se em junho de 2009³.

Tendo como objetivo geral divulgar e debater as ideias de “deveres e de direitos” presentes no ECA para uma parcela do segmento infanto-juvenil do município de Toledo, as Oficinas foram realizadas bimestralmente na Escola Municipal Ecológica Professor Ari Arcassio Gossler e no Centro Comunitário e Social Dorcas – Unidade II.

As ações práticas foram realizadas sob a forma de Oficinas Temáticas visando contribuir com a operacionalidade de um dos objetivos específicos do Projeto de Extensão “Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais”, sendo este: “Fomentar o processo de integração entre extensão, ensino e pesquisa, contribuindo para a formação dos acadêmicos do Curso de Serviço Social da Unioeste, *campus* de Toledo” (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Assim, a metodologia adotada incluiu o desenvolvimento de cinco diferentes Oficinas Temáticas, uma para cada grupo de **Direitos Fundamentais** prescritos no ECA, quais sejam: “Direito à vida e à saúde”; “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”; “Direito à convivência familiar e comunitária”, “Direito

³ É importante destacar que essa atividade consistiu numa continuidade do trabalho realizado nos mesmos moldes durante os anos de 2007/2008, pela acadêmica Susana Karen Hans Sasson, sob a coordenação da Profa. Dra. Zelimar Soares Bidarra, ambas do Curso de Serviço Social da Unioeste, *campus* de Toledo, PR.

à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer” e “Direito à profissionalização e à proteção no trabalho”.

Para cada Oficina Temática, elaborou-se material pedagógico que serviu como instrumento de facilitação dos conteúdos a serem socializados. Desse modo, trabalhou-se com teatro, teatro de fantoches, vídeos, músicas e dinâmicas. Esses materiais foram desenvolvidos com o objetivo de oportunizar o conhecimento e de ampliar a compreensão das prerrogativas legais e sociais trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelas próprias crianças e adolescentes.

Vivenciando os Direitos Fundamentais de Crianças e Adolescentes a partir da Extensão Universitária: As Oficinas Temáticas

Oficinas Temáticas do Direito à Vida e à Saúde

A primeira oficina temática foi referente ao Capítulo I “Do Direito à vida e à saúde”, Título II: Dos Direitos Fundamentais; que preconiza em seu artigo 7º (BRASIL, 2006, p. 322):

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

Nesta oficina esclareceu-se o que é o ECA e qual a sua importância, já que a maioria das crianças nunca tinha ouvido falar nesta lei. Falou-se do cuidado com o corpo, com a mente e o meio ambiente e reforçaram-se práticas de higiene e saúde, já conhecidas pelas crianças.

O roteiro das atividades realizadas na primeira oficina foi o seguinte:

- Apresentação da atividade a ser realizada para as crianças; apresentação das acadêmicas e das crianças com a utilização de fantoches;

Proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes e extensão universitária

- Leitura dos artigos 1º ao 6º, referentes às “Disposições Preliminares” e do artigo 7º ao 14, referentes ao “Direito à vida e à saúde” do Estatuto da Criança e do Adolescente na forma de história em quadrinhos da Turma da Mônica: material elaborado pela Editora Maurício de Souza, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em *Power Point*, no qual cada acadêmica interpretou as falas dos personagens;
- Explicações sobre o Direito à vida e à saúde, abrangendo a higiene física, mental e social. Neste momento, utilizou-se imagens sob forma de *Power Point* para chamar a atenção das crianças (imagens como: desenhos de crianças escovando os dentes, brincando, lendo, entre outras atividades relacionadas à promoção da saúde física e mental);
- Apresentação de vídeos educativos que tratam da higiene física e do cuidado com o ambiente (Vídeos do Programa infantil Castelo Ratimbum produzido pela TV Cultura);
- Dinâmica de fixação dos conceitos estudados: “Batata Quente” com balões. Em cada balão havia uma pergunta em relação ao tema trabalhado, o objetivo era firmar o conteúdo exposto e verificar a compreensão deste pelas crianças.

Oficinas Temáticas do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

O Capítulo II do ECA: “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, em seu Art. 15 (BRASIL, 2006, p. 323), estabelece que:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Enfatizou-se nesta oficina do direito à liberdade: de ir e vir, de pensamento, de religião; do direito à dignidade e ao respeito: de respeitar uns aos outros, de serem respeitadas; falou-se do tratamento violento ou constrangedor, e do que elas podem fazer caso aconteça.

O roteiro das atividades que foram realizadas nesta oficina foi o seguinte:

- Apresentação relembrando os pontos principais da primeira oficina;
- Leitura dos artigos 15 ao 18 referentes ao “Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, do Estatuto da Criança e do Adolescente, na forma de história em quadrinhos da Turma da Mônica em *Power Point*, no qual cada acadêmica leu as falas dos personagens;
- Teatro demonstrando a violência dentro de casa entre pais e de pais contra os filhos e a reprodução pelos filhos desta violência na escola (violência doméstica e psicológica);
- Apresentação de filme educativo que trata da violência (DVD da campanha “Eu Quero Paz” da Turma do Nosso Amiguinho; Casa Publicadora Brasileira, 2007);
- Teatro de fantoches tratando da violência sexual.

Oficinas Temáticas do Direito à Convivência Familiar e Comunitária

O Art.19, “Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária”, do ECA: traz que: “Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária [...]” (BRASIL, 2006, p. 324)

Foram explicadas às crianças as diferentes formas de se conviver em família que existem hoje, pois existem famílias recompostas, famílias numerosas, famílias nucleares, etc. Também foi trabalhada a importância de participar e conviver em comunidade e cuidar dos bens da coletividade.

O roteiro das atividades realizadas nesta oficina foi o seguinte:

Proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes e extensão universitária

- Através de um teatro de fantoches, foram lembrados os direitos fundamentais trabalhados nas oficinas anteriores, pois houve o período de férias e ainda, novas crianças que não conheciam este conteúdo;
- Introdução sobre a 3ª oficina;
- Leitura da adaptação das tirinhas do “Plenarinho” (produzido pelo site infantil da Câmara dos Deputados “Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão”. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/internet/midias/plen/swf/revistaAnimada/ecalivro1/revista.swf>);
- Dinâmica de fixação com perguntas às crianças: cada criança sorteava uma pergunta e esta era respondida por todos, com objetivo de fixar o conteúdo e ver o quanto haviam gravado em relação ao que foi trabalhado com elas.

Oficinas Temáticas do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

No capítulo IV, Art. 53 do ECA, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” está escrito que: “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 [...]” (BRASIL, 2006, p. 329).

Nesta oficina procurou-se destacar o direito à escola e à educação de qualidade, e o dever dos pais acompanharem seus filhos na escola e dos filhos terem o compromisso com o estudo. Ressaltou-se o direito das crianças e adolescentes de participação em atividades relacionadas à cultura, ao esporte e ao lazer.

O roteiro desta oficina foi o seguinte:

- Introdução sobre a 4ª oficina;
- Teatro de fantoches falando sobre a educação e sua importância;
- Clipe da música “Errar é humano” (CD “Toquinho no Mundo das Crianças”);

- Dinâmica de fixação: cada grupo de crianças recebia uma letra que formava uma palavra referente ao tema da oficina.

Oficinas Temáticas do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

No capítulo V, “Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho” o artigo 60 traz que: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.” E em seu artigo 61, que: “A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.” (BRASIL, 2006, p. 330).

O roteiro desta oficina foi o seguinte:

- Introdução sobre a 5ª oficina;
- Leitura dos artigos referentes ao “Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, do Estatuto da Criança e do Adolescente, na forma de história em quadrinhos da Turma da Mônica em *Power Point*, no qual cada acadêmica interpretou as falas dos personagens;
- ECA – Turma da Mônica;
- Teatro de fantoches falando sobre os deveres das crianças;
- Clipe da música “Criança não trabalha”;
- Apresentação do DVD construído pelo subprojeto “ECA vai à Escola”, do projeto de extensão do Instituto da Criança e do Adolescente – ICA da PUC – Minas Gerais;
- Dinâmica de fixação: as crianças desenhavam o que aprenderam durante as cinco oficinas (desenhos livres).

Nesta oficina procurou-se diferenciar o trabalho, enquanto fonte de renda, das responsabilidades e deveres que crianças e adolescentes têm conforme sua idade. Por ser a última oficina realizada, buscou-se relembrar os cinco direitos fundamentais do ECA através do DVD construído pelo subprojeto “ECA vai à Escola”, do projeto de extensão ICA da PUC – Minas

Proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes e extensão universitária

Gerais e através dos desenhos fixar e verificar o quanto apreenderam do conteúdo exposto.

Considerações Finais

As Oficinas realizadas de agosto de 2008 a julho de 2009 abrangeram em média um público de 160 alunos, entre crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 12 anos da Escola Municipal Ecológica Professor Ari Acastio Gossler e do Centro Comunitário e Social Dorcas – Unidade II, ambas do município de Toledo, Paraná.

A receptividade entre as crianças, adolescentes, educadores e professores em relação às oficinas e ao conteúdo exposto nelas foi satisfatória. A grande maioria do segmento infanto-juvenil nunca tinha ouvido falar do ECA. Desse modo, percebeu-se que esses foram bem participativos e alguns relataram durante a realização das Oficinas o que acontecia no seu dia-a-dia, inclusive casos de violência e de ameaças de que foram vítimas ou que presenciaram. Quando ocorriam esses casos, a coordenação do projeto era informada e foram tomadas as devidas providências junto à Direção Pedagógica da Escola ou do Centro Social, juntamente com os profissionais competentes.

Esses fatos demonstram o quanto é importante a realização desta atividade junto a este público, já que o Estatuto é um instrumento que garante seus direitos e a informação, sendo de extrema relevância para que dessa forma tenham conhecimento de seus direitos e deveres.

É importante ressaltar também o efeito multiplicador das Oficinas, pois nos dois locais de realização das atividades, os professores e/ou educadores estiveram presentes aprendendo com crianças e adolescentes o conteúdo do ECA. Desse modo, espera-se que esses profissionais repassem e reforcem esse conteúdo nas demais atividades pedagógicas que são realizadas nesses locais, desenvolvendo uma educação voltada para o respeito e a vivência dos direitos humanos fundamentais.

Enfatiza-se, ainda, que ao fazer extensão, a universidade conhece a realidade local e pode desenvolver ações para melhoria das condições de vida das pessoas desta comunidade, prestando serviços e assistência. Aos acadêmicos, a extensão proporciona a vivência dos conteúdos que se aprende nas salas de aula, propiciando, desta forma, o contato com o real, articulando a dimensão teórica à prática, realimentando o processo de ensino/aprendizagem⁴.

Ao realizar as atividades de extensão através das **Oficinas Temáticas de Socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente** se contribui para a solidificação das atividades da universidade e do Projeto Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Assim, a partir das práticas educativas das Oficinas, trabalha-se na proteção desses direitos humanos fundamentais, contribuindo para evitar que eles sejam violados, e ainda possibilita-se a formação da criança-cidadã, consciente de seus deveres e direitos.

Referências

ALMEIDA, Luciano Mendes de. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. Coordenado por Munir Cury. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/63b11ea3-7883-41ee-9572-c932827a8303/Default.aspx>> Acesso em: 16 abr. 2009.

TURMA do Nosso Amiguinho. **“Eu Quero Paz”**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2007. (DVD)

BRASIL. **A turma da Mônica em: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Mauricio de Souza editora. Disponível em: www.presidencia.gov.br/sedh. Acesso em: 23 abr. 2007.

⁴ Destaca-se que, para a realização dessa atividade, estiveram envolvidas outras acadêmicas do Curso de Serviço Social: Evilyn Prado de Oliveira, Cleide Aparecida de Paula, Elisabete Hammerschmitt, Idiane Fátima Hermes e Kessy Mariana Rodrigues da Silva.

Proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes e extensão universitária

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069/90. In: Conselho Regional de Serviço Social – CRESS 11 Região. **Legislação Social:** cidadania, políticas públicas e exercício profissional. Curitiba: CRESS; Gráfica Capital, 2006.

BUDNY, Jaqueline. **Relatório trimestral do Projeto de Extensão (2008/2009) das Oficinas Temáticas de Socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):** ações para a defesa e garantia dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente. 1º e 2º trimestre.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plenarinho:** o jeito criança de ser cidadão. Produzido pelo site infantil da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/internet/midias/plen/swf/revistaAnimada/ecalivro1/revista.sw>. Acesso em: 16 abr. 2009.

DOLINGER, Jacob. **A criança no Direito Internacional.** Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

JUBILUT, Liliana Lyra. Os pactos internacionais de direitos humanos. In: ALMEIDA, Guilherme Assis; PERRONE-MOISÉS, Cláudia. **Direito Internacional dos Direitos Humanos:** instrumentos básicos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos.** São Paulo: Manole, 2003.

OLIVEIRA, Luciana V. N. **Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais:** ações para defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Projeto de Extensão. Unioeste/*campus* de Toledo. 2008.

OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto; BUDNY, Jaqueline. **Oficinas Temáticas de Socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):** ações para a defesa e garantia dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente. Projeto de Extensão 2008/2009.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

SASSON, Susana Karen Hans; BIDARRA, Zelimar Soares. **Oficinas Temáticas de Socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** - ações para a defesa e garantia dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente. Projeto de Atividades ligadas ao Projeto de Extensão Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais. Unioeste/ *campus* de Toledo. 2007.

UMA EXPERIÊNCIA DE FALAS DE ADOLESCENTES

Josfâm Antunes de Macedo

Introdução

A Lei 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O surgimento desta Lei representou um apoio para todos que trabalhavam com crianças e adolescentes, pelo fato de olhar de uma forma específica e sensível para estas faixas etárias. Foi, sem dúvida, um ganho para a sociedade brasileira. Mais tarde, no campo da educação escolar, em 2007, surge a Lei 11.525, estabelecendo que o currículo do ensino fundamental inclua, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes. Estas duas leis significam um avanço, pois representam uma preocupação efetiva das esferas públicas com as crianças e os adolescentes, como também são tentativas de trazer para o campo social, seja na proteção integral seja na educação escolar, diretrizes que possam na prática, modificar a situação de desamparo, em que se encontram consideráveis parcelas destas faixas etárias no Brasil, para uma situação de acolhimento e hospitalidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) convoca a todos para a responsabilidade sobre a criança e o adolescente. Por exemplo, no seu Artigo 4º.

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

Todos os setores são envolvidos na tarefa de promover uma boa qualidade de vida para estas faixas etárias.

Em nosso caso, que desde 1987 já desenvolvíamos atividades com alunos adolescentes do Ensino Médio Técnico, a aprovação do ECA só reforçou a atenção que dispensávamos aos adolescentes, nossos alunos, dando mais legitimidade ao nosso trabalho. Por outro lado, a assinatura da Lei 11.525, em 2007, vem apontar que estávamos num caminho adequado. Nos referimos à experiência de trabalho em sala de aula, com alunos adolescentes, da Psicologia Escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A ligação direta e indireta desta atividade ao ECA e à lei complementar 11.525/2007 justifica a apresentação deste artigo.

Aqui nos limitamos à clientela adolescente, nosso alvo, já que por se tratar de um Instituto em que existem os níveis Médio Técnico, Subsequente, Superior e Pós-Graduação, não possuímos crianças no corpo discente, tão somente adolescentes e adultos. A Psicologia Escolar deste Instituto possui uma ampla relação de atividades desenvolvidas, mas que, para efeito deste artigo, não serão comentadas, pois abordaremos apenas uma destas atividades: o trabalho com as turmas de primeira série do Ensino Médio Técnico. Este é o objetivo desta escrita. A seguir, comentaremos com detalhes esta experiência e buscaremos fundamentar como a compreendemos.

O trabalho com as Turmas de Primeira Série do Ensino Médio Técnico

Em 1987 iniciavam as atividades da Psicologia Escolar neste Instituto, que na ocasião denominava-se Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Desde então, e até hoje, a equipe pedagógica já possuía um projeto denominado de Orientação Educacional. É uma disciplina, de cunho curricular, onde é trabalhado, com o estudante do Ensino Médio Técnico, todo um conteúdo referente a uma preparação para este discente melhor enfrentar os desafios de uma formação educacional de 04 (quatro) anos, tempo atual de conclusão do Ensino Médio Técnico. São oferecidas em torno de 06 (seis) modalidades diferentes de cursos técnicos a cada ano, distribuídos nas áreas de: Construção Civil; Indústria; Informática; Recursos

Uma experiência de falas de adolescentes

Naturais e Serviços. Em Orientação Educacional este aluno obterá, portanto, informações sobre o seu curso, os seus deveres, seus direitos, hábitos de estudo, etc. Sem dúvida que desde 1987 este projeto sofreu diversas modificações buscando cada vez mais aperfeiçoar esta disciplina junto ao alunado. A permanência deste projeto é a própria confirmação de seu acerto e possibilidade de ajuda. O formato desta disciplina hoje são de duas horas-aulas semanais, sendo cada hora-aula de 45 minutos. O tempo de sua duração é 01 (um) semestre.

O Médio Técnico tem como clientela estudantes adolescentes que na primeira série estão na faixa dos 14 aos 15 anos. Isto não mudou desde quando a Psicologia Escolar iniciou as suas atividades em 1987 neste Instituto, e também desde quando houve o convite da equipe pedagógica, que trabalhava com Orientação Educacional, para desenvolvermos uma atividade em conjunto. Pensou-se na Psicologia Escolar lidar com o tema adolescência, dentro de Orientação Educacional. E assim iniciamos este trabalho integrado até o presente momento existente.

A entrada da Psicologia Escolar nas Turmas de primeira série do Ensino Médio Técnico, para lidar com o tema adolescência junto aos alunos, também sofreu diversas modificações ao longo destes 22 (vinte e dois) anos. Sua apresentação atual se constitui de uma entrada da psicologia em cada turma por 02 (duas) semanas, totalizando 04 (quatro) horas-aulas, sendo, portanto 02 (dois) encontros em cada turma. A cada ano são em torno de 12 (doze) turmas, em uma média de 35 (trinta e cinco) alunos por turma.

Desde o convite, para trabalhar o tema adolescência junto aos alunos desta faixa etária nesta escola, ficamos a nos indagar como executar tal ação. Foi quando pensamos em construir uma atividade que levasse em conta a fala dos próprios alunos. Ao invés de ensiná-los o que é a adolescência, consideramos mais oportuno dá-los o direito à própria fala. Assim achávamos que iríamos favorecer: o desabafo de suas angústias, a comunhão de seus problemas, o surgimento de questionamentos sobre o que passa em si e não entende, a resposta vinda de outros colegas, a exposição das queixas familiares, a possibilidade de falarem de suas qualidades e potenciais, etc. Ou seja,

pensamos numa vivência de autoconhecimento, liberdade e de reconhecimento. Apostamos em uma atividade nestes moldes e nela nos encontramos até hoje. É esta a nossa experiência.

Vínhamos de uma formação ligada ao movimento estudantil que enfrentava a ditadura militar e a censura. Emitir a própria opinião era correr riscos, era buscar a liberdade. Assim sendo, poder expor a opinião livremente era um reconhecimento da dignidade dos seus valores. Desde 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 16, considera a opinião e a expressão como um dos direitos à liberdade da criança e do adolescente. Se antes, 22 anos atrás, pensamos em iniciar uma experiência de liberdade através da palavra dos próprios adolescentes sobre o seu mundo, desde 1990 o ECA autentica esta possibilidade. “O método pelo qual fortalecemos o ego enfraquecido tem como ponto de partida uma ampliação do autoconhecimento” (FREUD, 1980, p. 204). Considerávamos que o adolescente sairia fortalecido via um processo de autoconhecimento. Honneth (2003) escreve que para o ser humano chegar a uma auto-relação bem sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações. Ainda para Honneth (2003), nós seres humanos possuímos uma dependência constitutiva em relação à experiência do reconhecimento. Acreditávamos que o adolescente expondo a sua própria opinião, sobre a sua própria adolescência, o levaria a um melhor relacionamento a partir da exposição que ele faria de sua subjetividade para os seus pares, e isto era uma experiência de reconhecimento.

A Técnica Utilizada para Possibilitar ao Adolescente Falar Genuinamente de Si

Iremos descrever como possibilitamos um espaço para que o adolescente fale espontaneamente de si. Delimitar-nos-emos à apresentação de como é esta técnica hoje e nos restringiremos ao tema adolescência e como ele é trabalhado com os alunos do ensino Médio Técnico nesta escola. Não abordaremos aqui outros temas que por acaso sejam tratados nas turmas de primeira série.

Primeiro Encontro

Entram na sala um psicólogo e uma pedagoga, sendo esse por ela apresentado aos alunos adolescentes da primeira série do Ensino Médio Técnico. Após a saída dela vamos organizar a turma: pôr cadeiras em fileira; solicitar que desliguem os celulares; lembrar para deixarem de realizar atividades de outras matérias neste horário; pedir atenção e silêncio; etc. Quando atingimos estas metas é o momento da Psicologia Escolar se apresentar aos alunos, inclusive colocando-se à disposição deles. Depois explicamos que esta atividade está sendo realizada em todas as primeiras séries da escola, e que os objetivos são apresentar a Psicologia Escolar para os estudantes, conversar sobre a realidade deles atual: entrando nesta nova escola (IFRN) e entrando na adolescência. Neste momento temos um pequeno diálogo.

É então distribuído o questionário com a seguinte pergunta: Para você o que é a adolescência? Ele poderá responder em 9 (nove) linhas, tendo o direito de usar o verso da folha acaso as 9 (nove) linhas não sejam suficientes para o preenchimento da sua resposta.

Os questionários são entregues aos alunos e depois é feita uma leitura conjunta do seguinte trecho que consta na folha com a pergunta:

Responda a questão seguinte sem pôr o seu nome ou o seu número da chamada, ponha apenas o número de sua turma no local abaixo especificado. Esta é uma atividade individual, anônima, não é para a nota. Não consulte o colega. Se quiser escreva com grafite. Pode utilizar o verso da folha até a altura da linha pontilhada, acaso a sua resposta não dê para ser finalizada nas linhas desta página. Ao terminar a atividade avise ao psicólogo que a concluiu, para que o mesmo venha recolhê-la.

O passar dos anos, trabalhando com esta atividade, fez com que cada vez mais esta introdução fosse detalhada para gerar menos dúvidas nos jovens estudantes e para permitir um maior conforto do aluno no instante

em que estiver respondendo, para que ele fique bem à vontade com os seus pensamentos e emoções. Tudo deste trecho tem uma motivação. Exemplos: eles querem olhar as respostas dos colegas, “colar”, o que não é permitido, a fim de que ali ele busque expressar algo seu; eles perguntam se é “para a nota”, se pode fazer com grafite, se pode escrever no verso¹. As recomendações visam eles ficarem sentados e circularem o mínimo possível, já que ao se levantarem eles gostam de olhar o que o colega escreveu, às vezes mexem com os colegas, às vezes querem ficar trocando de carteira por todo o tempo. Nossa ideia é fornecê-los um ambiente acolhedor e hospitaleiro.

¹ Mesmo após termos fornecido esses esclarecimentos muitas vezes as perguntas são ainda feitas, como se nada sobre aquilo tivesse sido tratado.

A recomendação pelo anonimato se justifica não só para preservar o sigilo de cada um como também para que fiquem o mais à vontade possível. O local onde cada aluno põe o número da sua turma é destacável, sendo assim a folha em que o estudante responde preserva um total anonimato, permitindo ao mesmo se expor o quanto quiser naquele espaço sem o receio de descobrirem aquilo que revelou de sua intimidade, muitas vezes coisas nunca antes comunicadas. “Cada um está cômico de que existem certas coisas em si que não estaria absolutamente disposto a contar a outras pessoas ou que consideraria inteiramente fora de cogitação revelar. São elas suas ‘intimidades.’” (FREUD, 1980, p. 214).

Neste primeiro encontro o estudante pode usar até o final das 2 (duas) horas-aulas para responder, entretanto, a maioria logo conclui seus comentários escritos e poucos ficam até o final. Enquanto redigem seus comentários eles ficam bastante quietos.

Durante o espaço de tempo em que estão escrevendo, a chamada é feita carteira por carteira, passando o psicólogo ao lado de cada aluno para pegar o seu nome e registrar a presença. Nesta experiência há a preocupação de deixar o aluno sentir a paz por todo o horário, permitindo assim que eles levem a sério sua subjetividade, suas características pessoais.

Os estudantes vão terminando suas respostas e entregando os questionários. Quando a maioria já terminou eles são liberados para deixarem a sala, ficando apenas aqueles que ainda estão a refletir e escrever.

Segundo Encontro, Uma Semana Depois

Os estudantes são comunicados que de volta receberão as folhas que responderam no primeiro encontro. Só que agora terão em mãos não as deles mas as de colegas de outras turmas que responderam o mesmo questionário. São respostas sem qualquer tipo de identificação, portanto, eles não saberão quem é o autor dos comentários. A reação deles é de surpresa e de descrédito que ali não são as respostas deles. Eles teimam em dizer que o que têm em mão são as respostas deles e ocorre até de um ou outro reclamar pelo fato de o psicólogo expor ali os comentários da própria turma. O psicólogo reafirma que ali não são as folhas deles, que não adianta quererem descobrir de quem é, que os questionários são anônimos tais quais os que eles responderam, que será perda de tempo quererem saber do psicólogo de que turma vieram. Estas orientações são dadas mas não adiantam, pois logo estão perguntando de qual turma são aquelas respostas, estão dizendo que as folhas são deles, etc. Mas não se tratam de queixas fortes, no fundo eles estão manifestando estranheza diante de terem em mãos respostas de outras pessoas tão semelhantes as suas. “O estranho provém de algo familiar” (FREUD, 1980, p. 307). É comum escutar: “eu achava que só eu pensava assim”.

Antes a turma é organizada, tal qual no primeiro encontro, e depois é dada a orientação para cada um ler em silêncio a resposta que recebeu do colega anônimo e após refletir sobre o comentário que têm em mãos. Durante o tempo em que lêem o psicólogo faz a chamada carteira por carteira, tal qual no encontro anterior. Entretanto, neste dia, a excitação deles é muito grande e eles não se agüentam sentados, um quer ver a resposta que o colega pegou, e o psicólogo não tem muito que fazer diante desta esmagadora curiosidade a não ser ter paciência. Quando todos já leram os comentários dos colegas de outras turmas, e já estão razoavelmente sentados, são então convocados a lerem em voz alta a resposta que cada um pegou. Cada um por vez, seguindo as carteiras da fileira.

É ressaltado para lerem respeitando tudo o que está escrito, sem preconceito, ali não é aula de Português nem de Moral. Devem ler literalmente o comentário que têm em mãos.

Contudo, cada resposta lida é motivo de “risadagem”, de comentários paralelos. E assim seguem até o último aluno da turma ler a resposta de um colega ausente de outra sala. Fica claro que esta maneira irrequieta de reagirem às respostas que escutam é a forma possível deles ouvirem, não se trata de indisciplina ou transgressão.

As respostas lidas vão desde aquelas totalmente em branco ou só com riscos, até outras com mais de 10 (dez) linhas escritas. Todas as respostas são aceitas, falando o que for. Algumas aproveitam para colocar brincadeiras, recados ou agressões diante da pergunta: Para você o que é a adolescência? São respostas do tipo: “Adolescência é ‘Ronaldo’”; “Este psicólogo é tão chato quanto o meu pai”. Todavia, a maioria das respostas dadas são reflexões sobre o tema adolescência, como: “é uma fase como outra qualquer, que todo mundo passa, tem seus altos e baixos, descobrimos a independência, vamos à luta e corremos atrás dos nossos objetivos e vontades, além de descobrir os nossos talentos para as coisas que gostamos” ou “na adolescência aprendemos mais com os nossos acertos e erros a ser uma pessoa melhor”.

Os únicos tipos de respostas que são retiradas, e não voltam para outras turmas, são aquelas que trazem citados os nomes de alunos da sala ou os próprios nomes ou o número daquela turma. De resto tudo é permitido e levado a sério, mesmo se tratando de uma resposta só com brincadeiras ou de uma resposta agressiva.

Encerrada as leituras inicia-se o debate e todos têm o direito de falar. É também ressaltado que uns respeitem as falas dos outros e que cada um fale por vez. Mas todos querem falar ao mesmo tempo e ainda inicialmente uns riem dos comentários dos outros. No entanto, com o passar dos minutos, a conversa vai ganhando o ar de falas totalmente sérias, muitas vezes carregadas de súbita emoção. Agora, muitas vezes a preocupação é de não deixar qualquer aluno em estado de desamparo. E, é importante realçar, nestes momentos eles próprios tomam conta deles acolhendo o colega da sala que passa a demonstrar um sofrimento intenso. Por seu lado, o psicólogo não encerra a aula enquanto aquela situação não se tranqüilizou ou enquanto não trouxe crescimento para todos os envolvidos. Busca-se sempre criar alternativas

Uma experiência de falas de adolescentes

diante da angústia compartilhada e vislumbrar a esperança frente ao pessimismo. Busca-se sempre trazer um sentido para a experiência vivenciada por todos naquele momento naquela turma. Conforme Sartre (1966, *apud* MARTON, 2004, p. 232) “o homem é o ser que transforma seu ser em sentido, o ser por meio do qual o sentido vem ao mundo. O sentido é o universal singular.”

Sempre o psicólogo coloca-se à disposição, para uma conversa em particular na Sala da Psicologia, com qualquer um dos alunos que acaso deseje falar de suas dificuldades.

Numa dessas situações tensas um aluno leu uma resposta que dizia: “ser adolescente é querer se suicidar”. Frente a tal comentário gerou-se uma preocupação na turma: como estaria a pessoa que escreveu aquilo? O que estaria havendo com ele (ou ela)? Como ele estaria naquele momento? Será que ele (ou ela) falou sério? A angústia compartilhada vai tomando várias formas até que eles próprios vão mudando o tom da angústia e, tal qual diz o ditado, “Das cinzas nasce a Fênix”. Vai um consolando o outro, surge a construção no lugar da destruição, e o psicólogo indaga: Quem nunca pensou em se matar ao menos uma vez na vida? Pensar em se matar é o mesmo que se matar? Só depois de garantido o enfrentamento e solução daquela repentina angústia é que o horário poderá ser encerrado. E tudo volta ao normal. As brincadeiras e gaiatices deles retornam sinalizando que do mergulho no autoconhecimento que fizeram estão já de saída: reconheceram que tais pensamentos de luto fazem parte da adolescência e deles não estão ausentes. A elaboração do luto conduz à aceitação do papel que a puberdade lhe destina. (ABERASTURY e KNOBEL, 1981).

O Texto Complementar a Esta Atividade

A cada ano, ao encerrar esta atividade, o psicólogo escreve um texto, uma devolução de como foi o trabalho nas primeiras séries naquele semestre. Trata-se de um texto que contempla as respostas escritas e os comentários falados pelos alunos, contempla as várias ocorrências dadas em sala de aula, contempla as reflexões tidas pelo psicólogo naquele ano diante do singular

ocorrido nesta experiência nas turmas. Entendemos que se é um trabalho em equipe os outros profissionais devem também compartilhar a experiência acontecida, devem ter o direito de crescer tanto quanto cresceu o psicólogo ao desenvolver esta atividade naquele ano.

Um dos objetivos principais da Psicologia Escolar neste Instituto é lidar com a presença do emocional no desenvolvimento escolar do aluno. Portanto, nada mais natural do que escrever sobre este emocional frente ao desenvolvimento dos estudantes das primeiras séries do Ensino Médio Técnico.

É também nestes textos buscado fornecer uma visão da adolescência alternativa aquela passada pela mídia, que chega a ponto de chamá-los de “aborrescentes”. Para Winnicott (1995), é dada publicidade a cada ato de baderna juvenil porque o público não quer realmente ouvir ou ler a respeito dessas façanhas adolescentes que estão isentas de qualquer desvio anti-social.

Os títulos desses textos são como: Trocas e contradições entre as faixas etárias (2004); Um outro olhar (2008); O código da vida e o código da Vinci (2005); O espaço da fala numa instituição de ensino (2006), etc. Abaixo segue o exemplo de um dos trechos do texto produzido a partir do trabalho em sala de 2006:

É do Serviço de Psicologia, numa instituição de Ensino, conferir à sua clientela um espaço primordial da fala. O instrumento de trabalho da Psicologia é a palavra, seja no espaço público seja no espaço privado. No espaço privado atendemos individualmente os alunos, conversamos privadamente com pais, professores e outros profissionais. No espaço público vamos às salas de aula, participamos de reuniões coletivas com os pais de alunos. Estes comentários que agora iniciamos abarcam essencialmente o trabalho do Serviço de Psicologia Escolar (Campus Natal Central/IFRN) no espaço público. Trabalho este direcionado à fala da nossa clientela. Uma fala cheia de idas e vindas, mas insubstituível. E é da fala, enquanto presença/ausência, desejo/indiferença, que vamos tratar. A fala e suas voltas, sua riqueza, e sua revelação. Veremos o colorido da fala: o reconhecimento da fala, a presença da fala, a fuga da fala, o desejo de fala, a invenção da fala.

Uma experiência de falas de adolescentes

Este texto é entregue a todas as chefias as quais a Psicologia Escolar está subordinada, é entregue à equipe pedagógica, é entregue a todos os profissionais que, direta ou indiretamente, participaram desta atividade naquele ano.

Reflexões

Esta atividade da Psicologia Escolar do IFRN, junto às turmas das primeiras séries sobre a adolescência por eles vivida, possui um caráter curricular – tal qual preza a Lei 11.525 – já que todo ano acontece, mas também não possui um caráter curricular, pois não pretende ser um conteúdo ministrado para o qual os alunos teriam de apresentar um rendimento previamente esperado, teriam de alcançar um suposto conhecimento sobre a adolescência e os seus direitos. Mas nem por isso esta experiência deixa de tornar presente o ECA nesta escola. Em seu Artigo 15 este estatuto delinea que

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

É este lugar que buscamos dar ao adolescente por um lado e, por outro, este lugar ele é que tem de conquistá-lo. Desta dialética nasce o sujeito. Consideramos que ao permitir o aluno livremente falar, sobre si e seus pensamentos, em um ambiente de respeito à pessoa humana, estamos possibilitando uma experiência de autoconhecimento, liberdade e reconhecimento. Naquele instante damos a ele um lugar, mas indiretamente dizemos: você é alguém, seja livre e garanta este lugar de dignidade para toda a sua vida, isto não lhe é dado, é você que tem de conquistar. Cada um de nós tem de diariamente conquistar este lugar de um ser humano digno e livre na face da Terra.

Kupfer (1989) menciona que a abertura de oportunidade de relações autênticas, humanizadoras, não depende somente de métodos pedagógicos sofisticados

dos. E é isso que aqui trazemos. Mais do que uma metodologia educacional formal um espaço para a fala do aluno, que, no exemplo apresentado neste artigo, é vivenciado por um psicólogo escolar, mas que em realidade pode ser experienciado por qualquer profissional interessado em dar a fala aos estudantes adolescentes, interessado em tornar o adolescente o sujeito da sua própria história. É dar-lhe o lugar da fala para que um dia ele possa estar ali em nosso lugar de adulto. Diz Nietzsche (2003), a gente retribui mal a um professor quando permanece sendo sempre apenas seu aluno. Para Martins (2002), o educador deve morrer, ao menos simbolicamente, para permitir a outrem existir mais plenamente, de tal forma que este outrem assuma o lugar que o educador considera seu. Muitas vezes, nesta atividade, o psicólogo permanece em completo silêncio, passivo, permitindo que ativamente os estudantes adolescentes conversem entre si. Certas horas ele tem consciência de que nada tem a dizer ou fazer, a não ser ceder um lugar oficial à livre fala dos adolescentes que está a se construir. Segundo Santo (2009), o adolescente não se conforma em continuar a ser tratado como um repositório de conteúdos.

Quando permitimos aos alunos livremente falarem, algumas vezes ocorre de estudantes sempre calados “abrirem a boca”, para surpresa de todos. Yalom (2009, p. 37) expressa que “o isolamento interpessoal refere-se ao abismo entre o sujeito e os outros. É vivenciado como solidão e pode ser melhorado por uma capacidade maior de criar e manter a intimidade com terceiros.”

Para Macedo (2000), o adolescente tem muito que traduzir e, relativamente, em pouco tempo: corpo e cabeça mudam rápido demais. Se nesta atividade aqui relatada não há um aprendizado oficializado, não podemos negar que exista uma apreensão de um outro tipo de conhecimento: um conhecimento de si próprio, um conhecimento de seus colegas, um conhecimento do seu interior, um reconhecimento. Lajonquière (1993, p. 177) escreve: “Sendo assim, só podemos concluir que as mesmíssimas aprendizagens e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado, sua outra face, tem lugar no seu interior.” Há uma aprendizagem dada via subjetividade e que não segue os caminhos tradicionais do aprender. Baseando-se em Macedo (2002), podemos nos referir a uma aprendizagem solidariamente transgressiva, divergente.

Uma experiência de falas de adolescentes

Calligaris (2000) entende que após ser transmitido aos adolescentes os valores sociais mais básicos e após a maturação dos corpos destes indivíduos, a eles não é fornecida a autorização para realizarem esses valores que aprenderam e já possuem condições de exercerem. E o amadurecimento do adolescente enquanto pessoa fica em suspensão. Ao contrário, a atividade da Psicologia do IFRN é para propor ao estudante adolescente: reconheça-se! Você é capaz! Você tem autorização para crescer e para exercer o seu potencial.

Em recente entrevista, para a Rede TV, programa *É Notícia*, dia 15/11/09, às 00h15min, o Presidente Lula – respondendo ao jornalista que comentava ter ele se tornado uma liderança bastante respeitada no cenário mundial – expressou que não fora ele que se tornara respeitado, foi ele próprio que se respeitou, foi ele que se deu ao respeito, foi ele que nunca foi por essa história de ser um metalúrgico que não sabe de nada. Paralelamente, este é o caminho buscado pela Psicologia Escolar do IFRN para possibilitar ao aluno autoconhecer-se, reconhecer-se, respeitar-se, e ter claro os seus direitos e seus espaços enquanto cidadão brasileiro digno e responsável por sua própria história.

Ao longo desses anos acreditamos ter sido de grande valia esta atividade da Psicologia Escolar com os alunos das primeiras séries. É nosso interesse executar a atividade ao mesmo tempo em que todos possam crescer junto a ela: alunos, profissionais, psicólogos e chefias. Vemos algumas mudanças no comportar-se desta escola que nos leva a crer que se deu como o fruto de uma melhor compreensão sobre o adolescente. Antes algumas situações eram motivo de pânico, hoje situações semelhantes são vividas com a mesma preocupação, mas com maior tranquilidade. O suicídio ocorre em qualquer faixa etária. Antes o suicídio de um aluno deixava a instituição assustada e perdida, hoje se percebe que o suicídio é algo amargo, que faz sofrer, mas que não deixa mais a instituição perdida, entretanto a deixa mais pronta para enfrentar a situação.

Para Aberastury e Knobel (1981), o adolescente está em busca de si mesmo e da identidade. E é aí que pretendemos chegar, neste aprendizado de si em que cada um é o professor de si próprio e dos seus pares. Assim, com cada um no seu lugar, a riqueza humana dá sentido ao existir.

Referências

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 22 nov. 2009.

_____. Lei n. 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5 ao art. 32 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm>. Acesso em: 22 nov. 2009.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XVII.

_____. A questão da análise leiga. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XX.

_____. Esboço de psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XXIII.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003.

KUPFER, Maria C. **Freud e a educação**. São Paulo: Scipione, 1989.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud**. Petrópolis: Vozes, 1993.

Uma experiência de falas de adolescentes

MACEDO, Josfâm A. A adolescência e o emocional no ensino/aprendizagem. **Revista Holos**. Natal, n. 1, p. 17-20, set. 2000.

_____. **O Espaço da fala numa instituição de ensino**. Natal: [s.n.], jun. 2007, 5 p. Texto de circulação interna - Serviço de Psicologia Escolar / IFRN.

MACEDO, Robert S. Reaprender a aprendizagem no campo do currículo. In: MARTINS, João B. (Org.) **Psicologia e educação: tecendo caminhos**. São Carlos: Rima, 2002. p. 01-11. cap. 1.

MARTINS, João B. O disciplinamento escolar e a prática do psicólogo escolar. In: MARTINS, João B. (Org.) **Psicologia e educação: tecendo caminhos**. São Carlos: Rima, 2002. p. 94-120. cap. 9.

MARTON, Scarlett. **A irrecusável busca de sentido**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Ecce Homo**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2003.

REDE TV. **É notícia**. Disponível em <www.redetv.com.br/portal/jornalismo/enoticia/>. Acesso em: 21 nov. 2009.

SANTO, Ruy C. do E. **Uma aula sobre si mesmo**. Disponível em <www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0065.asp>. Acesso em: 21 nov. 2009.

SARTRE, Jean P. **Kierkegaard vivant**. Paris: Gallimard, 1966.

YALOM, Irvin D. **Vou chamar a polícia e outras histórias de terapia e literatura**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

O ECA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: trabalhos com grupos de crianças e adolescentes

Solange Aparecida Serrano

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) completou 20 anos em 2010. Tido como uma das leis mais avançadas do Brasil, o ECA atinge sua “maioridade” tendo à frente grandes desafios, mas já registrando importantes avanços na garantia dos direitos de meninos e meninas.

A lei tem como base o princípio da criança e do adolescente como “prioridade absoluta” e representa uma mudança de paradigma em relação ao Código de Menores, pois estabelece a doutrina da proteção integral e reconhece crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento. Também cria medidas de proteção (voltadas para situações em que os direitos de meninos e meninas são ameaçados ou violados) e medidas socioeducativas (aplicadas para adolescentes que cometem atos infracionais). O ECA institui ainda a coresponsabilidade de toda a sociedade civil e do poder público em garantir o direito a uma vida saudável aos meninos e meninas de todo o país.

Entretanto, essa legislação considerada avançada no âmbito legal contrasta com a realidade social do país. Segundo Gomes e Pereira (2005), o Brasil, nas últimas décadas, vem impondo uma enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania.

Guará argumenta que a sociedade brasileira sabe que a superação da desigualdade social depende não só das mudanças estruturais na política e na economia, mas também da melhoria da educação básica e da garantia de condições de uma nova qualidade de vida para a população infanto-juvenil. Para a referida autora

a inscrição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos encontra hoje um movimento social com ativos defensores, que já incluíram na agenda pública as demandas da infância, destacando-se a luta pelo fim do trabalho infantil, o combate à violência doméstica e o desenvolvimento de programas complementares de educação. A apresentação da demanda por justiça e por equidade social reivindicou prioridade para aqueles em situação de maior fragilidade e risco, mas incluiu a perspectiva da cidadania para todo o conjunto da população de crianças e jovens do Brasil (GUARÁ, 2005, p.01)

Nesse sentido, na tentativa de desenvolver trabalhos com alguns segmentos de crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade social, iniciamos no ano de 2005 um projeto de atividade de extensão ligada à disciplina de Psicologia Jurídica da UNAERP (Universidade de Ribeirão Preto), no município de Ribeirão Preto, cidade de grande porte no interior do estado de São Paulo. A atividade de extensão é concebida como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade” (FÓRUM, 2001, p. 29)

Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência desenvolvida nos anos de 2008 e 2009 na referida extensão, bem como alguns resultados e reflexões que puderam ser desenvolvidos. O trabalho foi realizado com um grupo de oito alunos do curso de Psicologia, que cursavam a sétima e oitava etapa.

Os alunos trabalharam em dois projetos distintos, sendo o primeiro um trabalho com adolescentes que estavam sob medida de proteção de abrigo em um abrigo, com o objetivo de proporcionar meios de expressão para que os adolescentes pudessem entrar em contato com sua história de vida e registrá-la. A ideia foi promover condições mais facilitadoras para manifestação da subjetividade dessas crianças e adolescentes. Todos têm uma origem, pertencem a uma família e a um grupo social e cultural; a possibilidade de atribuir outros significados e compreender a sua história são fundamentais para a formação da identidade e para um desenvolvimento psíquico saudável.

O eca em contextos educativos

O segundo trabalho foi feito com crianças e adolescentes com histórico de famílias em vulnerabilidade social e que estão inseridas num projeto socioeducativo que os atende no turno inverso da frequência escolar, com o objetivo de proporcionar-lhes uma reflexão sobre a construção de sua identidade, além de promover autoconhecimento e oportunizar a vivência de valores e atitudes através do exercício da cidadania, desenvolvendo o protagonismo juvenil.

Faremos algumas considerações sobre esses contextos e na sequência, apresentaremos as experiências desenvolvidas.

A importância desta atividade de extensão reside no fato de prestar atendimento a populações específicas e contribuir para a formação dos alunos, inserindo-os em contextos de exercício de prática profissional. Além disso, procura realizar de forma convergente contribuições para o desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes, objetivos esses que compartilham a proposta máxima do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Projetos Socioeducativos

Para Carvalho (2009, p. 01) “os projetos socioeducativos voltados às crianças e adolescentes vulnerabilizados pela pobreza, no contra-turno escolar, nasceram nas comunidades brasileiras por iniciativa da sociedade civil e não pela mão do Estado”. Ainda para a autora

o pós-escola surgiu com iniciativas da comunidade e só muito recentemente entrou na agenda do Estado. Expandem-se ainda como políticas da comunidade, constroem-se no microterritório e são promovidas por organizações não-governamentais que, em parceria com a prefeitura, a igreja, as empresas e os membros da comunidade oferecem um serviço de atenção à infância e juventude (CARVALHO, 2009, p.02).

No caso de nossa experiência, o território no qual o projeto está instalado tem poucos serviços e oportunidades destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens.

Estas ações são um bem público comunitário e se constituem em um capital social das próprias populações vulnerabilizadas pela pobreza e escassez de oportunidades e serviços. “Ofertam atividades lúdicas, artísticas e esportivas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, ampliação do universo cultural e convivência em grupo na perspectiva de inclusão social” (CARVALHO, 2009, p.02).

Para Carvalho (2009) o termo socioeducativo é como um qualificador, designando um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. “Tem como finalidade ainda a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar de forma intencional valores éticos, estéticos e políticos” (CARVALHO, 2009, p.02).

De certo modo, entende-se que esses projetos procuram contemplar o que está definido no artigo 58 do ECA: “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”.

Estes espaços podem ser pensados como espaços de proteção, na medida em que conseguem atender crianças e adolescentes cujos pais enfrentam longas jornadas diárias de trabalho e não contam com outros recursos para cuidado dos filhos.

Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002, p.67) enfatizam que

o número de mulheres com filhos que passam diariamente longas horas do dia no trabalho têm aumentado cada vez mais, o que tem contribuído para um grande aumento da demanda por educação/cuidado de crianças em contextos coletivos, seja pela quebra do apoio familiar e comunitário que contribuía com os pais na educação de seus filhos, seja pelo desejo dos pais de fornecerem aos filhos oportunidades diversas daquelas encontradas na família.

O eca em contextos educativos

Por outro lado, há casos em que o afastamento da mãe (ou pais) para o trabalho deixa as crianças sem atenção ou cuidados básicos, e não há ainda creches, escolas de qualidade e serviços complementares à escola que atendam ao número total de crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social. (GUARÁ, 2005).

Abrigos

¹ Sabe-se que uma grande parte das crianças e adolescentes abrigados possui famílias em situação de pobreza grave; embora, segundo o ECA, esse não deveria ser um motivo para afastamento de crianças de suas famílias.

² O Estatuto da Criança e do Adolescente foi alterado pela “Nova Lei de Adoção” (Lei 12.010/09), promulgada em 03/08/09, sendo que o encaminhamento para acolhimento institucional (abrigo) passa a ser de competência exclusiva do Poder Judiciário.

Há situações em que diante de alguma ameaça ou violação de direitos das crianças e adolescentes, o que pode ser uma violência grave (nas suas diversas modalidades – física, sexual, psicológica, negligência), abandono, ou a “falta de condições”¹, o Conselho Tutelar² e o Poder Judiciário, verificando prejuízos significativos para a criança, poderão aplicar medidas de proteção que possam favorecer mudanças na situação familiar ou, se for necessário, efetuar o abrigamento. (SERRANO, 2008). Antes disso, devem ser aplicadas medidas de proteção, tais como: encaminhamento dos pais ou responsável para orientação, apoio e acompanhamento temporários; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente.

É fundamental a manutenção dos vínculos afetivos com os familiares durante todo o período de afastamento da criança e/ou adolescente da família de origem através de um trabalho que vise sua reintegração. Entretanto, em alguns casos isso não será possível e deve ser tentada a colocação da criança/adolescente em família substituta, através de guarda, tutela ou adoção. Nota-se assim, que a criança/adolescente entra num circuito de imprevisibilidade, de forma que não sabe onde, quando e como as coisas acontecerão, o que pode deixá-los bastante angustiados.

O abrigo não é necessariamente “bom ou mau”, sua aplicação quando necessária deve ser de fato uma medida de proteção provisória. O contexto do abrigamento deve ser planejado levando-se em consideração que, se uma criança vai permanecer um tempo nesse contexto, que ele seja favorecedor ao seu desenvolvimento. Isso nos remete a pensar em um atendimento de

qualidade, o que implica que o abrigo seja pensado num contexto de cuidado e proteção, mas também e concomitantemente, um contexto educativo. “É importante que o abrigo não seja concebido como um local de exclusão, mas sim como favorecedor do desenvolvimento de crianças e adolescentes que ali permanecerem independentemente do tempo que ficarem, seja um dia, um mês, um ano, ou mais” (SERRANO, 2008, p.210).

Guará alerta que com a permanência prolongada, as crianças crescem e se tornam adolescentes,

momento em que apresentam demandas de autonomia e de liberdade que nem sempre acontece e que aumentam as cenas de conflito interno nos abrigos. De outro lado, a vida institucional não oferece a segurança requerida pela incerteza do futuro e para a independência emocional, social e financeira dos adolescentes num mercado de trabalho cada vez menos previsível e mais exigente (GUARÁ, 2005, p.13).

O ECA (1990), em seu artigo 92, dispõe os princípios norteadores a serem garantidos nas condições de abrigamento:

As entidades que desenvolvem programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios: I - Preservação dos vínculos familiares; II - Integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem; III - Atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV - Desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; V - Não-desmembramento de grupos de irmãos; VI - Evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII - Participação na vida da comunidade local; VIII - Preparação gradativa para o desligamento; IX - Participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

As Orientações Técnicas (CONANDA, CNAS, 2009) destacam que a equipe técnica do serviço de acolhimento (abrigo) deverá organizar prontuários individuais com registros sistemáticos que incluam: histórico de

O eca em contextos educativos

vida, motivo do acolhimento, anamnese inicial, data de entrada e desligamento, documentação pessoal, informações sobre o desenvolvimento (físico, psicológico e intelectual), condições de saúde, dentre outros. Além dessas, o prontuário deve conter as informações obtidas sobre a família de origem e resumo do trabalho desenvolvido com vistas à reintegração familiar (visitas, encaminhamentos, acompanhamento em grupo, encontros da família com a criança ou adolescente, preparação para a reintegração, etc.). Deve-se fazer também um registro fotográfico de cada criança/adolescente que o acompanhe no momento de seu desligamento. Alguns locais têm feito uma espécie de livro da história de vida da criança/adolescente, com registros fotográficos, registro de suas particularidades, produções, dentre outros (LOPEZ, 2008).

Foi nesse aspecto que nossa atividade de extensão procurou contribuir, registrando junto e com os adolescentes os conteúdos produzidos ao longo dos encontros grupais, nos quais abordavam aspectos de sua história de vida, vivências no abrigo, seus direitos e deveres, o ECA, dentre outros.

Metodologia

Os alunos do curso de Psicologia participantes foram organizados em duplas para fazerem os trabalhos. Após os contatos iniciais com as instituições e as autorizações para realização dos trabalhos, os alunos envolvidos na extensão apresentaram a ideia para as crianças e adolescentes, que foram convidados a participar, havendo o aceite de todos.

No abrigo, foram realizados encontros quinzenais com grupos de adolescentes, durante os meses de fevereiro a novembro de 2008, tendo em média seis participantes por grupo. Nesses encontros, cuja duração era em torno de uma hora, foram utilizadas dinâmicas de grupo e atividades lúdicas com desenhos, músicas, filmes, livros, tintas, entre outros materiais, oportunizando espaço para que os adolescentes falassem de si e de suas histórias. Nos encontros foram abordados temas como abrigo, autoestima, relacionamentos, família, projetos futuros, dentre outros. A cada encontro realizado, a produção

de cada um deles era estimulada e ao final, guardada em uma pasta individual, bem como fotos do adolescente e dos encontros. O produto final do trabalho foi o registro da história do adolescente, sob forma de uma pasta, que lhes foi devolvida para acompanhá-lo, tanto na reintegração a sua família de origem, quanto na sua adoção ou ainda sua permanência na instituição.

A produção do registro da história de vida de cada criança/adolescente em situação de abrigo é enfatizada nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. (CONANDA, CNAS, 2009).

No projeto socioeducativo realizado no contraturno escolar, foram realizados encontros semanais com quatro grupos: no período da manhã o Grupo A (crianças de 7-11 anos) e o Grupo B (11-13 anos), e no período da tarde: o Grupo C (7-12 anos) e Grupo D (12-13 anos), tendo em média dez participantes por grupo. Nesses encontros, cuja duração era em torno de duas horas, também foram utilizadas dinâmicas de grupo e atividades lúdicas com desenhos, músicas, filmes, livros, tintas, entre outros materiais. Dentre alguns temas trabalhados nos encontros, destacam-se: o ECA, cidadania, identidade, auto e heteroconhecimento, autoestima, amizade, famílias, preconceito, violência e diversidade. Os encontros ocorreram de março a novembro de 2009.

Da mesma forma já descrita anteriormente, em cada encontro a produção de cada um deles era estimulada e armazenada em uma pasta individual, bem como as fotos dos encontros e ao final, devolvida para cada um. Este trabalho foi adaptado a partir da experiência que vem sendo realizada pelo Instituto Fazendo História, que tem como objetivo proporcionar meios de expressão para que cada criança e adolescente que vive em abrigos possam entrar em contato e registrar sua história de vida (LOPEZ, 2008). A ideia é que o conhecimento, a possibilidade de atribuir outros significados e compreender a sua história são fundamentais para a formação da identidade e para um desenvolvimento psíquico saudável.

A metodologia considerou o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, suas dificuldades e necessidades. Por isso, as estratégias

O eca em contextos educativos

utilizadas foram flexíveis e dinâmicas, estimulando a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Foram realizadas supervisões semanais dos alunos em grupo, com duração média de duas horas, discutindo a realização do trabalho e a leitura de textos temáticos.

Resultados e Discussão

Observou-se ao longo dos encontros nos grupos e na avaliação final dos trabalhos, vários aspectos positivos, que serão apresentados e discutidos a seguir.

É preciso destacar que um programa socioeducativo tem intenção protetiva e educacional. “Conjuga em sua ação objetivos de duas políticas setoriais: a da assistência social – responsável pela oferta de serviços de proteção social – e de educação – responsável por garantir o acesso e apropriação dos saberes sistematizados” (CARVALHO, 2009, p. 03). A autora afirma ainda que a sociedade complexa de hoje aumentou o grau de incerteza dos indivíduos e das organizações. Por isso, a educação tem que avançar nas aprendizagens que este novo cidadão está a exigir, de modo que não é possível mais se pensar na escola enquanto o único espaço de aprendizagem.

Com relação ao projeto socioeducativo realizado no contra-turno escolar, observou-se que houve o engajamento das crianças e adolescentes nas atividades, que foram mostrando adesão e participação, bem como a criação de um vínculo com as estagiárias de psicologia ao longo do trabalho. Cabe destacar que nos primeiros encontros realizados, os grupos de adolescentes demonstraram certa resistência às atividades nas quais precisavam falar sobre si mesmo ou sobre os colegas.

Nos encontros pôde-se perceber que a maioria dos participantes sentia dificuldade em falar sobre suas características pessoais e suas qualidades e também sobre seus colegas integrantes do grupo. Uma das adolescentes, por exemplo, expressou “não gosto que me chamem de fofa”,

sendo que os outros integrantes do grupo afirmaram “a gente não sabia que isso irritava tanto você”. Notou-se que através das atividades lúdicas com desenhos e músicas, os adolescentes conseguiam se expressar, e aos poucos eles foram revelando informações pessoais e compartilhando com o grupo suas alegrias, tristezas, seus desejos e medos. Um adolescente reiterou “todo mundo é diferente, a gente precisa respeitar” e outro disse “eu não sei fazer nada de bom”.

A dinâmica em que foi trabalhado o tema família também revelou aspectos importantes dos participantes, pois através do desenho da árvore genealógica, os adolescentes falaram sobre suas famílias de forma significativa. Alguns pontos em comum foram revelados, como por exemplo, a ausência ou desconhecimento da figura paterna, a presença de famílias monoparentais e uma diversidade de arranjos familiares. Dentre algumas falas dos adolescentes destacam-se: “minha família é minha mãe e dois irmãos, mas um está preso”; “moro com minha vó e meus quatro irmãos”. Pode-se perceber que na medida em que os encontros se seguiam, o grau de afinidade e confiança entre o grupo e os estagiários aumentou, e isto, contribuía para continuidade dos encontros e fortalecimento dos laços.

Foi possível verificar o quanto os encontros se tornaram importantes para o grupo das crianças e dos adolescentes, pois os participantes começaram a se responsabilizar pelos problemas que surgiam durante a realização das atividades. Percebeu-se que um dos maiores problemas que o grupo enfrenta é a agressividade entre eles, pois esta é a forma como muitos deles conseguem se expressar. Por isso, foi trabalhado intensamente esse aspecto, para que os participantes pudessem refletir sobre suas ações frente aos colegas a partir de novos modelos de conduta. Uma adolescente expressou “não acordo com bom humor pela manhã e me irrita os colegas que encham o saco”. Seus colegas responderam “a gente te acha uma chata”. Esta situação gerou uma discussão grupal, possibilitando que os estagiários fizessem uma intervenção, conversando sobre o respeito ao outro, falar sobre seus sentimentos de forma adequada para que as pessoas saibam e possam respeitar.

O eca em contextos educativos

No que se refere aos grupos das crianças, foi possível perceber uma evolução na comunicação entre os membros, sendo que com o decorrer dos encontros, elas foram se familiarizando com as regras colocadas no grupo, como aguardar o outro terminar de falar para tomar a palavra. Mesmo assim, ainda ocorriam dificuldades em certos momentos para que os estagiários conseguissem compreender o que estava sendo dito e de reorganizar o encontro.

As crianças demonstraram bastante afeto com o espaço grupal e com tudo o que emergia no grupo. Foi um espaço precioso para expressarem aspectos de suas vivências envolvendo suas famílias e seu cotidiano. Algumas crianças passaram a buscar inclusive o contato físico com os estagiários, no início e término dos encontros.

As crianças e os adolescentes deste projeto vivem em situação de vulnerabilidade, o que acaba, muitas vezes, expondo-os a diferentes tipos de violência. Eles relataram que veem muita violência na escola, que os alunos vivem brigando, fazendo guerra de comida. Eles expressaram que em casa aprendem a violência, relatando episódios em que apanharam dos pais, presenciaram brigas entre familiares e também que em algumas situações eles próprios bateram nos irmãos menores. Algumas crianças destacaram que a violência está disseminada em outros contextos, como a escola. Dessa forma, o tema violência foi bastante enfatizado, pois há necessidade de reconstruir alguns conceitos, possibilitando que crianças e adolescentes possam refletir sobre isso. Notou-se que há uma imagem negativa da polícia, pois foi comum dizerem que na comunidade em que eles vivem, a figura do policial é temida, porque eles vivenciam atitudes violentas e preconceituosas destes em relação a eles e a sua comunidade.

O trabalho com o tema da cidadania e do ECA permitiu informar os direitos inerentes à criança e ao adolescente, dos quais eles não tinham conhecimento. Um adolescente questionou “têm essas leis, mas crianças ainda são violentadas, tem muita violência”. Outro adolescente lembrou dos “direitos – vida, educação, lazer – mas também temos deveres, como estudar e respeitar as pessoas”.

Notaram-se também mudanças nos comportamentos de várias crianças e adolescentes, de inicialmente rebeldes, com oposição a qualquer atividade, para mostrarem-se mais participativos e receptivos. Outros que inicialmente eram tímidos e pouco participativos, foram aos poucos ficando mais à vontade para se expressarem.

De modo geral, foi possível notar que cada uma das crianças e adolescentes conseguiu ampliar seus conhecimentos a respeito do que foi trabalhado.

No encerramento do grupo, houve a entrega da pasta para cada criança e adolescente, o que foi algo muito estimulante para eles. Alguns questionavam “nossa, fui eu que fiz isso?” e compartilharam as produções e fotos entre si.

Sobre o projeto no abrigo realizado com os adolescentes, também se observou a construção de um vínculo com as estagiárias e a possibilidade de expressão de seus sentimentos e vivências. Observou-se que houve uma mudança de postura dos adolescentes com relação aos encontros – da recusa, silêncio e timidez à aceitação, compartilhamento e confiança. O grupo possibilitou uma troca de experiências, desejos e expectativas sobre si e sobre a vivência no abrigo.

Notou-se ainda que os adolescentes puderam falar de desejos próprios do período de adolescência como namoros, sair com amigos, o que muitas vezes é dificultado por estarem numa instituição. Alguns adolescentes expressaram: “nossos amigos que moram com as famílias podem sair de casa e aqui a gente não, tem controle de tudo”.

Houve um envolvimento nas dinâmicas e fortalecimento da autoestima dos adolescentes, manifestados nas suas falas nos encontros, como por exemplo “eu achava minha cor preta feia, mas agora me aceito, temos diferenças”. Também se observou uma maior interação dos adolescentes com as demais crianças.

Nas dinâmicas relacionadas à família, os adolescentes ficaram mobilizados, dizendo sobre a dificuldade de conversar sobre o assunto, assim como mostraram as particularidades em morar em um lugar coletivo

O eca em contextos educativos

(institucionalização). Os adolescentes puderam resgatar aspectos de sua história de vida e obter um melhor conhecimento sobre si mesmos. Algumas falas deles destacaram lembranças das famílias, da vivência em casa, das visitas e de como se sentiam morando no abrigo e à medida que isso acontecia, identificavam aspectos semelhantes em seus relatos.

Também é importante reconhecer que a integração entre os adolescentes é fundamental para a melhor convivência no cotidiano da instituição, de forma que eles possam assumir maior cumplicidade, companheirismo e respeito nas atividades que realizam conjuntamente.

No encerramento deste grupo, também foi feita a entrega da pasta para cada adolescente, o que foi recebido com bastante entusiasmo por eles. Eles expressaram satisfação ao receberem o material organizado “puxa, vocês guardaram tudo que a gente fez” e ao receberem as fotos “eu nunca tive uma foto só minha” ou “eu não tinha nenhuma foto com meus amigos”.

Mello (1999) destaca que o respeito e dignidade são elementos centrais na elaboração de um conceito adequado de liberdade. Sem estes elementos, por onde se começa a reconhecer o valor de si, e reciprocamente admitir-se o valor do outro, é difícil criar-se o sentimento verdadeiro de liberdade, aquele ao qual se refere à cidadania, feito de cuidado com o bem comum.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados também foram positivos, uma vez que os alunos puderam conduzir um trabalho sistemático com grupos específicos, possibilitando experiência de trabalho prático. Observou-se que os alunos denotam mais segurança e habilidades após esta experiência. Ao longo das supervisões, demonstraram um entendimento mais amplo das questões institucionais e do ECA, bem como na condução de grupos de crianças e adolescentes, e as especificidades das populações trabalhadas.

Observou-se que os textos referentes aos temas discutidos nas supervisões trouxeram para eles reflexões sobre os conteúdos que estavam trabalhando diretamente. Nesse sentido, os materiais trabalhados possibilitaram que refletissem sobre a elaboração de projetos de atendimento e de intervenção nessa questão.

Na avaliação feita pelos próprios estagiários de psicologia, foi apontado que esta atividade de extensão foi muito positiva, com aprendizagens relacionadas ao ECA e a forma de transmissão de seu conteúdo para as crianças e adolescentes. Também oportunizou um amadurecimento teórico; um espaço para o desenvolvimento de projeto num abrigo e num projeto socioeducativo e uma supervisão que ofereceu respaldo para a prática e amadurecimento profissional, aprimorando as habilidades necessárias ao trabalho do psicólogo.

Para Mello (1999), enquanto um direito formal não se transforma em direito reconhecido e intersubjetivamente compartilhado, tem-se que lutar por ele, com as armas que a Universidade possui: consciência e conhecimento. No caso do ECA tem-se que incluir necessariamente, não só a guerra contra a pobreza e a violência senão também contra as formas mais insidiosas de discriminação como o preconceito, o estigma e a exclusão.

Considerações Finais

Para que o cidadão transite no exercício da cidadania, requer-se que ele circule em diversos espaços de aprendizagem visando à sua maior sociabilidade, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade.

Assim, entende-se como fundamental que o ECA seja divulgado no contexto escolar, mas é necessário também que ele circule em outros contextos educativos, como abrigos e projetos socioeducativos de contra-turno escolar, já que estes espaços, além de serem espaços protetivos, são também espaços educativos.

O reconhecimento da dignidade inerente a crianças e adolescentes significa estender-lhes incondicionalmente o valor de ser pessoa humana, ou seja, o direito a ter direitos (CEDECA, 2007). E o primeiro passo para ter direitos é conhecê-los.

Referências

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, Lei Federal 8069/1990.

CARVALHO, M.C.B. **Ações socioeducativas no pós-escola como enfrentamento da iniquidade educacional**. Disponível em http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=32. Acesso em: 14 jan.2009.

CEDECA (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará). **Direitos de Crianças e Adolescentes: guia de atendimento**. Fortaleza: UNICEF, 2007.

CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente); CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social). **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, 2009.

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.

GOMES, M. A; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. v.10 n°2, p. 357-363 Abr/ Jun, 2005.

GUARÁ, I.M.F.R. **Dilemas e avanços da política de abrigamento no Brasil**. Children and Youth in Emerging and a Transforming Societies International Conference. University of Oslo, Norway. 29/Jun. a 03/Jul., 2005

LOPEZ, I. (sist.) **Fazendo minha história: guia de ação para abrigos e colaboradores**. São Paulo: Associação Fazendo História, 2008.

MELLO, S.L. Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? **Psicologia USP**. São Paulo. v.10 n°2, p. 139-151, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 115, p. 65-100, 2002.

SERRANO, S.A.S. **O abrigo de crianças de zero a seis anos de idade em Ribeirão Preto:** caracterizando esse contexto. 250 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

A CRIANÇA ACOLHIDA, O ECA E A ESCOLA: das barreiras à aplicação efetiva, da inclusão à permanência

Marlene Schüssler D'aroz

Tânia Stoltz

Introdução

Falar de crianças e adolescentes acolhidos em instituições de abrigo é abordar um problema que traz, em sua complexidade, as marcas da formação e do desenvolvimento sócio-político-econômico e cultural de um país. A má distribuição de renda, responsável pelas desigualdades econômicas e sociais, a dificuldade de acesso a uma educação e saúde de qualidade para a maioria da população, o desemprego estrutural, somado-se à ineficiência das políticas públicas, são fatores que contribuem para o aumento desenfreado de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social.

Acolher crianças tem sido, nos últimos anos, uma prática frequente. Frente a este quadro, sem poder permanecer com suas famílias, diariamente crianças e adolescentes são afastados do convívio familiar e da rua e encaminhados pelo Conselho Tutelar e Vara da Infância e da Juventude aos sistemas de abrigos. Estes abrigos passam a ser um lar temporário, em muitos casos, um começo para uma nova vida.

Este estudo faz referência a um destes abrigos. A instituição implicada na pesquisa realizada em 2008 abriga 80 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social. Objetiva favorecer o desenvolvimento de competências e de caráter, sendo, muitas vezes, o ambiente imediato de maior impacto na vida destas crianças. A ONG, localizada no Município de Mandirituba, região metropolitana de Curitiba, entende o processo de

abrigamento a partir do ECA, dando especial ênfase à relação social afetiva. Nas palavras de Bronfenbrenner (1990, *apud*: YUNES, 2004, p. 205), ao se referir à criança institucionalizada expressa que “o desenvolvimento humano ocorre no contexto de um crescente jogo de *ping-pong* psicológico entre duas pessoas que são loucas uma pela outra”. O ECA, criado na década de 1990, representa um grande avanço no entendimento da criança e do adolescente.

Ao ler o Estatuto, a primeira coisa que vem à mente, é uma legislação tão avançada não seria uma contradição a mais num país já tão cheio de contradições. Um dos contextos de contradições é a escola. Para Costa (2006), seu papel deveria ser o de desenvolver a socioeducação, modalidade de ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização. Muitas vezes, a escola apresenta concepção contrária, exclui o aluno, dificultando a sua inserção e permanência.

Partindo de um breve diálogo com alguns teóricos que discutem a temática, este estudo traz fragmentos da dissertação de mestrado da primeira autora, pesquisa que se desenvolveu considerando crianças e adolescentes abrigados em uma Organização não Governamental. Neste sentido e considerando o ECA (1990), o estudo visa refletir sobre as dificuldades enfrentadas por crianças acolhidas em uma ONG específica em sua inserção na escola.

Acolhendo Crianças e Adolescentes: Um Olhar na Trajetória da Institucionalização

A prática de encaminhar crianças que não podem permanecer com sua família de origem, ganhou força a partir do século XIX. Essa prática, aliada à fácil retirada da criança de sua família para as instituições, criou uma verdadeira cultura da institucionalização. Com a fragilidade estrutural da família, atualmente, o abrigamento ou acolhimento institucional, vem sendo uma alternativa dentro da política de atendimento a crianças e adolescentes em situações de risco, seja nos casos de instituições que prestam atendimento em regime de abrigo ou nos casos de família provisória.

A criança acolhida, o ECA e a Escola

Essa cultura aliada à criação do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) se fortalece e amplia seu campo de ação no Brasil (MARCÍLIO, 1998). A década de 1990 merece maior atenção por marcar uma mudança importante de paradigmas em relação ao cuidado e proteção à população infantil e juvenil, sob o ponto de vista dos seus direitos (BAPTISTA, 2006). Estes paradigmas estão contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei 8.069, de 13 de julho de 1990, quando a criança e o adolescente passaram a ser “sujeitos de direito”. Isso quer dizer que o atendimento e a proteção não são favores concedidos, são direitos assegurados por lei. Por direito entende-se o conjunto de regras que regulamenta a relação entre as pessoas. A cada direito corresponde um dever que pode ser individual ou coletivo (BAPTISTA, 2006).

No que se refere à família, o Artigo 19 do ECA enfatiza a sua responsabilidade familiar e o direito da criança de permanecer em seu contexto familiar e comunitário, assim descrito:

Toda a criança ou adolescente tem o direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. (ECA, 1990, Art. 19).

Já o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes e darem-lhes a proteção essencial.

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. (ECA, 1990, Art. 4º).

Quando isto não ocorre ou crianças e adolescentes se encontram vulneráveis ou em situação de risco fundado por ação ou omissão da família, sociedade ou Estado, aplicar-se-ão as medidas de proteção previstas no artigo 101, Parágrafo VII, do Estatuto.

Uma das medidas de proteção é o acolhimento da criança ou adolescente por instituições designadas por promotores ou juízes. Com a promulgação do Estatuto, as instituições acolhedoras passaram a ter uma nova denominação – Abrigo¹. Este, como prevê o Estatuto, abriga a criança que apresenta uma multiplicidade de dificuldades, começando pela impossibilidade dos pais de proverem até mesmo o essencial para sua sobrevivência.

Segundo o Instituto de Pesquisa e Estatística Avançada (IPEA), “O sistema de acolhimento/abrigamento frequentemente trata as famílias com dificuldades de moradia, renda e acesso à saúde como incapazes ou negligentes para cuidar de seus próprios filhos (...)” (IPEA, 2004, p.223). O conceito de *acolher*² complementa essa noção, remontando à ideia de proteção e cuidado (IPEA/CONANDA, 2004).

Legalmente (BAPTISTA, 2006), a criança é abrigada como medida de proteção integral e excepcional, que pode ser tomada pelas Varas da Infância e da Juventude ou pelos Conselhos Tutelares diante da constatação da violação dos direitos básicos, após terem sido esgotadas as demais medidas que preservam a convivência familiar. O abrigamento sempre é feito com determinação judicial e em caráter de provisoriedade, embora o Estatuto não determine qual seria este período.

Abrigar estes sujeitos não significa apenas dar a eles um teto. A partir do momento de chegada da criança ou adolescente ao abrigo, este, por sua vez, não só o acolhe, mas passa a ter outras atribuições. A instituição deve priorizar, como objetivo, o retorno da criança ou do adolescente abrigado a sua família de origem, no mais breve prazo possível. Isso requer que, enquanto durar a aplicação da medida, sejam empreendidos esforços no sentido de manter os vínculos dos abrigados com suas famílias e de apoiá-las para receberem seus filhos de volta e para exercer de forma adequada as suas funções (BAPTISTA, 2006, p.55-56; OSÓRIO, 1996; LUCCHINI, 2000; KOLLER, 1996).

¹ ABRIGO – se configura como um local de moradia de crianças e adolescentes afastados da convivência familiar (BAPTISTA, 2006 p. 39).

² Acolher é dar acolhida, receber e dar atenção (BAPTISTA, 2006, p.36).

A criança acolhida, o ECA e a Escola

No que se refere às crianças e aos adolescentes, enquanto tiverem que permanecer nos abrigos, a legislação indica que outros esforços devam ser feitos no sentido de se propiciar o direito à convivência familiar e comunitária para esta população, seja por meio da colocação em família substituta, por meio da guarda, ou pela vivência em abrigos mais semelhantes a uma residência e mais acolhedores, que proporcionem atendimento individualizado e personalizado para crianças e adolescentes que lá vivem.

A estes sujeitos, o abrigo deve assegurar que sejam assistidos por profissionais das diversas áreas e que sejam aplicadas medidas com o objetivo de proteger a criança ou adolescente. A medida de abrigo não pode ser utilizada quando ocorre a constatação de extrema pobreza, ou dificuldades de proporcionar condições de moradia e alimentação de uma família (ECA, 1990, Art. 23). Mesmo assim, esta medida é comum, pois nem sempre as políticas existentes de proteção à família atendem à demanda de necessitados. Esta política poderia evitar a institucionalização.

Além do abrigo servir de moradia, o processo de abrigamento pode causar em algumas crianças, traumas irreversíveis. Por outro lado, para outras crianças, os melhores momentos da sua vida. Neste período, seu universo familiar (seus laços de parentesco, amizades e vizinhança) fica suspenso e ameaçado, passando a ser substituído pela instituição que o acolhe e convivendo com inúmeras crianças e profissionais, de diferentes contextos familiares (ERNESTO e ROSA, 2007).

Do medo à insegurança, da saudade à sensação de liberdade, da incerteza da separação à angústia da espera, não sabemos, mas a criança sabe que, se está em um abrigo, é porque teve pelo menos um dos seus direitos desrespeitados. Embora muitas vezes, não compreenda exatamente porque foi parar ali, tenderá a atribuir esse acontecimento a uma vontade ou decisão arbitrária de alguém (ERNESTO e ROSA, 2007).

Sabemos que a trajetória do processo de abrigamento não se finda na chegada dessas crianças ao abrigo. Este é só o começo de um longo caminho vivenciado por elas, por seus familiares e por todos os profissionais de vários segmentos envolvidos.

Acompanhar a trajetória deste longo caminho tem sido o incansável trabalho da ONG referida neste estudo, localizada em uma comunidade rural da Região Metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná. Há, aproximadamente, 18 anos desenvolve um trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social e reconhecido pelo UNICEF como um dos 50 jeitos de mudar o mundo. Sua concepção social é construída enquanto “sociedade em miniatura”, na qual a criança tem uma posição central (e não marginal) enquanto cidadã com direitos e deveres. É vista como tendo identidade, nome, história e futuro. Mantém vínculos de solidariedade e não de desprezo e opressão, com outras pessoas, construindo o seu próprio projeto de vida.

O trabalho da ONG se encaixa na ideia primordial de que a família que acolhe uma criança, de certa forma, também acolhe a família de origem, apoiando-a nos momentos de crise (RIZZINI, 2006), porém, relata a autora, é preciso saber que família de apoio (acolhedora) não é substituta, apesar de desempenharem papel de maternagem.

Uma das grandes virtudes da ONG é o eterno recomeçar. Este recomeçar a cada dia, como se fosse o primeiro, significa para a equipe de educadores e coordenadores, para as crianças e para os adolescentes, que o trabalho desenvolvido por todos é permanente e dinâmico. Os resultados vêm mostrando, a cada ano, que mudar é possível, crescer é preciso, planejar é fundamental. Com a participação de todos, engajados nas virtudes que norteiam a missão da ONG, é possível proporcionar às crianças e aos adolescentes uma nova oportunidade na vida.

A atual realidade revela que, mesmo com significativas mudanças nas políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes, estes números tendem a crescer, se levarmos em conta o número de famílias em situação de vulnerabilidade. Como já foi dito anteriormente, mesmo sendo o ECA um dos mais modernos e elaborados documentos no nosso país e no mundo, há ainda muito o que fazer com relação a sua aplicação efetiva, principalmente no que se refere às escolas. Sendo assim, os desafios não param por aqui. A inclusão e a permanência destas crianças e adolescentes acolhidos na escola são de extrema relevância e merecem aprofundamento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Escola

Discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente no ambiente escolar, não significa chegar a um consenso ou a um “certo” ou “errado”. Nem, tampouco, conhecer significa compreender e assumir os pressupostos que o ECA encerra. A intenção é discutir sobre os interesses, as possibilidades e os encaminhamentos deste documento. A discussão deve levar em conta que o ECA é uma legislação complexa que se integra a várias outras leis. Que a aplicação prática do Estatuto nem sempre é simples, mas necessária.

A escola é um dos mediadores que, juntamente com a família, vai dar à criança condições para o exercício da cidadania. É o espaço de socialização da cultura e de inserção na sociedade da qual se é membro. Tanto na família, quanto na escola, a criança recebe os bens culturais da humanidade, tão indispensáveis à vida quanto é o alimento para a sua manutenção física. É dever dos pais e dos governantes a inserção da criança na escola. Entretanto, culpar somente a falta de políticas públicas é uma das contradições observadas em nosso país.

Desde a criação do ECA, muitas conquistas aconteceram. Uma delas, aprovada recentemente, diz que os direitos da criança e do adolescente contidos no ECA devem fazer parte do currículo obrigatório das escolas de Ensino Fundamental. A inclusão da nova lei, de número 11.525/2007, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e estabelece que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) seja a principal fonte desse novo conteúdo a ser ministrado. Os princípios contidos no ECA deverão ser transmitidos aos alunos pelos professores das disciplinas da estrutura curricular, não havendo a necessidade da criação de uma nova matéria só para tratar desse tema. A ideia não é criar uma nova disciplina, e sim trabalhar a questão nas disciplinas que já existem, tornando o Estatuto presente no dia-a-dia da escola. A lei é vista como um avanço por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente, pois a abordagem na educação poderá ser um instrumento determinante para tornar o Estatuto mais conhecido e mais bem compreendido pela sociedade.

Fazer valer a lei, no entanto, impõe desafios que vão desde a dificuldade em mobilizar os gestores públicos para adotarem a medida em seus sistemas de ensino até a falta de conhecimento dos próprios professores sobre o ECA. Costa (2002) considera relevante e necessária a discussão deste documento pelos professores e alunos. Para o autor, discutir o ECA nas escolas traz ganhos para ambos, professor e aluno, é a partir da discussão e reflexão dos conteúdos trabalhados que se constrói conhecimento. Por outro lado, afirma o autor, o Estatuto da Criança e do Adolescente chegou à escola, mas de forma distorcida. Um dos motivos para a distorção é o fato de a lei não ser considerada do ponto de vista de crianças e adolescentes, especialmente quando envolve a escola, antes considerada apenas parte da solução para os problemas do Brasil. Ainda segundo o autor, a instituição escolar ainda mantém no regimento escolar algumas práticas de antes da redemocratização do País. O documento, que deveria estar presente em todas as escolas e ser de acesso universal, regula as relações entre a instituição e o público atendido. Assim, o que temos visto, é uma escola que exclui nossos adolescentes quando deveria acolhê-los.

Acredita-se, que um dos caminhos para fazer valer esses direitos no dia-a-dia é divulgando-os na comunidade escolar, em particular, e na sociedade, de modo geral. O Estatuto é conhecido como uma das leis mais avançadas do mundo. Infelizmente, apesar de já ter completado 20 anos, ele nunca foi implementado na totalidade.

Quando falamos do futuro, falamos de educação. O ECA reafirma o direito à escola, pública e gratuita, garantida, formalmente, pela Constituição. Entretanto, falta ainda, vencer alguns desafios. Um deles, é trazer para a escola os que estão fora por problemas de acesso, principalmente, os que tem alguma deficiência ou residem em áreas rurais. Outro, é a resistência em atender os jovens que cumprem medida socioeducativa porque não se sentem competentes para atendê-los, têm medo que estes causem problemas na escola ou porque simplesmente não querem ter muito trabalho. Mas, quando o jovem se sente aceito e desafiado, quando o currículo é estimulante e quando a família participa, os jovens se tornam ótimos estudantes (GUARÁ, 2005).

A criança acolhida, o ECA e a Escola

As crianças e os jovens, muitas vezes, perdem o interesse pela escola ao perceber, o desinteresse que a escola manifesta por eles. Passam a se interessar mais por outras formas de conhecimento e outros espaços de aprendizado. Sem respeito à dignidade da criança, à sua família, não se faz o aprendizado indispensável das letras e dos números e do pertencimento a grupos sociais, que transcendem o pequeno universo da família. Se a escola não é capaz de reter o interesse da criança, e por fim a própria criança, ela é inadequada (COSTA, 2002; GUARÁ, 2005).

Tal sentimento é mais explícito quando a criança é oriunda da periferia e vive em situação precária e de risco, como no caso das crianças acolhidas pela ONG referida neste artigo. A inclusão e a permanência nas escolas onde estão inseridos os adolescentes deste estudo tem sido uma das constantes dificuldades enfrentadas pela autora, pedagoga e responsável pela matrícula e permanência dos mesmos.

Além da defasagem da idade e série, as crianças e os adolescentes são frequentemente notados no ambiente escolar como aqueles sujeitos que causam problemas do ponto de vista social: estão quase sempre metidos em brigas, desafiam os funcionários, desrespeitam professores e colegas. Apresentam, em sua maioria, baixo desempenho escolar e acabam se tornando os “maus alunos” por excelência. Migram de escola a escola na tentativa de salvarem o ano e livrarem-se do estigma com o qual ficaram marcados.

A dificuldade de permanecer nestas escolas, de não se sentir parte destas, tem sido uma das causas da evasão escolar. Estar regularmente matriculado é condição para a permanência na instituição, tarefa nada fácil. Por outro lado, a tarefa mais difícil é encontrar motivação para a permanência na escola. Esta tarefa não deveria ser um compromisso somente da instituição. Acredita-se que uma revolução seria possível se se trabalhasse capacitando educadores, pais, alunos e professores. Muitos não têm formação nem informação para trabalhar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Matricular os meninos é fundamental, ter merenda escolar é fundamental, ter material didático é fundamental, ter atividades envolvendo família e escola,

escola também é fundamental. Todas essas coisas por si mesmas não dão conta da qualidade do ensino. Há dificuldade em entender o que é uma escola de qualidade. A escola só é boa quando o aluno aprende e isto é um grande desafio quando se propõe a incluir crianças e adolescentes abrigados.

O Conselho Tutelar precisa estar presente nas escolas. Os conselhos escolares, tanto os conselhos municipais, estaduais de educação, como os conselhos de alunos, pais e mestres (APM), deveriam contar com representantes da família e representantes da comunidade. E não serem conselhos apenas de notáveis da educação. A escola pode fazer parte do problema ou da solução. Para Costa (2002), todos devem participar do dia-a-dia da escola.

A relação escola-família-comunidade é uma condição fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. A construção de prédios escolares, o aumento do número de vagas, a formação em serviço e a melhoria das condições de remuneração e trabalho do magistério, bem como a assistência aos educandos, podem gerar resultados bem menores do que os inicialmente esperados, se a qualidade humana das relações entre os integrantes da comunidade educativa (educandos, educadores escolares e familiares e organizações da comunidade) não for adequada ao desenvolvimento de uma proposta educativa (projeto pedagógico) capaz de verdadeiramente atender às necessidades e expectativas de alunos, pais, professores, funcionários administrativos, técnicos em educação e voluntários, que atuam no espaço escolar (COSTA, 2002, p. 36).

A escola detém uma importante parcela na construção do processo educativo, pois oferece ao aluno a oportunidade de vivenciar situações tanto de “conforto” social como de desafio, colocando à prova suas habilidades sociais. A socialização e o processo de aprendizagem caminham juntos. É um grande desafio para os alunos tentarem aprender em uma classe que apresenta um nível acentuado de conflitos, onde o professor tenta gerenciar a manutenção da ordem sem conseguir atender ao conteúdo curricular. A construção do conceito de coletividade, o desenvolvimento da tolerância à frustração, a descoberta de formas saudáveis de resolver problemas

A criança acolhida, o ECA e a Escola

e conflitos, o descobrir do “gostar de aprender”, são, ao mesmo tempo, desafios e ferramentas à disposição da escola (COSTA, 2002).

Uma das maneiras de tornar um aluno questionador e crítico, muitas vezes mal visto pelo educador, em um parceiro na sala de aula, é oferecendo espaço e atenção, além de motivação. O professor deve valorizar o saber desse aluno, instigar sua curiosidade, propor diferentes formas de aquisição do aprendizado e estimular a pesquisa e investigação. Desse modo, a simples transferência de conhecimento é evitada e o aluno sai da posição de mero receptor de informações, transformando-se em parceiro. Isso não se aplica somente ao espaço escolar, mas a outros contextos de aprendizagem.

Educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção de seu ser em termos individuais e sociais (COSTA, 1991 p. 53-57). Para Costa, ser educador no espaço social e trabalhar com crianças e jovens em situação de dificuldade pessoal e social, é, pois, “lutar para que nossos educandos possam ver realizarem-se na idade adulta as melhores promessas da primeira infância, superando os descaminhos da adolescência, frutos, a um tempo, das circunstâncias sociais e da peripécia existencial de cada um” (COSTA, 1991 p. 53-57).

Segundo o mesmo autor (COSTA, 1991), quando se escolhe ser educador, cumpre a quem educa fazê-lo numa perspectiva solidária, não apenas pessoal, mas também social. Não podemos mudar nossa atitude básica diante do nosso trabalho se antes não formos capazes de mudar nossa atitude básica diante da vida. Nesta mesma visão, Rivera (In: Costa, 2002) entende o educador como uma referência para o estudante.

Um autêntico educador é um forjador de consciências, um difusor de valores, um modelo de atitudes e compromisso, um formador de cidadãos. Porque as ideias por si só não mudam o mundo e a vida: são as pessoas imbuídas de ideias e ideais portadores de futuro, que o fazem – com seus desejos e sonhos, trabalho e audácia, esperanças e convicções, paixão e lucidez. (RIVERA *apud* COSTA, 1991, p. 10).

Mais que educador, formador de cidadãos e apaixonado, é entender que cada criança ou cada adolescente é um ser particular, com uma história própria, carências e problemas peculiares, mas principalmente, com potencialidades e talentos que precisam ser desenvolvidos (COSTA, 2002). A tarefa de educar torna-se mais relevante quando se trata de crianças e adolescentes, e mais relevante ainda, quando quem educamos, são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Trabalhar com estes sujeitos, requer, segundo Romans (2003, p. 167-169), mais que se identificar com a área social, requer habilidade profissional técnica, de interação ou conhecimento, de competência social, de formação em atitudes e valores, de formação para o autocuidado do educador. A partir destas, entre outras competências, o educador deve comportar-se como membro de uma equipe, em sua realidade mais próxima, e como membro da instituição na qual trabalha. Facilitar o processo de integração das crianças na sociedade começa por respeitar as suas próprias capacidades e opiniões sobre si mesmas e sobre o mundo, visando a promoção de seus direitos. Na ONG a integração pode ser observada nos fragmentos da fala do adolescente citada abaixo.

“É... aqui na chácara eu estou estudando, fiz um monte de coisas, faço curso só. (...) na minha casa eu ia para rua, não queria nada, aqui faço um monte de curso aí, o importante é eu ficar aqui, aprender mais coisas, melhor que ficar na rua, na rua eu não tinha nada, aqui estou aprendendo... aprendendo tudo, aprendo respeitar e aprendo jogar bola, um monte de coisas.” (A 15; 9)

Segundo Stöecklin (2000), sem essa condição primeira, todo discurso sobre participação é só retórica, pois muitas vezes é feito o inverso: a criança é inserida em projetos sem que se ouça o seu ponto de vista, o atendimento de suas necessidades é resolvido por terceiros (STÖECKLIN *apud* LUCHINNI, 2000, p. 2).

Essa forma de intervenção causa um efeito negativo, pois não desenvolve a capacidade de decisão sobre o próprio destino das crianças e jovens, retardando a compreensão real dos mesmos. E, mais ainda, não contribui

A criança acolhida, o ECA e a Escola

para o desenvolvimento de sua autonomia. Ainda que falte a autonomia, as crianças e adolescentes trazem consigo riquezas de dados que permitem aos educadores se tornarem mais compreensivos nas repostas às situações vividas por elas, a partir do conhecimento adquirido de suas histórias de vida e da elaboração conjunta de estratégias individuais com as mesmas. *“Tô aqui faz uns 7 anos, as vezes penso em sair, ir para casa, mas lá eu penso em voltar e ficar aqui”. “(...) queria estar em casa, só que quando estou lá quero voltar, nem eu me entendo”. (C. 17; 2)*

Para compreender a criança, o educador deve considerar as representações dela e não as dele, observar como ela age, escutar suas falas e compreender suas relações, além de apreender a visão que ela tem de si mesma.

“É preciso atenção, carinho, muito respeito com ela, e que esse cuidado seja além da preocupação pedagógica, digamos assim, seja também uma educação para a vida, antes que ele vai ter que encará-lo na escola também”. (S 46;)

“Deve ser o melhor possível, dar atenção não só nas horas de conflito, quando eles não estão bem, é todo dia, o tempo todo. É estar sempre olhando, cuidando, dando a atenção necessária, vendo se está bem, cuidar da educação, da saúde, de tudo né...”.(M 45;2).

Calcada na concepção pedagógica dos quatro pilares da UNESCO, a ONG, descrita inicialmente, entende a inclusão no ensino formal como requisito básico para a promoção de crianças e adolescentes, garantindo-lhes o exercício da cidadania. Entretanto, o difícil histórico dos meninos que acolhe, resulta, em dificuldades para a inserção na escola, acompanhar o ritmo de estudos, devido a aspectos como: escolarização tardia, má nutrição, uso de drogas, marcas de violência, experiências frustrantes, e outros.

Uma vez inseridos no ensino formal, dificuldades cognitivas e sociais interferem significativamente nos progressos escolares, o que pede ações diferenciadas, como atividades pedagógicas motivadoras, que atendam a suas necessidades específicas e contando com mediação socioafetivas. Além disto, requerem-se respostas às dificuldades individuais, acesso a instrumentos de emancipação social e situações criativas de aprendizagem.

Diante desse quadro, tendo como meta a permanência e o êxito dos meninos nas escolas e em sintonia com o ECA, a Fundação promove o acompanhamento escolar, que se divide em várias ações. Além de momentos para esclarecer dúvidas em relação aos conteúdos escolares (de diversas disciplinas, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática), as ações incluem atividades pedagógicas lúdicas variadas, criativas e reflexivas, recorrendo a músicas, literatura e narração de histórias, jogos, vivências e outros caminhos para atingir seus objetivos.

As atividades pedagógicas são realizadas nas instalações da ONG – como biblioteca, laboratório de informática, salas de estudo e vídeo, ao ar livre e por educadores sociais e professores com formação específica – entre voluntários e contratados. A ONG também conta com a atuação de uma pedagoga contratada, professores e bolsistas da Universidade Federal do Paraná, obtidos por meio de programas e projetos de extensão universitária.

Em todas as etapas, os meninos participam de avaliações do processo, junto aos demais atores envolvidos. Além disso, privilegia-se a atualização e a formação continuada dos educadores, contando com a equipe multidisciplinar e a rede de apoio à proposta pedagógica em grupos de estudo, cursos e eventos internos direcionados à linguagem, às necessidades e potenciais da equipe.

Considerações Finais

Muito se tem feito no Brasil no sentido de superar ultrapassadas concepções e práticas no que diz respeito à defesa de direitos da criança e do adolescente. Não obstante os avanços, persistem os quadros de desigualdades

A criança acolhida, o ECA e a Escola

econômicas e sociais. No que se refere aos espaços de atendimento a crianças e adolescentes que precisam ser afastados de seus lares, percebem-se mudanças significativas. Já não são comuns os grandes internatos, principalmente nas capitais brasileiras. As velhas formas de institucionalização, onde a criança não interagiu com o mundo fora dos muros, e a sociedade, conseqüentemente, não conhecia a realidade dentro dos muros, foram substituídas por modelos de atendimento em grupos menores, só para meninos ou somente para meninas. Muito se avançou desde então, porém, há muito por fazer para diminuir a distância entre a retórica da garantia dos direitos e a efetivação destes direitos na prática.

Há a necessidade de se criar formas de suporte básico à família para apoiá-la no cuidado dos filhos, evitando agir somente quando as crises e vulnerabilidades despontam. As pesquisas e a experiência nos mostram que, com frequência, as respostas públicas de intervenção e apoio são acionadas quando os problemas já se agravaram, de tal forma que se torna mais difícil revertê-los.

Diante do atual quadro, faz-se necessária uma ação articulada em rede, favorecida por fatores, tais como o crescimento e o amadurecimento das organizações da sociedade civil, a valorização das iniciativas comunitárias e das redes de sociabilidade das famílias. Cabe ao Estado zelar pelo atendimento às necessidades da criança, principalmente quando a família está fragilizada. Isso não mais significa suprir a família com “bolsa escola e alimentação” e sim garantir os direitos da família, proporcionando a ela condições de se fortalecer e desempenhar seu papel de protetora de seus filhos.

Busca-se superar a fragmentação das leis em defesa dos direitos e unificar esforços para a elaboração e monitoramento de políticas públicas, neste caso voltados para a população infantil e juvenil em situação de rua. Sabe-se que existem muitas dificuldades e desafios para a concretização de um trabalho compartilhado entre diferentes instâncias e profissionais, porém, há fortes evidências de que o investimento nesta área mostra-se compensador.

Mesmo reconhecendo que o trabalho institucional é limitado face ao contexto social mais amplo de exclusão, a proposta de atendimento da ONG

estudada é oferecer mais que um abrigo, é oferecer uma família acolhedora, cuidado e proteção. No que se refere à escola, cabe a ela cumprir com o seu papel de mediadora do conhecimento, da construção da autonomia e da cidadania, como previsto pelo ECA.

Por fim, sem a pretensão de conclusão, este estudo implicou em refletir o papel da escola e do ECA quanto às reais necessidades dos adolescentes, principalmente no caso das crianças acolhidas referidas neste estudo, há muito por fazer na escola no sentido do cumprimento do ECA. Que este trabalho sirva de inspiração para muitos outros pesquisadores e, que as ações propostas neste se multipliquem formando uma rede de prevenção e atuação.

Referências

BAPTISTA, M. V. **Abriço**: comunidade de acolhida e socioeducação. Coletânea Abrigar 1. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

COSTA, A. C. G. da. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília, 1991.

COSTA, A. C. e LIMA, I. M. S. **Programa cuidar**: as várias dimensões do autocuidado. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2002.

D'ARÓZ, M. S. **Concepções de cuidado familiar na visão de adolescentes abrigados, das suas famílias e de educadores de uma ong**. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DÜRING, A. P. *et al.* **Aprendendo com a Chácara Meninos de Quatro Pinheiros**. Curitiba: Cartilha, 2007.

ERNESTO, L. O.; ROSA, M. L. **Abriço**: proteção ou violação. Monografia do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial IPEDIS/CESCAGE. Curitiba, 2007.

A criança acolhida, o ECA e a Escola

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Unicef lança estudo sobre instituições que abrigam crianças brasileiras, 2004. LUCCHINI, R. A criança da rua: realidade complexa e discursos redutores. **Article: Infância e Juventude**, 1/00, 9-44, 2000. Disponível em: www.unicef.org/brazil/noticia.htm

GUARÁ, I. **Abrigo como possibilidade**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, Fundação ABRINQ, 2005.

MARCÍLIO, M. L. **A história social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, R. C. S. **Quero voltar para casa: trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigo**. São Paulo: AASPTJ/SP, 2007.

RIZZINI, I. (Org). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito a convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2006.

ROMANS, M. (Org). **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio do CNPq.

RÁDIO-ESCOLA EM SINTONIA COM A COMUNIDADE¹

Maria Inês Amarante

Introdução

Desde seus primórdios, o rádio suscitou inúmeros debates sobre qual seria sua verdadeira vocação. Contudo, poucos pensadores visionários como Brecht (2005, p. 42-43) anteviram a necessidade de transformá-lo em um meio de comunicação “dialógico”, no qual o ouvinte fosse realmente escutado e pudesse alterar a sua realidade. Segundo o autor, a missão principal do veículo deveria ser educativa: “o público não apenas tem que ser instruído, mas também tem que instruir”.

No entanto, o nascimento do rádio no Brasil, apesar do esforço empreendido por um de seus iniciadores, Edgard Roquette Pinto (TAVARES, 1999, p. 51), e do modelo de rádio educativo europeu que o inspirou, não seguiu esta direção. Em 1934, quando foi instituída a publicidade, o veículo perdeu sua função educativa e voltou-se ao lucro, ao lazer e à diversão (ORTRIWANO, 1985, p. 15-17). Assim, inúmeras rádios surgiram como fonte de negócio com os anunciantes e a arte da propaganda desenvolveu-se, visando o ouvinte como consumidor. Explorada comercialmente, transformou-se em uma *via de mão única* e deixou de lado, por longo tempo, suas grandes potencialidades, para pensar em seu mercado.

Se, por um lado, a opção comercial trouxe à cena formatos de programas inovadores e artistas de talento, capazes de atrair o grande público, por outro marcou o poder autoritário do Estado sobre os meios de comunicação. O Presidente Getúlio Vargas torna obrigatória a propaganda governamental e, em 1939, impõe a censura ao veículo. Desde então, nota-se uma dicotomia entre

as concessões públicas para o seu funcionamento e os anseios da sociedade civil, uma vez que as políticas governamentais vêm privilegiando interesses políticos e privados e promovendo exclusões, numa aparente desconexão entre as políticas públicas de educação, cultura e de telecomunicação².

Os conteúdos oferecidos aos receptores da chamada “grande mídia”, que fazem dela as únicas fontes diárias de informação, estão, sobretudo, voltados para o espetáculo, o entretenimento, o comércio padronizado e o *marketing* político, contrariando a *teoria da responsabilidade social*, que, segundo Ortriwano (1985, p. 53), estabelece princípios que garantem o uso social dos meios de comunicação.

Há que se considerar, igualmente, a pouca regionalização dos programas apresentados. Segundo dados recentes³, entre 75% e 90% da grade de programação das emissoras locais têm caráter nacional e estes conteúdos são produzidos entre São Paulo e Rio de Janeiro.

A partir dos anos 1970, surgiram no Brasil muitas correntes de lutas contra a hegemonia dos meios de comunicação, tendo como bandeira a conquista de um espaço midiático de expressão, tanto do ponto de vista da participação do público na programação, quanto na concessão desses meios (FESTA, 1986, p. 10 e COGO, 1998, p. 73). Estes movimentos se situaram numa tênue fronteira entre a militância política e a marginalidade, com seus atores considerados “foras-da-lei”, uma vez que a mídia se encontrava sob censura desde 1968, com o AI-5.

No início, foram as Rádios Livres, nascidas enquanto “iniciativas isoladas” (MELIANI, 1995, p. 109) de jovens e estudantes antenados com o que ocorria na Europa, todos reprimidos legalmente. Depois, vieram as rádios comunitárias, cujas experiências proliferavam em vários países da América Latina. Em anos de grande efervescência social contra os regimes ditatoriais, elas inauguraram uma verdadeira intervenção dos ouvintes/receptores sobre os conteúdos mais variados, propostos pela “agenda setting” das comunidades, dando-lhes a palavra e rompendo o monólogo da mídia dita “oficial”, como lembra Machado (1986, p. 30).

² Cf. levantamento feito por BAYMA, Israel F. de Carvalho, **A concentração da propriedade dos meios de comunicação e o coronelismo eletrônico no Brasil** em 27/11/2001, 87,5% dos políticos brasileiros, representantes de diversos partidos no poder, entre senadores, deputados, governadores, prefeitos ou vereadores possuem em seu nome outorgas de rádio e televisão, contrariando a Constituição Federal, fato denominado “coronelismo eletrônico”.

³ Disponíveis no site <http://donosdamidia.com.br>.

Rádio-escola em sintonia com a comunidade

⁴ No Brasil, após a aprovação da lei 9612/98, ao contrário do que almejavam os diversos movimentos comunitários, criou-se ainda mais entraves ao funcionamento das rádios comunitárias, com a morosidade do Governo Federal em atender os pedidos de concessões, coibindo a iniciativa e a expressão populares e incrementando a repressão àquelas que ousam funcionar sem autorização.

Desde então, estas experiências enfrentam inúmeros obstáculos, que vão da legalização à manutenção de uma programação de qualidade, contando apenas com o voluntariado dos interessados neste trabalho. Os apoios culturais, permitidos pela lei, sustentam precariamente as despesas imprescindíveis para o bom funcionamento desses veículos⁴.

Outro entrave é o preparo de comunicadores que atuam nestas rádios para oferecerem informações sólidas ao público ouvinte. Por este motivo, a maioria dos veículos não tem conseguido propor programas de caráter educativo e cultural e muitos se limitam a reproduzir os modelos comerciais existentes. Algumas dessas limitações foram levantadas por Peruzzo (1999, p. 151), como a pouca diversidade de assuntos, a falta de competência técnica, a carência dos recursos financeiros, a inadequação dos meios etc, que fazem com que, até hoje, essas rádios não consigam superar os meios massivos de comunicação.

Assim, para o bom funcionamento das rádios comunitárias é primordial reforçarmos a qualidade de sua programação através da formação de comunicadores, levando a todos valores educativos e cidadãos. Nisso reside a necessidade de se buscar modelos educativos para estas rádios.

A experiência do Ceará

Na cidade de Fortaleza, a pedra fundamental da comunicação comunitária foi lançada pelo Movimento de Educação de Base, MEB, surgido em 1961, a fim de desenvolver um projeto de alfabetização através de escolas radiofônicas (MOREIRA *apud* ASSUMPÇÃO, 1999, p. 33). Assim surgiram as primeiras transmissões educativas pelo sistema de alto-falantes, as “radiadoras”, que foram, aos poucos, transformando-se em rádios populares.

No momento de progressão das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, estas rádios tiveram, de imediato, uma atuação marcadamente politizante e esclarecedora, de vanguarda, representando um grande avanço no nível de organização das comunidades.

Em 1988, foi criado o Cepoca – Centro de Produção em Comunicação Alternativa, entidade sem fins lucrativos, composta por professores universitários e alunos que assessoravam o projeto de Rádios Populares. O trabalho da entidade era o fortalecimento da formação e o acompanhamento das lideranças em comunicação comunitária (OLIVEIRA, 1994, p. 56). Naqueles anos, floresceram inúmeras rádios que se aglutinaram através de equipamentos móveis de transmissão, que percorriam os bairros com o objetivo de criar uma força comum comprometida com os movimentos sociais da região⁵. Em 1995, constituiu-se a ONG Arcos-Cepoca, incorporando a estas atividades o poder de reunir as rádios para fortalecer o movimento associativo em torno da legalização.

A maioria dos comunicadores voluntários destas rádios era formada por jovens, cujo tempo de contribuição era bastante curto, pois logo encontravam trabalho ou constituíam família. Assim, pensou-se em integrar às equipes das rádios existentes estudantes de escolas públicas, moradores desses bairros, promovendo um diálogo entre eles e os comunicadores populares, para a produção de programas destinados à juventude (ARCOS-CEPOCA, 1996, p. 9).

Em 1997, a Prefeitura oficializou uma parceria com a entidade e o UNICEF, através da proposta da *Escola Viva* (1997), que tinha como meta tornar atrativo o espaço escolar e, entre outros objetivos, previa o desenvolvimento da informação e cultura dentro da escola, em consonância com o artigo 71 do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente⁶.

É importante frisar que a nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), surgida no ano anterior a este projeto, estabelece, como missão primordial das instituições escolares, a autonomia na elaboração e execução de sua proposta pedagógica e menciona que essa proposta ou o projeto da instituição escolar é uma tarefa coletiva que merece a colaboração de professores, outros profissionais da educação, e as comunidades escolar e local⁷. Este fato representa um grande progresso, pois, pela primeira vez, “autonomia escolar” e “projeto pedagógico” aparecem vinculados, colocando em pauta a integração da sociedade com a escola. A

⁵ Estas informações constam de Relatório do CEPOCA, cobrindo o período de 1988 a 1990, enviado à ONG holandesa CEBEMO.

⁶ Outros artigos do ECA foram igualmente contemplados nesta iniciativa, como o Art. 15, sobre o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade das crianças e adolescentes como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e o Art. 57, que trata do estímulo dado pelo poder público às pesquisas, experiências e novas propostas, inclusive quanto a didática e metodologia, com vistas à inserção de crianças e adolescentes no ensino fundamental obrigatório.

⁷ Artigos 12 - inciso I; 13 - inciso I e 14 - incisos I e II.

Rádio-escola em sintonia com a comunidade

exigência de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” promove, em um mesmo espaço educativo, a convivência democrática, a aceitação das diferenças individuais e de diferentes formas e propostas de trabalho.

⁸ De 1996 a 2001, a autora integrou o quadro de formadores desta entidade, prestando assessoria, através da cooperação belga (Voluntariado Internacional ONG), com o apoio da ONG SOLSOC – Solidarité Socialiste.

O ano de 1998 marca a concretização do “Projeto-piloto de rádios comunitárias escolares” em seis escolas públicas do ensino fundamental, a formação dos alunos ficando a cargo da equipe da Arcos-Cepoca⁸. Com o objetivo de atingir a autonomia de produção, cerca de setenta e cinco alunos, entre 13 e 17 anos, aprenderam as várias formas de trabalho radiofônico, baseada em uma metodologia dialógica, que promovia a integração de todos no processo da comunicação, além da operação técnica em estúdio de áudio. Essa capacitação, denominada “Formação contínua para comunicadores comunitários”, compreendeu um total de 144 horas/aula, divididas em três módulos de 48 horas: Módulo Básico, Avançado e Sociocultural. Após esta etapa, com as rádios já instaladas, as equipes de jovens estariam aptas a gerirem o meio de comunicação dentro da escola.

As rádios escolares, definidas por Assumpção (1999, p. 47) como sendo “transmissões radiofônicas em circuito fechado ou semi-aberto ocorridas no interior das escolas [com] programações de cunho pedagógico e produzidas pelos alunos sob a orientação de educadores ou especialistas”, já eram conhecidas em outros Estados desde os anos de 1980⁹.

⁹ A autora realizou estudos pioneiros sobre rádios escolares implantadas nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná entre os anos 1980-90.

Algumas experiências com sistema de som nas escolas também eram praticadas em outros bairros da cidade de Fortaleza. Contudo, a precursora de todas as rádios e que serviu de modelo de organização para o projeto-piloto, foi a *Rádio Mix*. Um dos iniciadores do processo, Wellington de Souza Nepomuceno¹⁰, da equipe da Arcos-Cepoca, conta que um dos objetivos do projeto era: “Criar o espaço que não existia dentro da escola. Um espaço de comunicação que fosse dar uma oportunidade para colocar em prática o que aprendíamos (...)”.

¹⁰ Entrevista concedida à autora em 23 de junho de 2003, em Fortaleza/CE.

Os alunos comunicadores atuaram como multiplicadores junto a seus colegas, para construírem uma verdadeira programação educativa, informativa e temática que os incentivasse a participar e refletir sobre o que se passava na comunidade escolar. Eles faziam pesquisas para elaborar as matérias, cujos

temas principais eram o ECA, DSTs e AIDS, drogas e outros de interesse dos adolescentes. Estes também foram os assuntos preferidos pelos alunos do projeto *Radioescola* de Curitiba, estudado por Assumpção (2009).

Ao se falar na realidade escolar, faz-se necessário enfatizar que a região Nordeste apresenta índices de conclusão do ensino fundamental preocupantes. Das 4,3 milhões de crianças matriculadas na 1ª. série do ensino fundamental, apenas 35,8% chegam até o ensino médio¹¹.

A presença do rádio, enquanto meio de comunicação próximo da oralidade, promove uma maior aproximação da escola com a comunidade não letrada, como enfatiza Simone Soares da Silva, egressa da *Rádio-escola Sapiranga*¹²: “Na rádio você fala, pode entrevistar uma mãe, todo mundo fica ouvindo (...). Tem muitos pais que não sabem ler nem escrever. A minha mãe não sabe (...). Através da rádio ela vai conseguir comunicar as coisas”.

As seis rádios escolares começaram a funcionar em agosto de 1998, através de caixinhas de som instaladas na entrada das salas de aula e altofalantes nos pátios, conectados a um estúdio, onde ficavam os estudantes comunicadores. Durante os primeiros meses de atividade, eles receberam assessoria local da Arcos-Cepoca. Com o tempo, surgiram muitas dificuldades e as rádios foram sendo desativadas. No entanto, a experiência do fazer comunicação teve muita importância na vida de seus protagonistas.

Juventude, escola e meios de comunicação

A maioria dos jovens, limitada pelo baixo poder aquisitivo de suas famílias¹³, que não lhes permite um lazer diversificado, quase sempre se restringe ao consumo dos parques bens culturais que lhes são oferecidos no próprio bairro ou, então, ao que é proposto pela indústria cultural, como a escuta isolada de rádios FMs comerciais ou a audiência de programas de entretenimento na televisão (AMARANTE, 2004).

Notou-se que as rádios escolares funcionaram de modo mais abrangente de acordo com o envolvimento dos alunos de cada escola e, principal-

¹¹ Dados de 2005, colhidos no Jornal do Senado, Suplemento Especial Educação, de 10-16/03/2008, disponível no site www.senado.gov.br/jornal. O Censo 2000 aponta ainda que, no Nordeste, 21.804.548 habitantes com mais de 25 anos, ou seja, 26,1% dos habitantes, não possuem nenhum grau de escolaridade, sendo que apenas 17,3% concluíram o Ensino Médio.

¹² Entrevista concedida à autora em 23/06/2003, em Fortaleza/CE.

¹³ Em 1999, através de amostragem realizada em duas das escolas do projeto-piloto de rádios escolares, foi levantado que a média de rendimento familiar desses jovens não ultrapassava dois salários mínimos.

Rádio-escola em sintonia com a comunidade

mente, do modelo de gestão que ali foi implantado. As equipes apresentavam programas de notícias, informes, recados, mensagens e oferendas musicais, antes do início das aulas e durante o recreio, podendo funcionar fora dos horários para avisos da escola. Realizavam também debates e pesquisas de opinião, trazendo entrevistados até o estúdio da rádio ou se deslocando até o pátio, numa verdadeira interatividade. A preocupação com as fontes de informação também foi fundamental. Diversos materiais de pesquisa eram propostos para enriquecer os programas, como os Boletins “Rádio pela Infância”, do UNICEF; publicações da ANDI – Agência Nacional dos Direitos da Infância; do MST; da Rede de Mulheres no Rádio, além de jornais, revistas e fitas cassette produzidas pelo Espaço Senac, com assuntos variados sobre a atualidade, distribuídos pela Arcos-Cepoca.

Quando os assessores emprestavam o gravador, percebiam a dinâmica dos jovens, pois estes preparavam matérias, entrevistavam o líder comunitário do bairro, a diretora, o pessoal do Conselho Escolar e traziam estas informações à rádio para serem colocadas nos programas.

O processo interativo emissor-receptor gerado na escola pode ser visto sob a ótica da mediação dos adolescentes. Apesar de não haver conceituado a mediação em termos mais concretos, Martín-Barbero inspirou inúmeras reflexões sobre o tema, como a de Orozco-Gomez (1996, p. 83-84), que a compreende como “uma instância cultural a partir da qual o público dos meios produz e se apropria do significado e do sentido do processo comunicativo”. O mesmo autor constrói uma tipologia das mediações como sendo tanto um processo de estruturação derivado de ações concretas ou intervenções, como de lugares onde surgem esses processos estruturantes (mas diferenciados das fontes de mediação). Ela se manifestaria por meio de ações e do discurso, bebendo de várias fontes originais: a cultura, a economia, a política, a classe social, a idade, o gênero, a etnia, nos meios de informação, nas condições situacionais e contextuais, nas instituições, nos movimentos sociais etc. E também no intelecto das pessoas, em suas emoções e experiências vividas.

A programação espontânea do início da rádio foi sendo aprimorada com sociodramas. Pelo interesse e aplicação com que os alunos elaboravam suas estórias, exprimindo fatos, descontentamentos ou conflitos, pode-se perceber que esta forma de expressão foi importante no processo comunicativo. Os dramas, especialmente construídos para a rádio, sempre tiveram destaque no universo desses jovens, sobretudo como forma de expressão enquanto “linguagem social”, através da qual é possível se debater inúmeros conflitos comunitários com elementos do conhecimento popular.

O contato com pessoas do meio comunitário, fontes de informação para as matérias da rádio, resultou em uma intervenção mais aprimorada na escola, ampliando o debate cultural.

A participação Comunitária dos Adolescentes

Para Wellington de Souza Nepomuceno¹⁴, “a rádio-escola religou a comunidade ao espaço educativo, através dos adolescentes, que passaram a ter a consciência do que é realizar uma atividade cultural, mobilizar a comunidade, preparar uma campanha”. O desejo de uma interação maior com o bairro pode ser traduzido através da participação espontânea desses jovens nas rádios comunitárias que lhes eram próximas.

Na rádio-escola *A Voz do Dolores*, a relação intrínseca que existia com a comunidade, partia da proposta da própria escola de exercer uma gestão democrática e participativa, a rádio contribuindo neste trabalho com os pais, pois eles também tiveram acesso ao microfone quando precisavam divulgar alguma mensagem.

A amplitude da participação nas atividades escolares estimulou os egressos a frequentarem seu espaço para continuar contribuindo, o que solidificou os laços afetivos dos adolescentes com a instituição. Alguns deles nunca abandonaram a rádio, outros, voltaram para animar os eventos escolares e criaram espontaneamente o “Clube dos Amigos da Escola”.

¹⁴ Entrevista concedida à autora em 23/06/2003, em Fortaleza/CE, p. 6.

Rádio-escola em sintonia com a comunidade

¹⁵ Apelido de Francisco Fabrício Dias da Cruz. Entrevista concedida à autora em 13 jun. 2003, em Fortaleza/CE.

¹⁶ Entrevista concedida à autora em 14 jun. 2003, em Fortaleza/CE.

Para alunos como Capilé¹⁵, a rádio tornou-se um marco que reafirma sua identidade, pois ele passou a ser valorizado como pessoa e desenvolveu outros talentos, principalmente o de articulador. Candidatou-se a presidente do grêmio da escola e reuniu os grêmios do bairro, numa espécie de sede, unindo o grêmio à rádio. Com este envolvimento, houve novas oportunidades de lazer no bairro, como integração a grupos de dança, apresentações de eventos etc.

Outro egresso, Cleiton de Pinho Nascimento¹⁶, de “aluno-problema”, passou a ser mais amado na instituição, tornando-se seu porta-voz e multiplicador de oficinas temáticas no âmbito comunitário, sobre DSTs, Planejamento Familiar e temas ligados à cidadania.

Nota-se, assim, que a rádio tem oferecido aos jovens a possibilidade de uma real evolução pessoal e ajudado a desenvolver a perspectiva profissional a partir da respeitabilidade e confiança que eles têm conquistado.

Para além dos interesses que vão se alterando conforme a idade, a experiência do “fazer comunicação”, mesmo que seja por um curto período, permanece na memória dos jovens como algo que pode voltar a todo instante, uma experiência única que envolve um conhecimento de mundo.

Uma nova visão político-social e pedagógica requer, como assinala Danilo Gandin (2001, p. 66), “o manejo da teoria e o conhecimento da realidade”. Para o mesmo autor (GANDIN, 2001, p. 66), embora o sistema escolar “se organize segundo as linhas estruturais da sociedade em que se insere, e não o oposto”, a escola pode oferecer outra visão de desenvolvimento ao aluno, tornando-o sujeito e promovendo sua inclusão.

Ao discorrer sobre o tema da educação e participação comunitária, o educador Paulo Freire (1993, p. 74.) lembra as inúmeras dificuldades em se administrar uma escola de forma democrática quando ela possui estruturas administrativas “autoritárias e hierarquizadas”. Ao reabilitar o poder da palavra, a rádio, de um modo geral, tem incrementado práticas de atuação que vêm estimulando a partilha do poder dentro da organização escolar. Mesmo que faça parte de uma engrenagem autoritária e não permita uma participação ampliada dos adolescentes, a escola configura-se como um local de prática

social transformadora que vai criando mecanismos próprios para a circulação cultural.

Para Freire (*apud* GOHN, 1999, p. 63), é preciso destacar “a importância da escola pública para a construção da cidadania”. A cidadania, segundo o educador, “se cria com a presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública”. Dessa construção, nasceria uma nova cultura política.

Considerações

Os meios de comunicação democráticos e educativos são construções coletivas e há que se pensar nas inúmeras formas de participação dos jovens a partir do meio escolar.

A pesquisa mostra que, de um modo geral, o trabalho radiofônico constituiu um instrumento significativo a serviço do aluno, dando-lhe mais prazer em vir à escola e mais motivação para a aprendizagem. Quando a base da construção de uma rádio-escola é a formação comunitária do jovem, o veículo transforma-se numa nova modalidade de rádio comunitária: a rádio comunitária escolar, fazendo desse jovem um sujeito ativo do processo comunicativo, alterando sua trajetória pessoal.

Apesar da descontinuidade das rádios nas escolas ter trazido à tona diversas problemáticas, não abordadas neste artigo, e que acabam por determinar a efemeridade dos projetos educativos, há que se preparar professores e alunos para a missão de educadores, integrando os meios de comunicação às práticas pedagógicas.

Neste momento em que caixas de som, transmissores caseiros e alto-falantes ruidosos ainda convivem com computadores conectados ao mundo silencioso dos satélites – que tornam real a virtualidade nas diversas regiões dos múltiplos brasis, – vimos como é possível a comunicação popular, relegada a segundo plano, ganhar força e construir cidadania, aproximando pessoas e ajudando a construir uma nova ordem social através da mediação do adolescente.

Referências

AMARANTE, Maria Inês. **Rádio comunitária na escola: protagonismo adolescente e dramaturgia na comunicação educativa.** Dissertação. (Mestrado em Comunicação Social) S. Bernardo Campo, UESP-Universidade Metodista de São Paulo, 2004, 225 p.

ARCOS-CEPOCA. **Relatório de atividades para o UNICEF.** Fortaleza/CE, 13 Nov. 1996, 20 p.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves. **A Rádio no espaço escolar.** Para falar e escrever melhor. São Paulo: Annablume, 2009.

_____. **Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau.** São Paulo: AnnaBlume, 1999.

BAYMA, Israel F. de Carvalho. **A concentração da propriedade dos meios de comunicação e o coronelismo eletrônico no Brasil.** 27-11-2001. Disponível em: <http://donosdamidia.com.br/artigos/texto/80>. Acesso em: 20 abr. 2009.

BRECHT, Bertold. Teoria do rádio. In: MEDITSCH, Eduardo (org.). **Teorias do Rádio.** Textos e Contextos, Vol. I. Florianópolis: Insular, 2005.

COGO, Denise Maria. **No Ar... uma rádio comunitária.** São Paulo: Paulinas, 1998. (Coleção Comunicação e Estudos).

FESTA, Regina; LINS E SILVA, Carlos Eduardo (Orgs.). **Comunicação popular e alternativa no Brasil.** São Paulo: Paulinas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época).

GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação Social.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época).

MACHADO, Arlindo; MAGRI, Caio; MASAGÃO, Marcelo. **Rádios livres**: a reforma agrária no ar. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MELIANI, Marisa A. Nunes. **Rádios livres**: o outro lado da Voz do Brasil. 253 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da comunicação) – Universidade de São Paulo/ECA. São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Catarina Tereza Farias de. **O direito à palavra**: comunicação, cultura e mediações políticas – a experiência das rádios comunitárias. Dissertação (Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza-CE, 1994.

OROZCO-GOMEZ, Guillermo. **Television y Audiências**. Un enfoque cualitativo. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996, p. 79-94.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **A Informação no rádio**: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. 3. ed. São Paulo: Summus, 1985.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**. 2. ed. São Paulo: Harbra, 1999.

VIVA A ESCOLA VIVA. **Política da Educação Municipal de Fortaleza**. Folder. Prefeitura Municipal de Fortaleza, 1997.

Outros sites consultados:

<http://donosdamidia.com.br> , acesso em: 5 maio. 2009.

OFICINA SOBRE O ADOLESCER EM ESCOLA PÚBLICA: relato de experiência

Sarah Alves de Andrade Rocha

Pâmela Braga Alves

Liliane da Consolação Campos Ribeiro

Jeane Almeida de Araújo

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2001), a adolescência é a fase que compreende o período da vida humana entre os 10 e os 19 anos de idade. Esta fase de transição se completa na idade adulta e é preconizado que seja reservada para os estudos, consistindo na elaboração de projetos futuros (LIMA *et al.*, 2004).

Durante este período, são verificadas mudanças físicas, psíquicas e sociais que podem configurar um quadro de vulnerabilidade aos agravos sociais, portanto, os adolescentes passam a merecer maior atenção quando se trata de prevenção de agravos e promoção da saúde (CANO *et al.*, 1998).

Cotrim *et al.* (2000) enfatiza que os comportamentos de risco de maior prevalência entre adolescentes se encontram nas áreas de trânsito, violência e comportamento sexual. Segundo Leal e Saito (2001), não existem maneiras de evitar os riscos, mas sim minimizá-los através do diálogo; por meio do respeito à opinião do adolescente, com o objetivo de recuperar o valor do indivíduo e manter a autoridade sem praticar o autoritarismo.

A escola pode ser considerada como um local de encontro dos adolescentes. Por este motivo, o contexto escolar é quase sempre privilegiado no desenvolvimento de ações de prevenção voltadas aos adolescentes, por ser o espaço que eles frequentam regularmente (CALAZANS *et al.*, 2006).

Nessa perspectiva, é significativo adotar o ambiente escolar como um cenário de prática para educação em saúde com adolescentes. Promover a saúde de adolescentes e jovens é um investimento, quando se compreende que os comportamentos iniciados nessa idade são cruciais por toda a vida, transmitindo seus efeitos no desenvolvimento integral (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2008).

Pelicioni e Torres (1999) acreditam que a promoção da saúde na escola parte de uma visão integral e multidisciplinar, que tornem, os adolescentes protagonistas de suas decisões racionais e afetivas sobre a saúde ou estilo de vida. Para que isto se efetive, as informações ministradas devem ser verdadeiras, atuais e confiáveis, para a promoção de um processo de assimilação das mesmas.

A construção de espaços que permitam o diálogo entre adolescentes, jovens, professores, profissionais de saúde e comunidade é, comprovadamente, um importante dispositivo para construir resposta social com vistas à superação das relações de vulnerabilidade. (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2006).

As atividades realizadas com adolescentes não se constituem apenas na transmissão de informações, elas precisam ser elaboradas e construídas com a participação ativa dos principais beneficiados: os adolescentes (ARAÚJO, 2007).

Este processo de promoção da saúde no cenário escolar fomenta a troca de conhecimentos científicos e culturais e é fundamental que os profissionais de saúde conheçam os aspectos e estejam preparados para participar da tarefa educativa, por meio do apoio, da discussão e da participação na realidade do adolescente (CANO *et al.*,1998).

A oficina é um método de estabelecer a relação com os adolescentes, por meio de um espaço aberto onde estes possam discutir suas vivências. É um modo característico prático-pedagógico que considera a experiência e participação do indivíduo conforme situações reais que podem ser abordadas de forma lúdica (SOUZA *et al.*; 2007).

Na realização da oficina, são sugestivos alguns passos iniciais como: a análise da demanda; pré-análise da problemática, do contexto e do grupo;

Oficina sobre o adolescente em escola pública

levantamento dos temas-geradores; definição do foco; e organização em planejamento flexível. Para direcionar o grupo, são utilizadas técnicas de sensibilização, dinamização, comunicação e reflexão, com a finalidade de promover o vínculo grupal, com respeito à autonomia e ao desenvolvimento dos participantes. A função da coordenação é agir como facilitadora do processo grupal, através da promoção da comunicação, da análise das implicações do adolescente, da rede de vínculos, transferências, contratransferências e relação do grupo com o contexto (CARVALHO *et al.*; 2005).

A realização das oficinas possibilita uma melhor aproximação de adolescentes e profissionais de saúde, que apresentam como meta a promoção de uma melhor educação em saúde.

A concretização desta abordagem teórica efetivou-se por meio da introdução de acadêmicos e profissionais de saúde em uma escola, que permitiu o contato com o público-alvo, os adolescentes, através de encontros e realização de oficinas.

Os objetivos deste trabalho são, de forma geral, relatar a experiência de um projeto intitulado “Oficina do Adolescer: inserção da UFVJM na escola por meio de um projeto de extensão universitária”, realizado em uma escola pública do município de Diamantina, região do Alto Vale do Jequitinhonha, no estado de Minas Gerais; e especificamente, a metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades, bem como as atividades desenvolvidas durante o projeto, e discutir e analisar as experiências vivenciadas através destas oficinas.

A realização deste trabalho justifica-se pela grande expressão da população jovem na população total do município de Diamantina, que segundo estimativa do DATASUS, apresenta um total de 46.374 habitantes, sendo 8.638 (18,62%) adolescentes com idade de 10 a 19 anos; destes, 4.433 do sexo masculino e 4.205, do sexo feminino (BRASIL, 2009).

Considerando que representam uma grande parcela da população e lembrando que apresentam riscos relacionados a experimentações inéditas, é de extrema importância a adoção de medidas que minimizem esses riscos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trouxe inúmeras inovações na área de políticas públicas dirigidas a esse segmento; considerou a infância e a juventude como prioridade absoluta, merecedoras de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado; considerou crianças e adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e merecedores de proteção especial.

Diante dessas ponderações e do grande interesse do diretor da escola e pais dos alunos, o projeto foi iniciado, pois se considerou que o ambiente escolar é um local propício para a abordagem do processo adolecer, mas percebe-se que isto não é feito.

Fundamentos Teórico-Methodológicos

Trata-se de um relato de experiência das atividades desenvolvidas em um projeto de extensão universitária intitulado “Oficina do Adolecer: inserção da UFVJM na escola por meio de um projeto de extensão universitária”.

O Projeto teve a duração de um ano e foi desenvolvido em uma escola pública de um bairro da periferia da cidade de Diamantina-MG, entre novembro de 2008 e novembro de 2009.

Foi aprovado pelo Edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) 001/08 da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Por este motivo, os materiais de consumo foram financiados pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) e uma acadêmica do 6º Período do Curso de Graduação em Enfermagem foi contemplada com uma bolsa de extensão. Os materiais permanentes foram disponibilizados pelo Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) do Curso de Graduação em Enfermagem da UFVJM.

O projeto apresentava um caráter inter e multidisciplinar, sendo a sua equipe composta por quatro monitoras voluntárias e uma bolsista, acadêmicas do Curso de Graduação em Enfermagem. Foram convidadas em oficinas distintas uma nutricionista e duas acadêmicas do curso de Graduação

Oficina sobre o adolescente em escola pública

em Odontologia. A coordenação era composta por uma enfermeira e uma docente do Departamento de Enfermagem, coordenadora e vice-coordenadora, respectivamente. Também faziam parte da equipe duas docentes do referido Departamento e uma Pedagoga, que eram, respectivamente, Orientadora Técnica, Colaboradora e Orientadora Pedagógica.

Em momento anterior ao início da execução das oficinas, ocorreram duas reuniões em ocasiões diferentes, a primeira com o diretor da escola e outra com os pais dos alunos, cuja finalidade foi apresentar o projeto, com ênfase nos objetivos, na metodologia e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Após explicação, os que concordaram em participar da oficina, juntamente com seus pais, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, os aspectos éticos da confiabilidade e privacidade foram assegurados de acordo com a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes foram alunos de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental matriculados na respectiva escola, dos sexos masculino e feminino.

As monitoras eram responsáveis pela elaboração, realização e avaliação das oficinas. A equipe se reunia quinzenalmente e os encontros com os adolescentes também aconteciam no mesmo intervalo. As oficinas aconteciam na própria escola, em sala de aula disponibilizada pelo diretor, com duração de uma hora. Foram utilizadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem que utilizavam a problematização como estratégia. O processo iniciou-se com a observação da realidade, o que permitiu aos alunos e monitores expressarem suas percepções e identificarem pontos-chaves dos problemas.

Para o registro das observações, foi utilizado o diário de campo seguindo a proposta de Bogdon e Bikelen (1982), que sugerem que o conteúdo seja composto por uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva compreende o registro detalhado das atividades executadas nas oficinas: descrição dos fatos, transcrição das falas registradas nos papéis pelos adolescentes durante as dinâmicas, descrição do comportamento dos participantes e dos monitores. A parte reflexiva foi composta por comentários

peçoais das monitoras, que incluiu pontos a serem esclarecidos, expectativas, sentimentos, problemas e algumas reflexões, como dificuldades, problemas para obtenção dos dados e as decisões tomadas.

Em cada oficina, foi utilizada a Escala de Faces de Andrews e Withey, que consiste em sete faces cujas expressões variam de muito positivo a muito negativo, apresentado em cartão impresso (GIACOMONI, 2004). A referida Escala foi de extrema relevância para avaliação das oficinas por meio da opinião individual dos monitores e alunos da escola, permitindo um direcionamento das oficinas posteriores.

Ações Desenvolvidas

Foram realizadas 12 oficinas durante os meses de novembro de 2008 a novembro de 2009, cujos temas foram: Relacionamentos interpessoais/ Respeito; Alterações do corpo; Gravidez na adolescência (I e II); Abortamento; Planejamento familiar (I e II); Doenças sexualmente transmissíveis/AIDS; Saúde nutricional (Distúrbios nutricionais – bulimia, anorexia); Drogas/Álcool; Violência: física, psicológica, sexual e negligência e Higiene corporal e saúde bucal. O último encontro com os adolescentes foi uma Oficina de Fechamento e Finalização, totalizando 13 encontros.

As turmas foram divididas em dois grupos: alunos do 6º e 7º ano e alunos do 8º e 9º ano; e o horário era programado, com aviso prévio aos adolescentes.

Em todas as oficinas, havia um momento inicial de retrospectiva, no qual os adolescentes relembavam e relatavam as atividades executadas no encontro anterior. O objetivo era criar um elo de continuidade entre os temas trabalhados, além de avaliar o aprendizado e assimilação das informações transmitidas.

Após a retrospectiva, era questionado aos adolescentes sobre o “dever de casa”, atividade proposta ao final de cada oficina anterior. Por meio dela, os alunos deveriam refletir a respeito do tema do próximo encontro. Por fim, era

Oficina sobre o adolescente em escola pública

distribuída a Escala de Faces de Andrews e Withey, com o intuito de avaliar o encontro pelo ponto de vista dos adolescentes e monitores, seguidos de agradecimentos e despedidas.

OFICINA 01: Relacionamentos interpessoais/Respeito

Inicialmente, houve a dinâmica de apresentação: “Bala Colorida”, que constituiu na distribuição de balas entre os participantes nas cores laranja, vermelha, amarela, roxa, rosa e branca, onde cada cor representava os seguintes relacionamentos, respectivamente: casamento, ficar, namoro, amizade, família e respeito. Foi verificada a dificuldade dos adolescentes em se expressarem quanto aos temas propostos para discussão. De uma forma geral, destacaram-se os temas “namoro” e “ficar”. O tema “namoro” foi interpretado com um relacionamento “ruim”, “gostoso”, “traição”, “difícil” e o tema “ficar” como um “relacionamento agradável”, “bom”, “sem compromisso”.

Posteriormente, foram distribuídas cartolinas no formato de folhas de árvore e os adolescentes foram instruídos a escrever como estavam seus relacionamentos, a fim de permitir a realização da “Dinâmica da árvore”. As cartolinas foram lidas e fixadas no quadro onde estava colado o desenho do tronco de uma árvore. Os adolescentes não foram resistentes à proposta e participaram de forma efetiva. Verificou-se que, de maneira geral, enfatizaram o vínculo existente entre homem e mulher, pois relataram seus relacionamentos afetivos.

Logo após, foi discutida a existência e importância das diversas formas de relacionamento, e lido o texto “A árvore”, o que permitiu uma reflexão acerca do tema.

OFICINA 02: Alterações do corpo

Após a retrospectiva e dever de casa, houve a divisão dos adolescentes em dois grupos heterogêneos, cada um coordenado por uma monitora. O

primeiro ficou responsável pelo desenho das transformações ocorridas no corpo da menina e o segundo, pelo desenho das transformações ocorridas no corpo do menino. Estimulou-se a criatividade com o uso de materiais como: revistas, lápis de colorir, cola, tesoura, giz de cera, barbante e pincel atômico. Em seguida, um participante de cada grupo, juntamente com a respectiva monitora, relatou o que havia feito.

As atividades continuaram com a apresentação do vídeo “Filtro solar”, que trata de algumas inquietações próprias da adolescência.

É relevante mencionar que nesta oficina a participação ocorreu de forma voluntária e criativa, o que demonstra interação entre participantes e monitoras.

OFICINA 03: Gravidez na adolescência I

Como em todo encontro, aconteceu a retrospectiva e dever de casa, dando continuidade com uma dinâmica na qual os participantes dramatizaram uma situação de gravidez na adolescência, através de um teatro.

Um sorteio dos participantes para compor o teatro aconteceu por meio de uma atividade com balões. Alguns continham papéis em branco e quatro continham denominações de personagens (pai da adolescente grávida, mãe da adolescente grávida, adolescente grávida e namorado da adolescente grávida). Os jovens selecionados deveriam utilizar informações prévias do que pensassem sobre o tema e roupas e acessórios para comporem os personagens.

A forma de abordar o assunto na dramatização foi de autoria dos participantes, que abordaram o uso do preservativo como método contraceptivo, questões de responsabilidade paterna, o casamento, hipótese de expulsão de casa e a interrupção dos estudos. A turma demonstrou interesse, entretanto, houve alguns momentos de euforia, o que dificultou o desenvolvimento.

Iniciou-se, na sequência, uma discussão em roda, na qual foi enfatizado que a adolescência é um período destinado aos estudos e preparo para a vida adulta. Além disso, foi introduzido de modo superficial o tema sobre uso de método contraceptivo.

Oficina sobre o adolescente em escola pública

A última atividade desta oficina constituiu na formação de duplas que deveriam ser responsáveis pelo cuidado de um ovo de galinha, que representaria um filho. Alguns participantes se recusaram a levar para casa e um se recusou a formar dupla. O objetivo foi fazê-los refletir sobre o impacto de uma gravidez não planejada na vida do adolescente.

OFICINA 04: Gravidez na adolescência II

Após a retrospectiva, houve o momento do dever de casa. Observou-se que os ovos distribuídos no encontro anterior foram esquecidos em casa, além de se relatar que alguns quebraram por descuido.

Iniciou-se, então, uma dinâmica sobre o impacto de uma gravidez na adolescência. Os participantes foram divididos em três grupos e receberam fichas que continham questões a serem discutidas a partir da vivência do cuidado do ovo de galinha. A ficha continha os seguintes dados: Educação/Carreira; Amigos/Vida social; Finanças/Dinheiro e Rotina Diária. Os alunos foram orientados a pontuar aspectos positivos e negativos de cada tópico. De maneira geral, foram enfatizados os pontos negativos, como: ter que parar de estudar; não ter liberdade; aumentar os gastos dos pais e avós; ter mais responsabilidade precocemente; etc. Também foram apresentados *slides* acerca do tema, com conteúdo embasado na literatura.

OFICINA 05: Abortamento

Para iniciar, foram lembrados os acontecimentos do encontro anterior. A partir da reflexão a respeito do abortamento, foram feitas indagações sobre os pré-conceitos. Diante disso, o grupo foi dividido em dois subgrupos: um que demonstrava ser a favor e outro contra. A dinâmica ocorreu de modo espontâneo.

Posteriormente, a sala de aula foi dividida ao meio e definido um lado que corresponderia às sentenças verdadeiras e outro às sentenças falsas. Várias

afirmações relacionadas à legislação brasileira sobre abortamento foram lidas e os adolescentes deslocaram-se para o “lado verdadeiro” ou o “lado falso”. Ao final de cada sentença, a resposta correta era apresentada e esclarecida; geraram mais dúvidas as relacionadas ao incesto e estupro.

OFICINA 06: Planejamento familiar I

Primeiramente, iniciou-se uma dinâmica para saber o conhecimento que os jovens tinham sobre o tema. As respostas obtidas foram: “Família sem brigas”, “Casal resolve ter filhos”, “Dialogar”, “Planejar uma vida”, “Fazer uma família”, “Planejar sobre o bebê”, “Planejar sobre a vida do bebê”, “Camisinha”, “Pílula”, “Trem que põe no médico (DIU)”.

Os métodos contraceptivos foram apresentados no álbum seriado, além da utilização de um modelo pélvico de acrílico e um quadro de métodos contraceptivos. Os métodos abordados foram: naturais, mecânicos, hormonais, químicos e definitivos. Identificou-se o déficit de conhecimento dos adolescentes e a necessidade de enfatizar a baixa eficácia dos métodos naturais na contracepção e o alto risco de contaminação por DSTs/AIDS.

Todo o encontro transcorreu de forma agitada, pois o tema proposto é polêmico e desperta a curiosidade dos adolescentes.

OFICINA 7: Planejamento familiar II

Foram distribuídos papéis em branco e pincéis hidrocores para que, a partir dos conhecimentos adquiridos na oficina de Planejamento familiar I, os jovens elegessem “qual é o melhor método contraceptivo”. As seguintes respostas foram obtidas: camisinha / preservativo - 14; camisinha, pílula, injeção - 1; pílula - 1; não fazer sexo - 1.

Após a revisão do resultado, enfatizou-se o uso do preservativo como o método contraceptivo ideal, a necessidade e importância de se obter

Oficina sobre o adolescente em escola pública

todas as informações necessárias para prevenção de DSTs e gravidez, além da conscientização sobre sexo seguro.

Logo após, realizou-se a dinâmica da Batata Quente, em roda e com uma música de fundo. Um objeto, uma banana de plástico, era passado para o colega do lado; ao interromper a música, aquele que estivesse com o objeto em suas mãos, deveria responder espontaneamente uma carta de um baralho, que continha perguntas a respeito do assunto. A oficina ocorreu de forma participativa e dinâmica.

OFICINA 8: Doenças sexualmente transmissíveis/AIDS

Durante a retrospectiva, os adolescentes apresentaram dificuldade em lembrar o encontro, pois havia ocorrido há mais de um mês, devido ao período de férias de julho. Na dinâmica do dever de casa, os adolescentes responderam à pergunta “O que são DST’s?”. As respostas obtidas foram: Doenças sexualmente transmissíveis; Doenças transmitidas pelo sexo; AIDS; Sífilis; Sexo sem preservativo e Gonorréia.

Na outra atividade, denominada “Cadeia de transmissão”, foi distribuída uma ficha para cada participante, que continha um símbolo, cujo significado era desconhecido. Havia três símbolos distintos: um triângulo verde, círculos vermelhos e estrelas azuis, que significavam respectivamente “portador de DST”, “pessoas que usavam preservativo” e “pessoas que não usavam preservativo”. Os adolescentes circulavam pela sala ao som de uma música e, quando ela era interrompida, duas pessoas aproximavam-se e copiavam o desenho da sua dupla; a operação foi repetida por diversas vezes. Ao finalizar, o grupo concluiu a vulnerabilidade em contrair DST’s e AIDS, sem o uso de preservativo. Foi promovida uma reflexão sobre auto-cuidado, vivência sexual responsável, comportamento de risco e cadeia de transmissão.

Apresentaram-se *slides* e vídeos sobre o tema, além da demonstração de um álbum seriado sobre DST’s, onde foram ilustradas as doenças mais comuns e seus sintomas.

OFICINA 9: Saúde nutricional (Distúrbios nutricionais: bulimia e anorexia)

Na dinâmica do dever de casa, na qual os jovens desenharam livremente o que conheciam acerca do assunto, surgiram dúvidas sobre o real significado de anorexia. Entre os desenhos recolhidos, quatorze (77%) apresentavam amostra satisfatória para análise. Destes, treze (92,9%) abordaram a bulimia e três (21,4%) abordaram a anorexia corretamente. Um desenho foi ignorado ao trabalhar estes distúrbios alimentares como DST's. Este resultado indica que a maior parte dos adolescentes participantes possui conhecimento limitado sobre a bulimia e desconhecem a anorexia.

Posteriormente, foram exibidos *slides* que abordavam o conceito de distúrbios alimentares, características, sinais fisiológicos, consequências e tratamento, além de um vídeo sobre o poder da mídia no desenvolvimento dessas patologias.

Uma nutricionista convidada explanou sobre a temática, através da cartilha do Ministério da Saúde “10 passos para uma alimentação saudável”. Em seguida, houve degustação de salada de frutas, um momento lúdico, como forma de estímulo aos hábitos saudáveis de alimentação.

No decorrer da oficina, foi enfatizado que esses distúrbios são patológicos e que apresentam sérias complicações para o organismo. Os adolescentes demonstraram concentração e interesse no transcorrer da oficina, que pode ser atribuído ao fato que de estes assuntos são tratados de forma restrita com os adolescentes em casa, na escola e pelos profissionais de saúde.

OFICINA 10: Drogas/Álcool

No princípio, os participantes foram divididos em três grupos para confeccionar cartazes através do desenho livre, acerca dos prejuízos do uso de álcool e drogas, que foram apresentados para toda a turma.

Logo após, na dinâmica “Joga fora no lixo”, cada participante escreveu em um papel nomes de drogas que conhecia. Foi colocado um cesto no meio

Oficina sobre o adolescente em escola pública

da sala, que representava o lixo e, ao fundo, foi colocada a música “Joga Fora”, de Paulo Massadas e Michael Sullivan, interpretada pela cantora Sandra de Sá. Os adolescentes deveriam falar o nome da droga que escreveram e, com entusiasmo, gritarem a frase “Joga fora no lixo!”. A cocaína foi relatada dez vezes (45,5%), seguida pela maconha e o crack por cinco vezes (22,8%), o remédio por uma vez (4,5%) e a cachaça por uma vez também (4,5%), totalizando 22 respostas.

Finalmente, houve uma discussão sobre os temas, foram sanadas as dúvidas mais comuns e realizados comentários a respeito das dinâmicas.

OFICINA 11: Violência: física, psicológica, sexual e negligência

Após a retrospectiva, aconteceu a dinâmica do dever de casa, na qual as monitoras anotaram as respostas dos adolescentes sobre as causas de violência familiar. Foram obtidas as seguintes respostas: brigas; drogas; bebida; gravidez precoce; estupro; armas; espancamento; preconceito; rebeldia; discussão; má companhia; roubo e falta de estudo.

Logo após, realizou-se a “Dinâmica da força”. Os adolescentes foram divididos em dois grupos e foram desenhados nos cartazes os espaços que representavam as letras de cada palavra secreta da força. A única dica mencionada é que as palavras representavam tipos de violência existentes. As palavras que deveriam ser adivinhadas, foram: física, psicológica, negligência e sexual. O grupo vencedor foi parabenizado e o esforço do outro grupo, também. Os adolescentes apresentaram facilidade em identificar as violências física e sexual e o significado das outras foi esclarecido.

Em seguida, foram apresentados teatros de fantoches e, durante o desenvolvimento, os participantes adivinhavam os tipos de violência demonstrados. As encenações sobre violência sexual e física foram rapidamente identificadas, as de violência psicológica e negligência geraram dúvidas, o que exigiu novamente o esclarecimento.

OFICINA 12: Higiene corporal e saúde bucal

Para iniciar, foram lembrados os acontecimentos do encontro anterior e realizado o dever de casa. Na primeira dinâmica, alguns participantes foram sorteados para responder questões contidas dentro de balões. Se a resposta fosse correta, o adolescente recebia como prêmio um “kit higiene”, que continha: um sabonete, uma caixa de cotonetes, uma escova dental e uma pasta dental. As monitoras e a coordenadora contribuíram para o esclarecimento das dúvidas. Ao final, os adolescentes que não haviam sido sorteados, também ganharam o kit higiene.

Em seguida, uma acadêmica do curso de graduação em odontologia ministrou uma palestra a respeito do tema “saúde bucal”, além de demonstrar o uso correto do fio dental e da escovação.

OFICINA 13: Finalização e fechamento das atividades

Após a retrospectiva, iniciou-se o momento do dever de casa “O que aprendi nas oficinas?”, no qual os participantes puderam relatar os temas aprendidos, além de transmitir os sentimentos acerca de todo esse período de aprendizagem.

Em momento posterior, iniciou-se a “Dinâmica da mímica”. Os participantes foram divididos em dois grupos, e um participante de cada grupo fazia mímica para o outro grupo tentar adivinhar, lembrando os temas abordados nas oficinas.

Na “Dinâmica do barquinho”, cada participante, com um barquinho de papel na mão, relatou o que levou de bom das oficinas no “barco da vida” e o que deixou pra trás. Foram exibidos um filme com as fotos de todas as oficinas e uma mensagem final: “Trem da vida”.

Na despedida, os agradecimentos e considerações foram realizados, e cada participante recebeu um doce com um recado. O encontro transcorreu num clima de despedida e muita descontração.

Discussão dos Resultados

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto, o foco do trabalho foi nos adolescentes, suas inquietações, dúvidas, angústias, valorizando cada um em sua singularidade. A metodologia utilizada permitiu que a promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos pudesse acontecer de forma efetiva e integral, como forma de garantir o direito da criança e do adolescente.

Apesar de ser um grupo homogêneo de adolescentes, vale ressaltar que havia uma assiduidade e participação mais significativa das turmas do 6º e 7º anos.

O envolvimento e interesse dos acadêmicos, que participaram como monitores e conduziram as atividades propostas, foi de extrema importância, visto que refletia no desenvolvimento de todo o grupo. No decorrer das oficinas, percebeu-se o entrosamento contínuo entre adolescentes e monitores, que criou um vínculo, acrescentando positivamente nas atividades subsequentes.

A partir desta experiência com adolescentes no contexto escolar, identificou-se a necessidade de um maior número de ações na área, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Referências

ARAÚJO, A. **O grupo de adolescentes na escola**: a percepção dos jovens participantes. 2007. 83f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde: saúde da criança e do adolescente). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BOGDON, R; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BRASIL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: nov. 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde do Adolescente e Jovens**. Brasil, 2008. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/cidadao>. Acesso em abr. 2008.

_____. Organização Mundial de Saúde. **OMS propõe estratégia de promoção de saúde dos adolescentes para a região da África**. África, 2001. Disponível em: <http://www.afro.who.int/press/portuguese/2001/regionalcommittee/rc51007>>. Acesso em dez. 2009.

CALAZANS, G; KISS, L; CAPPELLINI, S; SEQUEIRA, D; VIEIRA, R.M.; JÚNIOR, I. F. Plantões jovens: acolhimento e cuidado por meio da educação entre os pares para adolescentes e jovens nos Centros de Testagem e Aconselhamento - CTA. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 15, n.1, p.22-36, jan.- abr. 2006.

CANO, M. A. T; FERRIANI, M. G. C.; ALVES, A. C.; NAKATA, C. Y. A produção do conhecimento sobre adolescência na enfermagem: período 1983 a 1996. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 91-97, jan. 1998.

CARVALHO, A. M.; RODRIGUES, C.S.; MEDRADO, K. S. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. **Estudo de Psicologia**, Natal, v.10, n.3, p. 377-84, 2005.

COTRIM, B.C.; CARVALHO, C. G.; GOUVEIA, N. Comportamentos de saúde entre jovens estudantes das redes pública e privada da área metropolitana do Estado de São Paulo. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 34, n. 6, p.636-45, dez. 2000.

GIACOMONI, C.H. Bem-estar subjetivo: Em busca da qualidade de vida. **Temas de Psicologia da SBP**. v.12, n.1, 2004

Oficina sobre o adolescente em escola pública

LEAL, M. M.; SAITO, M. I. **Síndrome da Adolescência Normal**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2001, cap.10, p.105-113.

LIMA, C.T.B.; FELICIANO, K.V.O.; CARVALHO, M.F.S.; SOUZA, A.P.P; MENEBO, J.B.C.; RAMOS, L.S.; CANUNDÉ, L.F.; KOVACS, M.H. Percepções e práticas de adolescentes grávidas e de familiares em relação à gestação. **Rev. Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, v.4, n.1, p.71-83, jan. – mar, 2004.

PELICIONI, M.C.F; TORRES, A.L. **Promoção em saúde**. A escola promotora de saúde. 1999.11f. Série Monográfica. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

SOUZA, S.R.; OLIVEIRA, I.C.S. Entre desafios e possibilidades: estratégias para ensinar a cuidar em Enfermagem do adolescente com câncer. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v.41, n. 3, p.508-12, 2007.

A ESCOLA FAZENDO SUA PARTE: dia mundial de prevenção do abuso infantil

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Rachel de Faria Brino

Eliane Aparecida Campanha Araújo

Ana Carina Stelko-Pereira

Gabriela Isabel Reyes Ormeño

Sabrina Mazzo D’Affonseca

Patrícia Georgia Brancalhona

Nahara Rodrigues Laterza Lopes

De acordo com o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Ainda no artigo 70, o ECA estabelece: “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”.

Apesar de toda a legislação existente em defesa das crianças e dos adolescentes, sabe-se que um número demasiado destes são vítimas de violência em nosso meio. A Sociedade Internacional para a Prevenção do Abuso Sexual e Negligência (IPSCAN) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) definem os maus-tratos ou abuso à criança e ao adolescente como:

(...) todas as formas de maus-tratos físicos e/ou emocionais, abuso sexual, negligência, tratamento negligente ou exploração comercial ou, ainda, qualquer outro tipo de exploração que resulte em danos reais ou potenciais à saúde, ao desenvolvimento, à sobrevivência ou à dignidade da criança e do adolescente no contexto de uma relação de responsabilidade, poder ou confiança. (OMS, 2002, p.59)

Dentre os tipos de maus-tratos infantis, o conceito de abuso sexual, segundo a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), caracteriza-se por:

Situação em que uma criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de um adulto ou adolescente mais velho, baseado em uma relação desigual de poder. Inclui manipulação da genitália, mama ou ânus, com ou sem penetração, exploração sexual, com ou sem violência. (ABRAPIA, 1997, p. 09)

Conhecer esses fenômenos e buscar meios para combatê-los é importante, tendo em vista que a literatura da área aponta uma relação direta entre problemas no desenvolvimento e nas estruturas cerebrais de uma pessoa e a situação de ter sofrido maus-tratos quando criança ou adolescente (BORDIN, PAULA, NASCIMENTO & DUARTE, 2006; GASSI-OLIVEIRA, ASHY & STEIN, 2008; TEICHER, 2002), além de outras consequências negativas em curto e longo prazos. As de curto prazo em geral se referem a agir agressivamente, abusar de álcool e outras substâncias, ser fumante, ter baixo rendimento escolar, engravidar precocemente, desenvolver transtornos depressivos, ansiosos e alimentares, bem como suicidar-se. A longo prazo a vítima pode vir a tornar-se um futuro agressor, perpetuando a violência a familiares e outras crianças (intergeracionalidade da violência), ter maior chance de apresentar comportamentos anti-sociais e de ser preso (AFIF, BROWNRIDGE, COX & SAREEN, 2006; ESTEVES & BORGES, 2007; LEV-WIESEL, 2000; MARTÍN, 2005; PINHEIRO, 2006; PIRES & BIANCHIN, 2004; TEICHER, 2002).

Em geral, os maus-tratos contra crianças e adolescentes são realizados por pessoas próximas da vítima, tais como: pais, tios ou avós. De acordo com a revisão de Bérghamo (2007), os fatores que aumentam a chance de um indivíduo realizar maus-tratos infantis são conhecidos na literatura: ter sofrido violência na infância, ter relacionamento conjugal ruim ou violento, ter pouco suporte social, acreditar ter merecido ser punido na infância, falta de conhecimento sobre o desenvolvimento saudável infantil, ter sido pai precocemente, sofrer

A escola fazendo sua parte

de transtorno depressivo ou de ansiedade, abusar de álcool e drogas e realizar avaliações inadequadas do comportamento da criança.

Uma das maneiras de intervir nessa questão dos maus-tratos é por meio da Rede de Atenção e Proteção da Criança e do Adolescente. Tal rede é composta por profissionais ligados à área da infância tais como: professores, pediatras, enfermeiros, agentes do programa saúde da família, entre outros. De acordo com ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) os profissionais devem notificar casos suspeitos e confirmados de maus-tratos (Artigo 245). Após tal notificação, os conselheiros tutelares irão averiguar o risco a que a criança ou adolescente está exposta e realizar os encaminhamentos necessários, os quais podem ser simplesmente orientações aos responsáveis, como até mesmo albergamento da criança e iniciação de processo judicial, em que se analise a possibilidade da adoção da criança por outra família (Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude, 2008).

¹ Em 2010, a SECAD ampliou as suas competências tratando das políticas para pessoas com deficiências e passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Visando fortalecer essa rede de atenção, o Ministério da Educação (MEC), junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD¹), estabeleceu a Resolução/CDFNDE Nº 37, de 22 de julho de 2008, e lançou o edital para o Projeto Escola que Protege, com o objetivo de oferecer aos profissionais de educação básica pública uma formação para o enfrentamento, no contexto escolar, das diferentes formas de violência contra crianças e adolescentes, para que os mesmos possam identificar os sinais de violência e proceder seu encaminhamento para os órgãos que compõem a rede de proteção.

O Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV), em conjunto com a Universidade Federal de São Carlos, foi contemplado com apoio financeiro para a execução do projeto Escola que Protege no estado de São Paulo. Em 2008, o curso ocorreu na modalidade *online*, abrangendo 42 municípios (83 escolas) considerados de risco e vulnerabilidade social para a violência contra a criança. Em 2009, o curso *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra a criança* foi oferecido em 60 horas presenciais e 20 horas de atividades práticas a distância, totalizando 80 horas de atividades teórico-práticas, para os municípios de São Carlos, São Roque, Catanduva, Matão, Rio Claro, Casa Branca, Américo Brasiliense e Itaquaquecetuba.

Conforme afirma Melo, Silveiras e Conte (2000), há duas razões fundamentais para embasar a existência de trabalhos preventivos: 1) eles apresentam resultados mais positivos em longo prazo e; 2) os custos são menores quando comparados com trabalhos para lidar com as consequências dos problemas. Além disso, Hovell, Kaplan & Hovell (1991) enfatizam que na implantação de programas de prevenção em larga escala, até os resultados mínimos, como porcentagem de sucesso de cerca de 3%, justificam a execução de trabalhos de prevenção. Assim, prevenir é um fenômeno vantajoso para o Estado e para a sociedade, o que justifica a grande necessidade de se investir em prevenção.

Segundo Brino e Williams (2009), a realização de prevenção na escola tem a vantagem de englobar uma larga faixa etária de crianças (possíveis vítimas) e de o professor ser um profissional que permanece atuando sempre com crianças. Em virtude da acessibilidade dos professores às crianças e pelo fato de permanecerem pelo menos um ano com a mesma criança, os educadores podem ser capacitados a serem instrutores para a identificação de estratégias de intervenção com crianças vítimas de violência (KLEEMEIER, WEBB E HAZZARD, 1988).

Nesse contexto, o objetivo do presente texto consiste em apresentar um exercício prático realizado pelos participantes do curso *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra a criança*. Adicionalmente, oferecem-se sugestões de como propor ações que podem ser desenvolvidas pela escola a fim de informar sobre a gravidade do fenômeno e prevenir situações de maus-tratos, conforme previsto pelo ECA (1990).

Método

Participantes

Participaram do curso *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra a Criança* 300 professores da rede pública do ensino fundamental e profissionais que compõem a Rede de Proteção e Sistema de Garantia de

A escola fazendo sua parte

Direitos da Criança nos municípios de São Carlos, São Roque, Catanduva, Matão, Rio Claro e Casa Branca. As atividades referentes ao Dia Mundial de Prevenção do Abuso Infantil – 19 de Novembro – foram conduzidas por todos esses participantes, no entanto, este trabalho apresentará dados referentes a 106 participantes, abrangendo um total de 34 escolas. Na cidade de São Roque, as atividades foram conduzidas por 37 professores e demais profissionais, envolvendo nove escolas. Na cidade de Casa Branca, as atividades foram conduzidas por 30 professores e demais profissionais, abrangendo sete escolas. Na cidade de Matão, as atividades foram desenvolvidas por 39 professores e demais profissionais, abrangendo 18 escolas.

Descrição do Curso

O curso Escola que Protege abordou conteúdos sobre maus-tratos infantis em seis encontros quinzenais, aos sábados, com uma carga horária total de 90 horas (60 horas presenciais e 30 horas para realização de trabalhos práticos), sendo abordados os seguintes temas: “violência contra a criança”; “fatores de risco, de proteção e o conceito de resiliência”; “legislação sobre violência contra a criança e abuso sexual”, “exploração sexual e trabalho infantil”, “*bullying* e violência na escola” e “prevenção da violência”.

Como recursos didáticos foram utilizadas aulas expositivas dialogadas, apresentação e discussão de filmes, reflexão sobre recortes de jornais impressos e reportagens televisivas, análise e debate sobre estudos de casos referentes aos maus-tratos infantis e consultoria para casos em que os participantes tiveram dúvidas da necessidade de notificar a rede de proteção. Os professores do curso tinham titulação mínima de mestre e haviam trabalhado com a prevenção de violência e/ou pesquisado o tema. Deste modo, considera-se que o curso foi capaz de sensibilizar e preparar os participantes para realizarem o exercício prático do dia 19 de novembro, descrito a seguir.

Descrição das atividades

O edital do MEC/SECAD (2008) estabeleceu que algumas datas do calendário fossem trabalhadas durante o curso de capacitação dos professores, entre elas, a do dia 19 de novembro. Estratégias semelhantes poderiam ser empregadas em outras datas importantes, tais como: 18 de maio (Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes) e 12 de junho (Dia Mundial de Combate ao Trabalho Infantil). Como o curso ocorreu no segundo semestre de 2009, solicitou-se aos participantes que planejassem e implementassem atividades no dia 19 de novembro, envolvendo toda a comunidade escolar. A data do dia 19 foi definida em 2003 pela organização não governamental *Women's World Summit Foundation: Woman & Children First* para marcar essa data como o Dia Mundial de Prevenção do Abuso Infantil e encorajar esforços na área de prevenção do abuso infantil.

Foi sugestão do LAPREV que esta data fosse trabalhada no curso, uma vez que o laboratório está engajado nesse movimento desde 2007. Nesse sentido, os participantes do curso elaboraram, como parte das atividades avaliativas do curso, ações que foram desenvolvidas na referida data e que envolveram pais, professores, alunos, funcionários e a comunidade em geral. Tais ações incluíram palestras informativas a pais (ou responsáveis), professores, equipe técnico-administrativa e alunos; apresentação e discussão de filmes que abordavam a temática da violência contra a criança; confecção de cartazes e folders, peças teatrais, coral, passeata na comunidade, entre outras ações. Os participantes contaram com recursos financeiros provenientes de suas respectivas Secretarias de Educação para a confecção de materiais, bem como para a realização das atividades propostas. Foram definidas atividades que visassem à conscientização em relação a esta temática e a divulgação de informações na comunidade, tendo em vista a importância da prevenção da violência contra crianças e adolescentes.

O LAPREV elaborou um folder, conforme anexo, para a campanha do dia 19 de novembro, que foi distribuído para a comunidade em geral e aos participantes do curso. Adicionalmente, a fim de subsidiar a elaboração e a

A escola fazendo sua parte

implementação das atividades na referida data, foi entregue aos participantes do curso um roteiro que incluía as seguintes questões:

- 1) Qual será o objetivo da sua atividade?
- 2) Quais conteúdos vistos ao longo do curso ou expostos no material didático indicado que vão embasar a sua atividade?
- 3) Qual é o seu público-alvo (idade, sexo, nível socioeconômico, escolaridade, outros.)?
- 4) Quantos serão os participantes?
- 5) Quais comportamentos você espera que o seu público-alvo adquira?
- 6) Como será feito o contato com os participantes?
- 7) Qual(is) será (serão) as atividades propostas?
- 8) Quando essas serão realizadas, em qual local e com qual duração?
- 9) Quais serão os materiais e/ou recursos necessários?
- 10) Você pretende avaliar os resultados dessa atividade na opinião dos participantes? Como?
- 11) Há possibilidade de registrar os resultados da sua atividade, como uso de máquinas fotográficas, coleta de produto escrito, etc.?
- 12) Quais os resultados encontrados?
- 13) O que facilitou ou dificultou a realização da atividade?
- 14) Sugestões para aprimoramento da atividade.

Tais questões foram trabalhadas pelos professores do curso com os participantes no decorrer de cada aula, a fim de que organizassem as atividades previstas no dia 19 de Novembro, como produto do referido curso. Os participantes puderam relatar as atividades desenvolvidas no último dia de aula e entregaram um relatório a respeito das referidas atividades, avaliando, de forma qualitativa, as atividades desenvolvidas, bem como o impacto dessas em suas comunidades.

A seguir, são relatadas as atividades desenvolvidas na data do dia 19, pelos participantes do curso, seguindo a mesma sequência de exposição dos

conteúdos que foi sugerida pelo roteiro e, ao final, é realizada uma análise dos resultados obtidos, juntamente com uma avaliação qualitativa dos participantes quanto às atividades implementadas.

Resultados

Considerando o objetivo do presente trabalho de descrever possibilidades de ações a serem desenvolvidas por escolas a fim de informar sobre a gravidade do fenômeno e prevenir situações de maus-tratos, conforme previsto pelo ECA (1990), a seguir são apresentadas algumas das atividades desenvolvidas em instituições escolares nas quais os profissionais que faziam parte do curso Escola que Protege atuavam.

O público-alvo eleito pelos profissionais para o desenvolvimento das atividades envolveu, no geral, todos os alunos da escola e todos os pais. O convite a pais e profissionais da escola foi realizado por meio de bilhete anexado na agenda dos alunos, de aviso oral pelos alunos e/ou cartaz afixado nas dependências da própria escola.

As atividades realizadas com pais ocorreram em momento de reunião de pais de modo a abordar a questão dos maus-tratos e ensinar estratégias positivas e não violentas para educar a criança. Ocorreram, também, atividades culturais, como teatro e apresentação de coral por alunos, em que os familiares dos mesmos estavam presentes e durante as quais entregaram-se folders e realizou-se um “bate-papo” a respeito do tema.

As atividades que envolveram pais, segundo os professores, propiciaram uma procura maior desses por orientações a respeito de dificuldades comportamentais enfrentadas com os filhos, de como proceder em casos de suspeita de maus-tratos e instigaram o reconhecimento pelos pais da importância de se conhecer as formas de denunciar. Tal dado indica a relevância da conscientização da população em geral e da necessidade de capacitação dos professores para acolher e realizar os encaminhamentos pertinentes nesses casos.

A escola fazendo sua parte

As atividades realizadas com alunos ocorreram ao longo da semana, no período de aula, havendo leitura de textos (folders), palestra sobre maus-tratos, apresentação e discussão de vídeos (como o filme “Direitos das Crianças e Adolescentes” e “A corrente do bem”), produção de texto pelos alunos sobre o assunto, pintura de desenhos e confecção de cartazes que foram afixados nas escolas e passeatas. A Figura 1, abaixo, mostra um dos produtos obtidos.

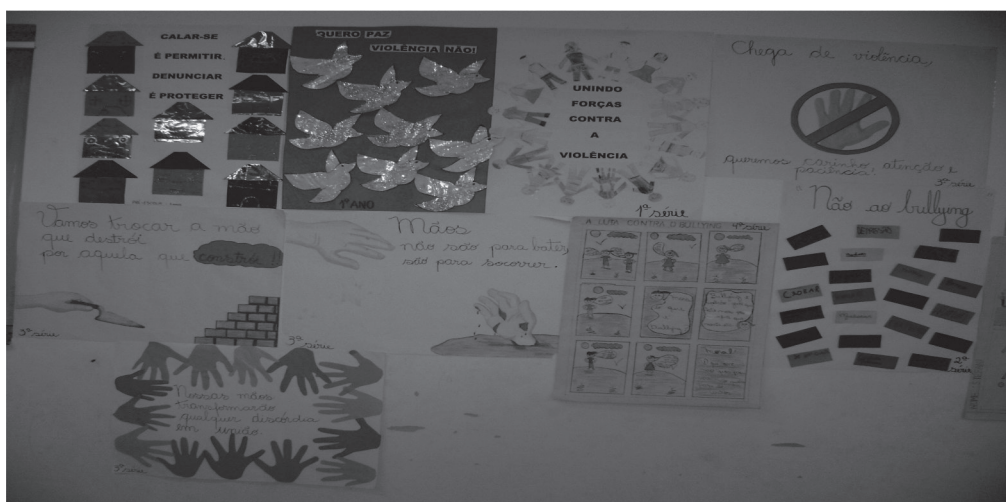


Figura 1. Cartazes realizados por alunos da cidade de Casa Branca-SP.

Com relação à participação dos pais, alunos e profissionais, constatou-se que essa foi considerável, principalmente quando as atividades envolviam pais e alunos, como quando os alunos convidavam seus pais a irem à escola para assistirem suas apresentações. Comparando-se a participação nas atividades entre pais e alunos, cabe destacar que, de acordo com os relatos dos professores, os alunos se envolveram mais com o tema, tendo demonstrado muito interesse no assunto e relatando experiências vividas ou presenciadas de maus-tratos. Assim, recomenda-se que as atividades ocorram conjuntamente a estudantes e seus pais, de um modo lúdico, considerando-se a utilização de teatro, coral, sessão de cartazes e fotografias, elaboração de concursos de redação, de música, etc. Ao prestigiarem o que os filhos fizeram, os pais podem participar de discussões a respeito do tema. Essas discussões podem se estender ao longo do ano para os familiares que sentirem necessidade de aprofundamento do

assunto, oferecendo o apoio de profissionais da saúde (psicólogos, médicos, enfermeiros) e assistentes sociais. Tal apoio poderia incluir o ensino de práticas parentais educativas adequadas, conhecimento sobre desenvolvimento infantil e sobre como estimular comportamentos favoráveis ao estudo por parte dos filhos.

A respeito da satisfação do professor em realizar atividades no dia 19 de novembro, segue, abaixo, o relato de uma professora participante do curso que indica o alcance da atividade e o quanto ela foi considerada relevante pelo professor.

“Aproveitei bastante os conteúdos, revi os conceitos e pretendo inserir em nossos encontros sobre violências com os profissionais da Rede o recurso do filme relacionado com o assunto: antes fazíamos diferente: só no final da temática.

Vocês não podem avaliar o benefício para nós essa “comemoração” do dia Mundial de Prevenção do Abuso Infantil, porque houve envolvimento de vários segmentos do pessoal da Educação. Inclusive, estamos utilizando a Internet para divulgar e prevenir”.

Vale destacar que uma das limitações encontradas, refere-se ao não registro acurado por parte dos professores do número de pessoas que efetivamente participaram das atividades e dos resultados obtidos. Nenhum grupo teve o cuidado de realizar medidas pré e pós intervenção para verificar os efeitos da mesma, de tal maneira que os dados obtidos consistem mais em percepções e opiniões dos próprios profissionais, o que pode ser discutível. Assim, sugere-se que em uma nova oportunidade os capacitadores atuem mais diretamente no sentido de enfatizar a importância dos dados e de recomendar alguns instrumentos de medida que sejam úteis para posterior análise dos efeitos dessas atividades a curto e longo prazos. Sendo assim, poderiam ser planejados delineamentos de pesquisa que permitissem avaliar o impacto

A escola fazendo sua parte

que a intervenção teve na comunidade em geral, por exemplo, verificando a aceitação da população em relação às informações obtidas para o enfrentamento dos maus-tratos, o número de denúncias realizado aos órgãos competentes, considerando se houve aumento ou não das mesmas, entre outros fatores.

A experiência aqui relatada poderá servir de incentivo e subsídio para que novas iniciativas com o mesmo enfoque possam ser desenvolvidas e aprimoradas em prol da prevenção aos maus-tratos infantis, em que ao se realizar um curso o educador tenha que planejar e executar atividades práticas na realidade em que atua. Quando o educador incorpora uma atividade referente aos maus-tratos infantis em sua prática profissional, esse revisa os conteúdos aprendidos no curso, avalia-os com relação à singularidade da realidade em que atua e torna-se disponível para relações mais íntimas com alunos e pais, já que busca conhecer suas dificuldades e ampará-los. O educador, também, ao se engajar em atividades práticas de combate aos maus-tratos infantis, empodera-se e pode passar a acreditar que outras atividades são importantes para serem realizadas com alunos, além daquelas de cunho meramente acadêmico.

Vale lembrar que o combate aos maus-tratos infantis é responsabilidade de todas as esferas sociais (saúde, segurança, empresas privadas, ONGS, entre outros), porém o presente trabalho mostrou que a escola pode contribuir na prevenção de violência e que, havendo adequada capacitação, os educadores se tornam motivados e seguros para participarem dessa meta.

Referências

AFIF, T. O., BROWNRIDGE, D. A., COX, B.J. & SAREEN, J. Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. **Child Abuse & Neglect**, 30, 2006, 1093-1103.

Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (2008). **Direitos de crianças podem se tornar obrigatórios em editais de concursos**. [Versão eletrônica]. Assessoria

de Comunicação da ABMP, com informações do Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/noticias.php?n=29>. Acesso em: 25 out. 2008.

Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência. **Maus-tratos contra criança e adolescentes** – Proteção e prevenção: Guia de orientação para educadores. Rio de Janeiro: Autores & Agentes Associados, 1997.

BÉRGAMO, L. P. D. **Maus-tratos físicos de crianças**: contribuições para a avaliação de fatores de risco psicossociais. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2007.

BORDIN, I. A. S., PAULA, C. S., NASCIMENTO, R. & DUARTE, C. S. Severe physical punishment and mental health problems in an economically disadvantaged populations of children and adolescents. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28, (4), 2006, 290-296.

BRINO, R. F. & WILLIAMS, L. C. A. **A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil**. São Carlos: Suprema, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

ESTEVES, C. M. & BORGES, E. S. O resgate do vínculo mãe-bebê: Estudo de caso de maus tratos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 27, (4), 2007, 760-775.

GASSI-OLIVEIRA, R., Ashy, M. & STEIN, L.M. Psychobiology of childhood maltreatment: effects of allostatic load? **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 30, 1, 2008, 60-68.

HOVELL, M. F., KAPLAN, R., & HOVELL, F. Analysis of Preventive Medical Services in the United States. In: LAMAL, P. A. (Org.). **Behavior analysis for societies and cultural practices**. Charlotte, NC: Hemisphere Publishing Corporation, 1991, p. 181-200.

A escola fazendo sua parte

KLEEMEIER, C., WEBB, C., & HAZZARD, A. Child sexual abuse prevention: Evaluation of a teacher training model. **Child Abuse and Neglect**, 12, 1988, 555-561.

LEV-WIESEL, R. Quality of life in adult survivors of childhood sexual abuse who have undergone therapy. **Journal of Child Abuse**, 9, (1), 2000, 1-13.

MARTÍN, A. G. As sequelas psicológicas da tortura. **Psicologia Ciência e Profissão**, 25, 3, 2005, 434-449.

MELO, M., SILVARES, E. F. de M., & CONTE, F. C. S. Orientação preventiva de um grupo de mães de crianças com dificuldades de interação. In: SILVARES, E. F. M. (Org.). **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil**: vol 1, p. 199-216. Campinas: Papirus, 2000.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde (2002). World Report on Violence and Health. Geneva: World Health Organization Press. Disponível em: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/worldreport/en/> Acesso em: 13 maio 2007.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental**. Dissertação de mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

PIRES, E. T. & BIANCHIN, M. A. A palmada ensina? Como colocar limites? **Revista UNORP**, III, 7, 2004, 31-39.

TEICHER, M. H. Feridas que não cicatrizam: a neurobiologia do abuso infantil. **Scientific American Brasil**, 1, (1), 2002, 83-89.

Anexo

O QUE A ESCOLA PODE FAZER?

A escola pode participar do projeto Escola que Protege, que é uma iniciativa do MEC/SECAD de formação para profissionais da Educação da Rede Pública de Ensino visando o enfrentamento da violência contra a criança. Para maiores informações entre em contato pelo e-mail equipeescolaqueprotege@gmail.com, responsável pela implementação do projeto no Estado de São Paulo.

MAIS INFORMAÇÕES SOBRE PREVENÇÃO OU MAUS-TRATOS

• Laboratório de Análise e Prevenção da Violência - LAPREV/UFSCar
website: www.laprev.ufscar.br

• Instituto Zero a Seis
website: www.zeroaseis.org

Se você deseja desenvolver um programa de prevenção em sua cidade ou região entre em contato pelo e-mail contato@zeroaseis.org

ONDE FAZER DENÚNCIAS OU RECEBER AJUDA?

- SOS Criança: 0800-990500
- Disque 100: Disque denúncia para o combate contra a violência e abuso sexual de crianças e adolescentes.
- Conselho Tutelar ou Secretaria da Infância e da Juventude de sua cidade.

19 DIA MUNDIAL DE PREVENÇÃO DO ABUSO INFANTIL
Nov.

No mundo inteiro a frequência e gravidade dos maus-tratos contra crianças e adolescentes é muito grande e em todas as situações existe um fator comum, que é o abuso do poder do mais forte (adulto) contra o mais fraco (criança/adolescente). A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069, de 13/07/1990) dispõem sobre a proteção da criança e do adolescente contra quaisquer formas de maus-tratos e determinam penalidades não apenas para os que praticam maus-tratos, mas para os que se omitem.



TIPOS DE MAUS-TRATOS

- **Abuso físico**
Uso de força física para controlar o comportamento da criança, como socar, espancar, chutar, morder, queimar, sacudir, utilizando ou não objetos.
- **Abuso sexual**
Criança ou adolescente usado para gratificação sexual de um adulto sendo induzida ou forçada a realizar práticas sexuais com ou sem violência física.
- **Negligência**
Ato de omissão dos pais/responsáveis pela criança ou adolescente em prover as necessidades básicas para seu desenvolvimento.
- **Abuso psicológico/emocional**
É o mais sutil e o que mais ocorre nos lares. Envolve qualquer situação de rejeição, ameaça, chantagem, depreciação, discriminação e punições exageradas.
- **Exploração sexual**
Comercialização e abuso do corpo de crianças e adolescentes por exploradores sexuais (mercadores), ou pais/responsáveis e por consumidores de serviços sexuais pagos. A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes corresponde à prostituição, ao turismo sexual, à pornografia e ao tráfico para fins sexuais.

SINAIS RELACIONADOS AOS MAUS-TRATOS

- Problemas escolares/mudança no rendimento acadêmico
- Retratamento ou isolamento
- Transtornos alimentares (anorexia/bulimia)
- Sentimento de vergonha ou culpa
- Auto-conceito negativo
- Tentativa e/ou comportamento suicida
- Raiva e/ou hostilidade
- Ansiedade
- Baixa auto-estima
- Medos
- Pesadelos ou dificuldades para dormir
- Hipervigilância
- Fuga de casa/não querer voltar para casa
- A criança tende a evitar determinados pessoas e lugares
- Comportamento regressivo
- Roupas inadequadas para o clima.

O dia 19 de novembro é o dia mundial da prevenção do abuso contra crianças.

Mas um só dia não é suficiente!

Para uma prevenção efetiva, vamos juntos atuar todos os dias do ano.

DA INFÂNCIA DE DIREITOS NO COTIDIANO ESCOLAR: entre experiências de proteção e de liberdade

Roseli Inês Hickmann

*Azar:
Quando guri, eu tinha de me calar, à mesa:
só as pessoas grandes falavam.
Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado
para as crianças falarem.
(Mario Quintana, 1994, p.9)*

¹ A pesquisa de campo da qual emergiram as considerações aqui apresentadas encontra-se vinculada à tese de doutorado intitulada *Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância*

O presente ensaio aborda a temática da infância e de seus direitos a partir de práticas didático-pedagógicas presentes no currículo escolar, tendo como contexto de emergência das considerações apresentadas uma investigação etnográfica realizada junto a duas escolas públicas estaduais em um bairro de periferia da cidade de Porto Alegre/RS/Brasil¹.

O problema de pesquisa foi sendo engendrado a partir do desejo de compreender como os discursos acerca da “infância de direitos” apareciam e como eram significados, apropriados e interpretados pelas crianças escolarizadas, a partir de suas falas e produções escritas, no âmbito de uma determinada prática pedagógica, de uma professora que havia se predisposto a desenvolver a temática dos direitos das crianças em seus planejamentos.

Será que o fato dessa discursividade, veiculada principalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Nº 8.069/1990) e pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças

(ONU – 20/11/1989), que institui legalmente direitos à infância, e que se encontra continuamente se proliferando e se disseminando como algo “natural” e “verdadeiro”, expressa uma maior presença do exercício dos direitos pelas crianças, como sujeitos de direitos, nos diferentes espaços de convivência em nossa sociedade? Estariam as crianças sendo mais protegidas e cuidadas e ao mesmo tempo tendo mais poder, autonomia, liberdade com relação aos adultos, em suas relações parentais no ambiente familiar e em suas relações pedagógicas no contexto escolar?

O que mobilizou, então, este estudo foi a vontade de examinar de que modo tais discursos produzem – e produziram – determinados processos de subjetivação das crianças escolarizadas, pelos enunciados que instituem e fazem emergir uma infância de direitos, tendo como referência a inscrição discursiva das crianças como sujeitos de direitos², de modo a contribuir com o muito que há para pensar acerca de “como constituímos diretamente nossa identidade por meio de certas técnicas de si” (FOUCAULT, 2004a, p.302).

Nesse contexto, o currículo escolar figura como um tempo e espaço de convivência privilegiado e singular de (re)significação de saberes, um laboratório de aprendizagens para se conhecer as crianças e suas infâncias, bem como de possibilidades para a promoção de acontecimentos em favor da preservação e do apreço pela vida das crianças que nele se inserem e participam de experiências como sujeitos escolarizados, isto é, ocupam posições identitárias de alunos.

De acordo com a trama metodológica que foi conduzindo esta investigação, este empreendimento aproximou-se de um estudo de caso com “matizes” etnográficos³, visto tratar-se do acompanhamento da prática pedagógica de uma professora junto a duas turmas de alunos do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas estaduais, situadas no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, durante o 1º semestre de 2005 (3ª. série) e o 1º semestre de 2006 (4ª. série). Foi através da convivência com estas duas turmas de alunos/as e da análise e

²De acordo com Adorno (1993), tomar como referência as crianças e os jovens como sujeitos de direitos implica percebê-los e respeitá-los a partir do ponto de vista deles, com interesses e necessidades próprios ao seu momento de vida, e não tão somente sob o olhar do adulto, buscando estar mais sensível e sintonizado com a cultura infantil e juvenil. Significa reconhecê-los como sujeitos que se encontram em uma condição peculiar de desenvolvimento e que necessitam de auxílio, apoio, proteção e cuidados diferenciados por parte dos adultos.

³ Conforme Sarmiento (2005, p.153), “[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre”.

Da infância de direitos no cotidiano escolar

⁴ Ao se produzir a trama metodológica desta investigação, considerou-se como possibilidades empíricas transformadas em *corpus* de análise: observação de aulas de uma turma de 3ª. série e de uma turma de 4ª. série do Ensino Fundamental e registro escrito (diário da pesquisadora) contendo observações, depoimentos, conversas, interlocuções da pesquisadora com as crianças, depoimentos e relatos informais da professora titular; produções textuais das crianças (aproximadamente 200 textos): redações, poesias, diálogos, desenhos, histórias em quadrinhos, crônicas, cartas, diários, painéis, textos reflexivos e argumentativos, músicas, paródias, criação de jogos de tabuleiro, quebra-cabeças etc; planejamento didático-pedagógico da professora e seu diário de classe, com a descrição das atividades propostas para as turmas de 3ª. série e de 4ª. série, sendo que para a investigação foram feitas inúmeras escolhas e (re)cortes, com o intuito de selecionar aquelas atividades que fossem mais significativas, contributivas e expressivas para o contexto deste estudo; livros paradigmáticos e didáticos utilizados como recurso e apoio pela professora; legislação e documentos: Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959); Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/Brasil (1990)

⁵ Conforme Renault (2004), a libertação das crianças tem-se configurado por diferentes movimentos ocorridos nas sociedades com relação às transformações dos vínculos de autoridade dos adultos para com as crianças, vividos nas relações familiares e escolares. Tais transformações aparecem tematizadas nas representações de infância e se caracterizam pela perspectiva de compreender a criança como um outro na alteridade tendo como referência a constituição de uma subjetividade autônoma por meio da discursividade sobre os direitos do sujeito infantil.

problematização de suas produções escritas⁴ que se buscou compreender os movimentos de subjetivação, presentes no currículo escolar; que as posicionavam e as inscreviam discursivamente como sujeitos de direitos. Também houve uma preocupação em posicionar as crianças pesquisadas a partir da perspectiva da participação e do exercício de seus direitos-liberdade, que o filósofo francês Alain Renaut (2004) relaciona ao processo de libertação das crianças⁵, ao considerá-las como protagonistas e sujeitos da investigação.

Houve também uma outra preocupação: a de explorar o universo da sala de aula, de maneira a contemplar variadas situações, tais como observações das aulas com suas rotinas de atividades, recreios, lanches no refeitório; diálogos e formas de se relacionar da professora com seus/suas alunos/as e destes/as entre si; interações diversas da pesquisadora com as crianças. A ideia foi partir da observação do cotidiano da sala de aula, identificar como o tema infância de direitos aparecia e com que regularidade frequentava as produções escritas, desenhos, falas, gestos, corpos e experiências das crianças. Ou seja, como essas crianças eram interpeladas como sujeitos de direitos e como se reconheciam nesse lugar de inscrição.

Trata-se de um movimento de compreensão dos processos de subjetivação, isto é, de como os discursos operam e produzem sentidos com relação ao (re)conhecimento e a potencialização, ou não, das crianças como protagonistas do lugar de sujeitos de direitos. Não se trata tão somente de indagar e aceitar como tais discursos operam sobre as crianças, mas também de perscrutar quais são as condições de possibilidade que mobilizam e instigam para a (re)invenção cotidiana dos sujeitos, diante das situações de contingência em que se encontram. Como sugere o historiador Roger Chartier (2006, p.39),

O objeto fundamental de uma história que visa reconhecer a maneira pela qual os atores sociais dão sentido às suas práticas e aos seus enunciados situa-se, portanto, na tensão entre, de um lado as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, de outro, as restrições e as convenções que limitam – com mais ou menos força segundo as posições que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer.

Portanto, neste estudo, acredita-se que os discursos que subjetivaram as crianças investigadas e as instigaram a assumirem posições de sujeitos de direitos, foram se construindo e se configurando como necessários, no decorrer da trajetória do estudo, por produzirem possibilidades. E quais possibilidades?

Possibilidades de se realizar escolhas pessoais, a partir da maneira como estas crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros, e com os discursos tomados como verdadeiros⁶. Possibilidades de permanecerem vivas e mais informadas e esclarecidas sobre o que as atravessa, sobre suas histórias, direitos, violências, liberdades e proteções. Possibilidades de ocuparem um lugar de sujeito reconhecido, a quem já há consensos sobre direitos básicos, deveres das instituições. Possibilidades que não se orientam em termos de sujeição e obediência, com o intuito de submeter ou exaurir suas forças, mas, sobretudo, para investir produtivamente e positivamente em práticas de cuidado de si, que potencializem as crianças no lugar de sujeitos de direitos capazes de participar e contribuir no que lhes diz respeito, experimentando as múltiplas infâncias a que têm direito. Nas palavras do aluno J. da 3ª. série: “As crianças têm direito sim, mas de ter coisas boas e não de coisas ruins, como ter seus próprios direitos de vida, para quando crescer ter suas próprias coisas e seus direitos.” Ou ainda, como apropriadamente nos lembra Foucault (1989, p.199), “não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas de gerir convenientemente esta época da vida”.

⁶ Conforme Foucault (2004b), os discursos verdadeiros são aqueles incorporados ao sujeito, que fazem parte do modo como o sujeito se cuida e se conhece a si mesmo e de como ele se inscreve e se reconhece como um sujeito de comportamento ético e preparado para o porvir e o devir.

Das Múltiplas Infâncias Experimentadas

Com o intuito, então, de perscrutar como estas crianças escolarizadas estavam sendo subjetivadas pela discursividade sobre a infância de direitos em circulação nas práticas didático-pedagógicas implementadas no currículo escolar, o rumo desta investigação direcionou-se para uma analítica das múltiplas infâncias presentes no contexto escolar. Através da interlocução da pesquisadora junto das crianças, dos depoimentos orais e das expressões escritas destas, foi possível observar a presença da infância como um corpo múltiplo, ao inscrever discursivamente o sujeito infantil sob diferentes olhares e lugares. A intenção não foi fazer uma “genealogia da infância”, mas descrever práticas socioculturais que têm constituído uma multiplicidade de infâncias, e como estas estão implicadas com a constituição das crianças como sujeitos de direitos, e com a emergência de uma infância de direitos no contexto escolar.

Algumas miradas sobre as infâncias em circulação no currículo escolar direcionaram os olhares para uma infância *disciplinada e normalizada* (FOUCAULT, 1977), principalmente pelos dispositivos biopolíticos de governo implementados pelas tecnologias de poder, em diferentes instituições sociais, com destaque para a escola. Portanto, dentre as inúmeras incumbências atribuídas historicamente à instituição escolar está a disciplinarização das crianças – através da difusão de determinados saberes e a produção de corpos dóceis e úteis – que atualmente poderiam, quem sabe, ser identificados com uma “docilidade” que remete a corpos flexíveis e adaptáveis às regras do mercado e do consumo. É, pois, com a contribuição dos processos de escolarização que o lugar da infância remete o sujeito-criança ao lugar do infantil, tomado aqui no sentido de “ser governado por outrem”, pois é frágil e necessita de proteção e cuidados.

Ainda nesse movimento caleidoscópico de ir mirando infâncias, cabe destacar a presença da infância como *novidade e experiência*⁷, como um acontecimento que irrompe em nossas vidas fazendo emergir o inusitado e o imprevisito, ou de como o novo se faz presente com a chegada de uma criança ao mundo, transformando-nos e trazendo-nos a incumbência de educá-la sem

⁷ De acordo com Agamben (2005), a experiência pode ser pensada como uma possibilidade de estarmos abertos ao inusitado, ao inesperado, aos imponderáveis, ao insólito, ao que foge dos domínios da razão, ao espontâneo, ao acontecimento, às condições de possibilidade e ao presente, enfim, como muitos (re)nascimentos que necessitamos fazer cotidianamente.

tirar-lhe a possibilidade de (re)inventar o cotidiano. Como nos lembra Arendt (2005, p.247), “[...] a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós”.

Outra mirada sobre a infância focaliza-a como *geração e alteridade* (SARMENTO, 2005), compreendendo que ser criança é experimentar a situação de conviver com características singulares e específicas do mundo infantil que se sintonizam e conduzem o olhar para percebê-lo mais homogeneamente, mas que, ao mesmo tempo, se distinguem por marcadores identitários como raça/etnia, gênero, religião, território, práticas culturais. Tais distinções ocorrem dentro do universo infantil mas, também se dão em contraposição às características que permeiam o mundo adulto, principalmente marcadas pelo tempo geracional, que necessita ser compreendido como um processo, numa perspectiva relacional entre o sujeito criança e o sujeito adulto.

Outro aspecto a salientar na perspectiva analítica de Sarmiento (2005, p.373), diz respeito às crianças como protagonistas de suas trajetórias de vida, na medida em que estabelecem relações de apropriação dos artefatos produzidos tanto pela cultura do mundo adulto para as crianças – seja pelo mercado ou pela cultura escolar –, quanto o que é (re)apropriado, (re)elaborado e (re)produzido por elas em suas ações e interações, compartilhadas entre seus pares e entre os adultos.

Neste sentido, as produções escritas das crianças foram bastante expressivas ao demonstrar que a infância tem se constituído como um *alter ego*, conforme caracterizada por Renaut (2004), em que se estabelecem relações parentais e pedagógicas dos adultos para com as crianças, de um lado, mais igualitárias, participativas e de similitude entre os sujeitos; e de outro, e ao mesmo tempo, o outro-adulto tem que se posicionar e se relacionar com o outro-criança na posição de diferente e de semelhante.

Cabe, aqui, reproduzir alguns excertos das expressividades escritas pelas crianças pesquisadas no sentido de ilustrar este movimento de alteridade que as tem subjetivado na posição de *alter ego*:

Da infância de direitos no cotidiano escolar

Para um adulto entender o que é ser criança tem que se botar no lugar de criança, mas também tem que ter seus direitos. Eu diria para esse adulto que é bom, mas também é difícil, porque o adulto exige muito da criança. (aluna L., 4ª série)

Eu diria que teria que ouvir as nossas ideias e o nosso jeito de pensar e o que a gente quer e também deseja. A gente também erra e não precisa se irritar e também tem que ser feliz, esse é o desejo de toda criança. (aluno F., 4ª. série)

Com quais experiências e com quais sentidos, então, a trajetória de inúmeras destas crianças tem se afirmado como uma experiência de alteridade, *alter ego* e de geração? Poder-se-ia se dizer que algo que nos parece muito trivial, corriqueiro e normal e que é um direito reivindicado comumente pelas crianças, como o momento de brincar, constitui uma experiência para muitas delas, de intensidade, concentração e dedicação.

A constatação de que o brincar faz-se muito presente nas produções escritas das crianças e considerá-lo como algo relevante, não implica afirmar uma concepção de infância sob a ótica essencialista e transcendental. O que merece ser analisado, é o modo particular como as crianças com as quais estabeleci interlocuções, se narram como sujeitos de direitos. E, o direito a ter infância para estas crianças, tem se configurado como a possibilidade de brincar – que também tem se transformado em suas expressões no decorrer da história da cultura. O que se percebe, é que o discurso sobre a criança como sujeito de direitos tem preconizado e defendido o direito ao brincar como um dos tantos marcadores identitários do ser criança e da infância e, dessa forma, tem produzido algumas das vozes que atravessam a constituição do sujeito infantil, quanto aos processos de inscrição discursiva do mesmo. É o que nos indicam as produções escritas abaixo:

Ser criança é não trabalhar antes dos 16 anos. A criança tem que brincar bastante, mas também tem que estudar. A criança tem que estudar todo dia, brincar todo dia e ter alegria. (aluno H., 4ª. série)

É bem legal. Tem que aproveitar quando é criança. Poder brincar, se divertir, ir no cinema com os amigos, brincar de boneca, pega-pega e esconder. As crianças têm direito. Na escola a gente tem que estudar, pode brincar só no recreio, na sala não. Tem também que fazer esportes. (aluna N. , 4ª. série)

Os excertos acima são bastante elucidativos para o estudo em questão, pois indicam a emergência de uma apropriação dos discursos sobre os direitos das crianças a partir de suas práticas curriculares, principalmente quando se observa o domínio de informações pertinentes ao que é permitido e definido como parâmetro para vivenciar a infância da forma mais adequada, dentro do que é estabelecido por lei. Dentre tais indicadores, ressalta-se o reconhecimento do limite de 16 anos de idade para poder trabalhar, ou ainda, a necessidade caracterizada como intensa e permanente de que a criança tem que “brincar bastante” e “todo dia” como algo preponderante, que deve prevalecer diante do ato de “estudar todo dia”, conforme demonstram os escritos do aluno H., da 4ª. série. Também cabe ressaltar a disciplina e o regramento da escola como fazendo parte das tecnologias de poder que limitam o tempo do brincar das crianças e lhes restringe o exercício desse tão desejado direito, pois vem acompanhado de sentimentos que lhes proporcionam “alegria” e “diversão”, ainda mais quando percebem que é preciso “aproveitar quando é criança”, pois crescer e ser adulto, em nossa cultura, significa ter de abandonar o prazer de brincar e de experimentar o lúdico. Ou seja, pelos depoimentos acima, observa-se que a infância tem sido posicionada como um tempo e lugar de experiências de geração e de alteridade diante do que se convencionou, historicamente e socialmente, denominar de vida adulta.

Uma outra mirada relevante nos leva a observar a infância como *um tempo e lugar em que não se pode mais ser criança*⁸, quando focalizamos o olhar sobre as situações em que muitas crianças são impedidas de viver a experiência da infância por terem de envolver-se precocemente com atividades do mundo do trabalho, ou por serem maltratadas, serem vítimas de guerras, negligências, abandonos,

⁸ Segundo dados do relatório do UNICEF – Situação mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis, as crianças estão sofrendo um processo de apagamento e de invisibilidade devido às situações de negligência, maus-tratos e desamparo a que são submetidas. Conforme o relatório, as crianças têm se tornado “[...] invisíveis, efetivamente desaparecendo dentro de suas famílias, de suas comunidades e de suas sociedades, assim como desaparecem para governos, doadores, sociedade civil, meios de comunicação e até mesmo para outras crianças. Para milhões de crianças, a principal causa de sua invisibilidade são as violações de seu direito à proteção. É difícil obter evidências consistentes da amplitude dessas violações, porém há diversos fatores que parecem básicos para aumentar os riscos que ameaçam tornar as crianças invisíveis: ausência ou perda de uma identificação formal; proteção inadequada do Estado para crianças que não contam com cuidados por parte dos pais; exploração de crianças por meio do tráfico e de trabalho forçado; e o envolvimento prematuro da criança com papéis que cabem aos adultos, como casamento, trabalho perigoso e conflitos armados. Entre as crianças afetadas por esses fatores estão aquelas que não foram registradas ao nascer, crianças refugiadas e deslocadas, órfãos, crianças de rua, crianças em prisões, crianças em casamentos precoces, em trabalho perigoso ou em conflitos armados, crianças vítimas do tráfico e crianças presas a contratos”. (UNICEF, 2006, p.35).

Da infância de direitos no cotidiano escolar

doenças como a AIDS, abusos e exploração sexual, violências diversas que as desnudam em seus direitos. Dentre estas diversas situações que lhes tomam a possibilidade de viver a infância como uma experiência, apareceram, com muita força, os depoimentos das crianças que apontaram para os tênues limites entre o trabalho doméstico e o trabalho infantil, conforme é perceptível observar no excerto abaixo:

Os direitos das crianças

Têm umas crianças que brincam e têm outras crianças que trabalham, que cuidam de um avô que está doente, mas eu brinco e eu limpo a casa. Eu gosto de ajudar a minha mãe e o meu pai, e eu brinco de bola. Eu tenho uma casa muito bonita e gosto de limpar a casa, lavar a louça e secar a louça. E a minha mãe chamou: - G. vem sair comigo! (aluno G., 3ª. série)

Conforme nos sinalizam as histórias narradas nos textos das crianças pesquisadas, o trabalho infantil, a mendicância e o aumento da circulação de crianças nas ruas dos centros urbanos transformaram-se em marcas cada vez mais acentuadas e aceleradas do movimento de exclusão que a sociedade, governada pela lógica da globalização e de uma economia com características neoliberais, tem gerado e acentuado. Sobre isso, vale a pena tomar contato com o depoimento do aluno S., da 3ª. série:

Os direitos das crianças

É triste dizer que no nosso país e em outros, muitas crianças tenham que trabalhar para ajudar em casa. Crianças em sinaleiras, pedindo, vendendo. Os direitos das crianças são: estudar, brincar, alimentação, lazer, saúde. Mas isto é só para alguns. Na verdade, isto não acontece. Muitas crianças não têm alimentação. Enfim, muitas crianças estão nas ruas catando lixo e latinhas com sacolas para ganharem uma miséria e não comprarem nenhuma alimentação direito e nenhum brinquedo direito. As crianças têm que trabalhar para sustentar a família, e os direitos delas são irem na escola, se alimentar direito, fazer exercícios, brincar e terem carinho do pai e da mãe

Da infância de Direitos no Currículo Escolar

Ainda cabe abordar mais uma infância que, por meio dos indícios do empírico, se pronunciou como em circulação e emergência no currículo escolar, que é a *infância de direitos*, na qual a voz e o lugar da criança passam a estar em evidência e a serem tomados como uma possibilidade de construir laços que fortaleçam as crianças para exercitarem os direitos-liberdade articulados às práticas do cuidado de si. Trata-se de uma infância em que os direitos-liberdade somados aos direitos-proteção vão dando o contorno de uma infância que se afirma pelo reconhecimento e pelo respeito à criança como sujeito de direitos, digno de escuta, de participação e que é capaz de posicionar-se com relação aos assuntos que as afetam.

A intenção não foi investigar minuciosamente o currículo escolar, mas tomá-lo como um artefato cultural e como uma clareira de microlutas capaz de oportunizar situações de aprendizagem em que entrem em ação as tecnologias de poder e as técnicas de si, bem como os direitos-proteção e os direitos-liberdade, como processos de subjetivação das crianças como sujeitos de direitos. Não se trata de examinar tal discurso a partir de uma legitimidade a ser fixada e aceita, mas sob a perspectiva dos procedimentos de sujeição, dominação, transgressão e resistência que estão em circulação no contexto escolar em direção à emergência de uma infância de direitos. Isto é, esta abordagem encaminhou-se no sentido de procurar capturar os movimentos desse processo de inscrição do sujeito infantil e das diferentes formas, aceitas ou contestadas, de o constituir como um sujeito de direitos, implicado com as práticas que o submetem e que, ao mesmo tempo, o fortalecem e capacitam a cuidar de si e a constituir um saber sobre si. Os indícios da investigação apontam para a constituição de um sujeito criança que, na posição de sujeito de direitos, pode aprender a exercitar os direitos-liberdade sem desconsiderar e abdicar da necessidade de fazer cumprir os direitos-proteção.

Cabe esclarecer que, tanto na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a criança passa a

Da infância de direitos no cotidiano escolar

ser pensada como um sujeito a ser educado para a liberdade e para a igualdade, além da proteção, o que implica uma outra posição com relação à educação a ser desenvolvida pela autoridade parental da família e pela autoridade pedagógica da escola. Ao declarar direitos às crianças como sujeitos de direitos a serem educados pela liberdade e para a liberdade, algumas complexidades e conflitos se estabelecem em relação aos processos educativos, tanto familiares quanto escolares, que têm se traduzido na contemporaneidade como uma crise ou “o fim da autoridade” dos vínculos entre adultos e crianças (RENAUT, 2005). Ou seja, estabelece-se uma tensão em torno destas relações, que passam a transitar entre uma abordagem pelo campo do direito e da juridicização dos direitos da infância, que leva a uma obrigação, e outra mais de cunho ético, que direciona as relações para práticas de liberdade e de compromissos de cuidado para consigo e para com os outros.

Para isso, algumas aproximações puderam ser estabelecidas, no contexto deste estudo, entre as ideias de pensadores como Michel Foucault e Alain Renaut. Tais aproximações apresentaram-se como possibilidades de compreender a relação com a infância e seus direitos na sociedade contemporânea, cuja existência tem-se tornado cada vez mais frágil e instável. Uma delas é pensar os direitos-proteção da infância como estando relacionados à perspectiva das tecnologias de poder (FOUCAULT), enquanto os direitos-liberdade (RENAUT) estariam relacionados às práticas da liberdade e da ética do cuidado de si (FOUCAULT). A escola, a partir de suas práticas curriculares, estaria produzindo estes dois movimentos subjetivadores de uma infância de direitos, no sentido de compreender a infância de uma forma mais “alargada”, não tão-somente assujeitada pelo discurso do sujeito de direitos, mas pelo discurso do sujeito da ética.

É nesse sentido que os direitos-liberdade, como o direito à expressão, à autonomia, à participação, à sexualidade, emergem e produzem deslocamentos e agregam significados com relação ao sujeito-criança para além do lugar de serem cuidadas e protegidas pelo sujeito-adulto. Tais direitos ampliam as possibilidades da criança poder viver a experiência do ser criança e do ter

infância, pois passa a ser chamada a ocupar uma posição de alteridade como sujeito de direitos em relação ao outro-adulto.

Os direitos

Num certo dia, um menino encontrou uma menina e começaram a discutir sobre os direitos da criança.

– Oi, você sabe os direitos das crianças?

– Eu sei.

– Ah é, você sabe?

– Então quais são?

– O direito de brincar, de estudar, de igualdade, de crescer sem trabalhar, direito à alimentação, ao agasalho, saúde, dignidade, respeito pela sua individualidade.

– E você, sabe?

– Eu sei que têm muitos outros, mas eu não me lembro agora.

– Porque desses direitos o que ficou melhor para as crianças foi o de não trabalhar. E também têm os direitos dos idosos que são os seguintes: têm lugares só para eles, outra coisa é que eles não podem ser maltratados, constrangidos, abandonados.

– Mas que legal, então, todos têm direitos! (aluno H., 4^a. série)

O excerto acima vem chamar a atenção para que se mire a infância de direitos, com ênfase nos direitos-liberdade, como uma possibilidade de se exercitar a liberdade, bem como a possibilidade de ser autor de suas opiniões e decisões, caracteres próprios do mundo adulto. Ser adulto é ser capaz de ser autônomo, de governar a si mesmo e nisso também se enlaça a vontade de saber cuidar de si como um processo potencializador do sujeito.

Salienta-se que tal enlaçamento se processa na medida em que o sujeito criança aprende a saber cuidar de si, por meio de técnicas de si (ou tecnologias do eu)⁹, e também pelo exercício dos direitos-liberdade (liberdade de expressão, de reunião, de ter escolhas, de ser ouvido, de participar, de ser aceito na sua diferença/alteridade de ser criança etc) que “empoderam” e autorizam o sujeito criança em direção a experimentar vivências como um sujeito de direitos. É o que o texto, transcrito acima, do aluno H., da 4^a. série,

⁹ Segundo Foucault (1990, p. 48), são “[...] as tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade”.

Da infância de direitos no cotidiano escolar

nos instiga a pensar quando esclarece o interlocutor com quem estabelece um diálogo para saber quem detém mais saberes sobre os direitos das crianças e afirma que as crianças têm “O direito de brincar, de estudar, de igualdade, de crescer sem trabalhar, direito à alimentação, ao agasalho, saúde, dignidade, respeito pela sua individualidade”. Neste caso, deseja-se enfatizar as palavras igualdade, dignidade e individualidade como emblemáticas e significativas do que tem sido associado aos direitos do sujeito adulto e que aqui aparecem como possibilidades de inscrever-se discursivamente também pelo âmbito dos direitos-liberdade, comumente associados à vida adulta, mas que passam a ser incorporadas ao mundo do sujeito criança.

Dos Direitos que Potencializam: Ética do Cuidado de Si e Direitos-Liberdade

Nesse deslocamento em que vai se constituindo um outro lugar, uma outra voz e um outro olhar sobre a infância, os direitos-proteção e os direitos-liberdade passam a implicar-se e a imbricar-se com as tecnologias de poder e as técnicas de si, enquanto formas de governmentação dos sujeitos, mas que também subjetivam e governam no sentido de potencializar o sujeito-criança para que constitua aprendizagens do cuidado de si.

As produções escritas das crianças pesquisadas vêm demonstrar que está em circulação um movimento de proliferação, reverberação e de apropriação dos discursos sobre a infância de direitos, para além do contexto escolar, que têm se incorporado cotidianamente aos sujeitos como verdadeiros e dotando-os de novos saberes. Tais discursos têm produzido efeitos nos processos de subjetivação também dos lugares do outro-adulto em suas práticas culturais na escola, família, vizinhança, trabalho, igreja etc, como nos evidenciam as palavras do aluno R., da 3ª. série, quando, em sua produção escrita, ele narra a história de um casal de irmãos que, ao retornar para casa, era obrigado pela mãe a limpar a casa e catar sucata. Diante das aprendizagens oportunizadas pelo contexto escolar, as crianças lembram à mãe que “na escola a professora

havia dito que as crianças devem brincar e não trabalhar”. Diante da postura de escuta e de contato com um novo saber, a mãe ficou “tão envergonhada que naquele momento pediu desculpas e disse que isto iria mudar”. Abaixo, a história narrada pelo aluno R. que possibilita identificar os indícios de um novo saber sobre si em constituição a partir da emergência de uma proliferação discursiva sobre a criança como sujeito de direitos e que focaliza, nas práticas didático-pedagógicas, a responsabilidade de fazer emergir tal saber.

Direitos das crianças

Era uma vez uma família que não conhecia os direitos das crianças e esta família só sabia dos deveres das crianças. João e Maria um dia ficaram sabendo que eles não tinham só deveres e sim direitos. Numa certa tarde, João e Maria chegaram em casa, fizeram seus deveres e depois foram brincar, mas sua mãe xingou e disse a eles que tinham de limpar a casa, e eles disseram para a mãe que na escola a professora havia dito que as crianças devem brincar e não trabalhar, porque sempre depois que eles chegavam da escola, eles tinham que limpar a casa e depois irem catar sucatas. Sua mãe ficou tão envergonhada que naquele momento pediu desculpas e disse que isto iria mudar, e que eles teriam mais tempo para brincar e estudar, e ter cuidados familiares. (aluno R., 3^a. série)

Observa-se que tal aprendizado favorece o fortalecimento das crianças para que exercitem um combate permanente, com diferentes estratégias, contra todos aqueles adultos que possam, em qualquer circunstância, vir a tomar-lhes a experiência de ser criança e de serem sujeitos de direitos.

Das Possibilidades Conclusivas

Encaminhando-se as reflexões desta investigação para possibilidades conclusivas, convém destacar, como um dos aspectos mais significativos e representativos deste estudo, a emergência e a proliferação discursiva no currículo escolar dos direitos que potencializam as crianças a partir da ética

Da infância de direitos no cotidiano escolar

do cuidado de si e dos direitos-liberdade. Tais processos de subjetivação das crianças na posição de sujeitos de direitos que aprendem a cuidar de si, operam como discursos verdadeiros ao serem incorporados ao cotidiano, tanto do sujeito criança quanto do sujeito adulto. Isto é, quanto mais a discursividade que toma a criança como um sujeito portador de direitos-liberdade e que, por meio de técnicas de si, vai constituindo um saber sobre si, mais ela aprende a cuidar-se daqueles que possam lhe tirar a possibilidade de viver a experiência da infância, bem como interpela o outro-adulto para que também aprenda a cuidar de si, na medida em que se torna capaz e se compromete a cuidar do outro-criança.

Neste estudo, também foi possível constatar uma interligação e uma identificação das tecnologias de poder com os direitos-proteção, na medida em que o proteger e o cuidar produzem um sujeito regrado, disciplinado, governado e normalizado. Contudo, também apontam para outras possibilidades de subjetivação por meio das práticas culturais viabilizadas pelo currículo escolar quando consideramos as aproximações entre as técnicas de si com os direitos-liberdade, pois possibilitam a construção de saberes potencializadores sobre si e menos assujeitamentos sob o ponto de vista da dominação e do poder que exaure e despotencializa o sujeito de suas forças.

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito ao lugar da família como de extrema relevância para as crianças constituírem-se como sujeitos de direitos, pois fazer parte de uma família que ama, protege, cuida, responsabiliza-se pela alimentação, moradia, saúde e afirma positivamente os direitos-proteção, significa ser alguém, ser gente, ao mesmo tempo em que produz novas relações parentais, pois evoca aqueles que estão na posição paterna e materna para que passem a cuidar e proteger a criança para que usufrua do seu direito de ser criança e de ter infância. Isto é, evoca o adulto para que assuma o lugar de cuidado do outro, que lhe é atribuído pela cultura e determinado como dever pela lei.

Das inúmeras miradas e (com)posições possíveis, que esta investigação possibilitou vislumbrar para a (re)invenção do cotidiano pelas crianças

pesquisadas, cabe ressaltar, ainda, que a infância deixa de ocupar o lugar em que costumeiramente tem sido representada, como o futuro, mas toma o lugar de presente pela urgência da vida a ser vivida, cuidada e preservada. Isto é, refere-se a uma discursividade que opera em favor da tomada de posição em nome do direito de proteger e cuidar da vida, para que ela não se torne uma vida exposta, esvaziada da experiência e desprovida de valor. As palavras do aluno R., da 4ª. série, nos levam a crer como verdadeiro e necessário para a infância de direitos que “[...] todas as crianças têm que se cuidar, pois tem muita gente que não segue os direitos das crianças e por causa da violência das pessoas muitas crianças já morreram”. Ou ainda, como indicam as palavras presentes na reflexão da aluna T., da 4ª. série, “todos pensam que deve ser fácil ser criança, mas não é”.

Ensinar o cuidado de si mesmas indica que já não podem ficar mais exclusivamente sujeitas aos cuidados do outro-adulto, pois ele nem sempre envolve-se com o respeito e as exigências dos direitos das crianças. Ensinar, interpelando-as com os discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos, implica dizer-lhes que se protejam daqueles outros-adultos que as põem em perigo, as desrespeitam, as levam ao desamparo, ao abandono e, circunstancialmente, à morte. Trata-se da normalização em direção à preservação, produzida pelo imbricamento tanto dos direitos-proteção com os direitos-liberdade, quanto das tecnologias de poder com as técnicas de si. Embora tensa e paradoxal, para muitas crianças, a discursividade que as assujeita, é a mesma que propõe que resistam e se insurjam contra todas as práticas que atentam contra suas vidas. Ou seja, observa-se uma mirada tensionada por contraposições e (com)posições na qual os direitos-proteção, ao promoverem um discurso protecionista da infância – seja no âmbito pedagógico ou familiar – aproximam-se das práticas culturais oportunizadas pelo currículo escolar, marcadamente atravessadas pelas tecnologias do poder disciplinar, enquanto os direitos-liberdade, ao promoverem um discurso emancipador, estabelecem sintonias e aproximações com as técnicas de si, naquilo que possibilita às crianças escolarizadas assumirem-se como sujeitos

Da infância de direitos no cotidiano escolar

de direitos com autonomia, capacidade e competência para aprenderem a cuidar de si.

Trata-se, portanto, de discursos que se fazem necessários, não apenas às crianças escolarizadas, pois produzem, ao mesmo tempo, experiências de liberdade e de possibilidade de aprenderem a cuidar de si a partir das técnicas de si, sem deixar, contudo, de governá-las e normalizá-las por meio das tecnologias de poder. E é nesse movimento de trânsito, deslocamentos e tensões entre as tecnologias de poder e as técnicas de si que se (re)produz a vida do sujeito infantil como um sujeito de direitos menos sujeito no sentido de estar totalmente submetido, subjugado e atado ao discurso do outro-adulto, na posição de submissão ao poder do adulto, pois somente os direitos que se conhecem, é que se podem exigir que se cumpram.

Referências

ADORNO, Sérgio. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2005. Cap. 05, p.221-247.

CHARTIER, Roger. A “nova” história cultural existe? In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Mônica Pimenta e PESAVENTO, Sandra Jatthy (orgs.). **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.29-43.

DELGADO, Paulo. **Os direitos das crianças: da participação à responsabilidade – o sistema de proteção e educação das crianças e jovens**. Porto: PROFEDIÇÕES. Jornal a Página da Educação, 2006.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente – 12 anos. Edição Especial. Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/DCA/CONANDA. Brasília, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. 8. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, S.A./I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

_____. **Ditos e escritos**. Vol. V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

HICKMANN, Roseli Inês. **Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças – a era da criança cidadão: contribuição filosófica para uma história da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**, Dossiê: Sociologia da infância: pesquisas com crianças. vol. 26, n.91, p.361-378, mai/ago, Campinas: CEDES, 2005.

SITUAÇÃO mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis. Relatório elaborado pelo UNICEF. Disponível em: <http://www.unicef.pt/18/relatorio_sowc06.pdf> Acesso em: 27 out. 2007.

Segunda Parte

O Estatuto da Criança e do Adolescentes no sistema de ensino não-formal



AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO

*Joana Angélica Barbosa Garcia
Vanessa Miranda Gomes da Silva*

¹ A Lei no 12.010, de 29/07/2009, alterou a nomenclatura “abrigo” para “acolhimento institucional”, utilizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 13/07/1990).

O abrigo ou, mais recentemente, o acolhimento institucional¹ é uma das medidas de proteção indicadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 101. Para circunscrever sua função social e não tornar a institucionalização uma prática corriqueira, a lei reconhece o abrigo como uma “medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (BRASIL, 1990, Art. 101). Ainda que a história recente tenha registrado mudanças significativas na concepção e na prescrição desta medida, abrigar uma criança ou jovem não é uma decisão livre de conotações depreciativas. O presente trabalho pretende examinar algumas destas conotações e rerepresentar o acolhimento institucional como uma medida de proteção defensável. Após anos de consenso em torno dos argumentos contrários à institucionalização, parece-nos oportuno reconsiderar certos aspectos considerados consolidados. Trata-se de um debate essencialmente político, matizado por uma reflexão teórico-prática de quem investiga este campo, ao mesmo tempo que nele intervém.

O Acolhimento Institucional Como Medida de Proteção

A primeira questão que nos parece importante apresentar é: Em que circunstâncias o acolhimento institucional é apresentado como uma alternativa de proteção? O Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (2006) menciona a ruptura dos vínculos familiares e a participação do Estado, como uma espécie de “equivalente funcional” da família:

No caso de ruptura desses vínculos, o Estado é o responsável pela proteção das crianças e dos adolescentes, incluindo o desenvolvimento de programas, projetos e estratégias que possam levar à constituição de novos vínculos familiares e comunitários, mas sempre priorizando o resgate dos vínculos originais ou, em caso de sua impossibilidade, propiciando as políticas públicas necessárias para a formação de novos vínculos que garantam o direito à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 2006, p. 15)

Esta abordagem, embora não apresente uma visão dualista (Família x Estado), pode favorecer esta interpretação e contrariar a concepção de co-responsabilidade na efetivação dos direitos da criança e do adolescente, prevista no artigo 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente².

Segundo o ECA, uma medida de proteção é aplicável na ocorrência de três situações: por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e, finalmente, em razão da conduta do jovem. Como pode ser notado, cada uma das alternativas apresentadas evoca a responsabilidade de atores específicos: sociedade/Estado, família e indivíduo. É verdade que a lei não descarta a simultaneidade ou combinação destas situações, o que está mais próximo de retratar as ocorrências de crianças e jovens institucionalizados. Mesmo assim, é produtivo analisar cada uma destas situações, de modo a re-considerar a importância do acolhimento como medida de proteção.

Na primeira situação, considera-se a sociedade e o Estado. A sociedade, entendida de modo inespecífico, será mais notada pela omissão ou violação do que pela oferta de proteção. Já em relação ao Estado, considera-se que sua identidade e atribuições são melhor percebidas em relação à Doutrina de Proteção Integral. Seja no plano jurídico ou executivo, o Estado é responsável pela produção e implementação de leis, por políticas, programas e serviços sociais que viabilizam a ideia de proteção. No entanto, as ações de proteção nem sempre são desempenhadas de modo satisfatório. Considerando, por exemplo, os serviços relacionados à educação e treinamento profissional – que são as áreas mais frequentemente evocadas em relação aos direitos deste segmento – apresentam demandas anteriores ao

² O artigo 4, reedita o artigo 221 da Constituição Brasileira e se refere a uma proteção cujas atribuições são extensas e partilhadas por diferentes segmentos e instituições sociais. “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.” (ECA, artigo 4) Parte desta concepção representa um avanço na concepção de Estado ampliado, de sociedade ativa, bem como na própria concepção de proteção. No entanto, uma convocação generalizada e associada tanto a bens concretos como imponderáveis pode contribuir para uma certa fluidez, tornando a idéia de proteção um tanto inespecífica.

As instituições de acolhimento como espaço de proteção

ECA, ainda desatendidas, como: escolas cujo acesso e estrutura sejam adequados, orientadas por um projeto pedagógico consistente e atrativo; equipamentos urbanos que promovam atividades esportivas, lúdicas e que favoreçam interações positivas; espaços qualificados para o aprendizado extra-escolar, entre outros. A falta ou precariedade da ação estatal na promoção de serviços sociais que atendam estes segmentos etários nem sempre é considerada, podendo nos levar, indevidamente, à responsabilização das famílias.

De que modo a família é responsável pela proteção de crianças e jovens? Este é o ponto onde o debate é mais atravessado por juízos de valor. A família é, tradicionalmente, evocada como uma entidade soberana, a “base da sociedade”. Sua natureza protetiva é considerada ontológica. Supõe-se que a proteção ali exercida assumam um caráter afetivo e individualizado. A função precípua, atribuída à família, é a socialização primária e a proteção da criança e do jovem das adversidades do “mundo lá fora”. É apresentada como uma entidade preservada dos valores deletérios, sendo assim, de certo modo, dissociada da sociedade. Por esta razão, quando falha na função que lhe é imputada pela sociedade, além de atrair julgamentos morais, ser considerada “desestruturada”, pode ser substituída por outra família que cumpra corretamente suas atribuições.

Finalmente, uma medida de proteção pode ser acionada em razão da conduta da criança e do jovem. Neste caso, a proteção assume, predominantemente, um caráter de reposição de danos, já que a situação que originou o recurso à proteção está instalada e, em geral, representa um comportamento considerado disfuncional ou uma conduta em conflito com a lei. Nestes casos, o acolhimento institucional, na forma de um abrigo, não é indicado como a medida mais adequada³, embora na prática possa ser acionado, sobretudo quando os procedimentos legais para atender o jovem em conflito com a lei ou “em desajuste” não são imediatamente alcançáveis. Tal expediente constitui-se, em muitas localidades desprovidas de outras alternativas, uma prática bastante frequente nos fins de semana, quando os Conselhos Tutelares, ao terem sido acionados, não pudessem contar com as instalações adequadas..

³ Ainda assim, valeria a pena considerar que o perfil dos jovens abrigados não difere inteiramente dos que cumprem medida sócio-educativa e vice-versa. É preciso enfrentar, sem moralismos, que a infração é para muitos uma contingência e não um definidor de caráter, embora – é certo – exija um tratamento específico.

Consideradas as situações apontadas pelo ECA como deflagradoras da institucionalização, quais as razões que atribuem um caráter negativo a esta

prática no Brasil? Há vários aspectos apresentados por pesquisadores sociais que examinam a institucionalização, a partir de diferentes observatórios⁴: as dinâmicas de poder institucional e a dimensão coercitiva sobre os usuários; aspectos subjetivos associados à despersonalização; a relação com a rede de serviços e a fragilidade das operações intersetoriais; entre outros. Procuraremos contribuir para este debate de um lugar determinado: o que analisa as relações sociais ali implicadas e seu potencial para gerar sociabilidades positivas e fortalecer os direitos destes segmentos. Com isso, evitaremos abordar as implicações psicossociais da experiência⁵, que se constitui um dos aspectos mais enfatizados na literatura.

Consideramos que, a despeito da sua conotação depreciativa, o acolhimento institucional é uma oportunidade de suspensão temporária de situações violentas, cuja administração, naquele momento, foge ao controle das famílias e, sobretudo, das crianças e jovens envolvidos. Caso ofereça esta suspensão temporária e se caracterize como um espaço de construção coletiva de regras e valores para convivência, a permanência de crianças e jovens nestas instituições pode se constituir um estágio produtivo em termos políticos e existenciais.

Na formulação do ECA, os serviços de acolhimento institucional são idealizados como instituições responsáveis por zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos desatendidos ou violados. A aplicação da medida de acolhimento institucional implica na suspensão do poder familiar sobre crianças e adolescentes em situação de risco e se dá apenas por indicação do Conselho Tutelar e por determinação judicial.

Como excepcional e provisória, essa medida sugere que o objetivo último seja o retorno seguro da criança ou adolescente ao convívio familiar no menor tempo possível. Para isso, é necessário que, enquanto durar a aplicação da medida, os serviços de acolhimento institucional contribuam com os demais atores da rede de atendimento no sentido de buscar manter os vínculos familiares das crianças e adolescentes abrigados.

Viver em família e na comunidade é um direito assegurado pela Constituição Brasileira e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A família figura como unidade de atenção prioritária na política de assistência,

⁴ Para uma análise da literatura sobre institucionalização, ver: Rizzini: 2004, Siqueira e Dell'Aglio, 2006, entre outras referências sugeridas ao fim deste artigo.

⁵ Este enfoque não é adotado neste artigo em função do perfil acadêmico e intelectual das autoras e não por desvalorização de uma abordagem psicossocial.

As instituições de acolhimento como espaço de proteção

por isso as ações de re-integração familiar são prioritárias e preferenciais. No entanto, como a família é considerada uma instituição natural, tal direito é ainda pouco trabalhado no âmbito das ações de proteção integral à infância e à juventude. Há problemas em termos de um acompanhamento sistemático das demandas e vulnerabilidades que as famílias apresentam.

O Acolhimento Institucional Como Evidência de Fracasso

A institucionalização, ainda hoje, se constitui como uma alternativa a algumas famílias em situações distintas de vulnerabilidade, que veem nas instituições a chance de seus filhos se alimentarem, estarem seguros e terem acesso aos serviços sociais básicos, como educação e saúde. A situação de pobreza e as condições de vida daí relacionadas continuam levando às instituições, crianças e jovens que não precisariam ser afastados de suas famílias e comunidades, caso lhes fosse assegurado um patamar de proteção mais efetivo.

Como a medida de acolhimento institucional funciona como uma resposta imediata ao problema da infância e juventude vulnerabilizada, muitas vezes, acaba se sobrepondo às dificuldades inerentes à estratégia de atendimento à criança no núcleo familiar. Em outras palavras, a institucionalização da criança pode representar, para os operadores da proteção social, a “solução dos problemas”, ao retirar a criança da situação por vezes aflitiva em que se encontrava. Esta solução, mesmo entendida como temporária, afasta o foco do problema de suas causas geradoras, novamente interpretando a família como responsável pela desproteção.

Outra racionalidade presente na gestão da Doutrina de Proteção Social é que o atendimento à criança mantida no seio familiar é considerado mais custoso e complexo, envolvendo metodologias de atendimento, acompanhamento regular da família, construção de projetos de curto, médio e/ou longo prazo, que sejam capazes de tornar o ambiente familiar mais protetivo para o desenvolvimento da criança. A falta de projetos de intervenção que englobem a família, a comunidade e os suportes sociais, é compensada por estratégias de institucionalização que não encontram justificativa satisfatória.

A medida de acolhimento institucional, quando usada de modo indistinto, como “tapa buracos” de outras ações não realizadas, produz os efeitos já exaustivamente discutidos tanto nas produções acadêmicas, quanto nas lutas políticas anti-institucionalização. Dentre as inúmeras consequências individualmente deletérias, as crianças e jovens acolhidos tendem a ser vistos de maneira estereotipada, marcados por um rótulo de desajuste, ou de falência de suas origens familiares.

O acolhimento institucional, como uma medida indistinta, tende a naturalizar o esgarçamento dos vínculos familiares que, por sua vez, apresenta-se como importante fator para o prolongamento indevido do tempo de permanência nos abrigos. É um círculo vicioso. A partir do momento em que a criança ou o adolescente é abrigado, os familiares deixam de exercer diretamente as funções protetivas, que são repassadas aos cuidadores da instituição, iniciando-se um processo de desligamento gradativo daqueles em relação às suas responsabilidades para com os filhos.

A tendência atual na esfera das políticas sociais e econômicas, nacionais e internacionais, é a de ressaltar a centralidade do papel da família no cuidado, formação e educação das crianças⁶. No Brasil, a Política Nacional de Assistência Social está pautada na “matricialidade sociofamiliar”, ou seja, a “rede socioassistencial” deve estar voltada para atender às necessidades da família, seus membros e indivíduos, segundo o “pressuposto de que para a família prevenir, proteger, promover e incluir seus membros é necessário, em primeiro lugar, garantir condições de sustentabilidade para tal” (PNAS, 2004, p. 35). No entanto, a despeito de uma mudança normativa na forma de abordagem das famílias pobres, ainda se observa, em inúmeros programas de proteção a crianças e adolescentes em situação de risco, uma avaliação discriminatória acerca da capacidade protetiva destas famílias.

A colocação em família substituta, concebida nas formas de guarda, tutela ou adoção, também é uma forma de garantir o direito à convivência familiar de meninos e meninas, cujas chances de retorno para suas famílias de origem são inexistentes. Ela dar-se-á por meio de decisão judicial e somente tendo lugar quando comprovadamente representar para a criança e o adolescente a melhor medida para sua proteção e desenvolvimento, desde

⁶ Embora persista uma tendência à idealização da família, ela também aparece como um espaço passível de conflitos e contradições.

As instituições de acolhimento como espaço de proteção

que esgotadas todas as demais possibilidades. Configura-se, assim, como opção frente à tradicional prática brasileira de institucionalização de crianças e adolescentes em situação de risco, os quais eram condenados a viver grande parte de suas vidas privados de qualquer vivência familiar.

⁷ O Levantamento foi realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e promovido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. A pesquisa buscou conhecer as características, a estrutura de funcionamento e os serviços prestados pelos abrigos beneficiados com recursos do Governo Federal, além da situação da população abrigada. Os recursos são repassados mensalmente, por meio da Rede de Serviços de Ação Continuada (Rede SAC), do Ministério do Desenvolvimento Social, no valor correspondente a R\$ 35,00 por pessoa.

O Programa de Famílias Acolhedoras também se insere no contexto da promoção à convivência familiar. Ele se caracteriza como um serviço que organiza o acolhimento, na residência de famílias acolhedoras, de crianças e adolescentes afastados da família de origem mediante medida protetiva. Esse programa não deve ser confundido com a adoção. Trata-se de um serviço de acolhimento provisório, até que seja viabilizada uma solução de caráter permanente para a criança ou adolescente – reintegração familiar ou, excepcionalmente, adoção. É uma modalidade de atendimento diferenciada, que não se enquadra no conceito de acolhimento institucional, nem no de colocação em família substituta, no sentido estrito. Dentro da sistemática jurídica, este tipo de acolhimento possui como pressuposto um mandato formal – uma guarda fixada judicialmente a ser requerida pelo programa de atendimento ao Juízo, em favor da família acolhedora. A manutenção da guarda, que é instrumento judicial exigível para a regularização desse acolhimento, estará vinculada à permanência da família acolhedora no Programa.

O Perfil dos Jovens Abrigados

Quem são as crianças e adolescentes acolhidos? De onde eles vêm? Por que estão institucionalizados? A dimensão continental que caracteriza o caso brasileiro impede o uso de sínteses explicativas para todos os casos de acolhimento no país, mas é possível indicar que as diferentes manifestações e decorrências da pobreza urbana estão no cerne do problema da institucionalização de crianças e jovens. Apresentaremos aqui o perfil da população infanto-juvenil abrigada no Rio de Janeiro como uma amostra numericamente importante e passível de algumas generalizações. Este perfil tem como base o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes⁷ – realizado

pelo IPEA, em 2004 – e o Censo da população infanto-juvenil abrigada no Estado do Rio de Janeiro⁸ – realizado pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, em maio de 2008.

Segundo dados do Censo MCA⁹, a maioria das crianças e adolescentes tem idade entre sete e quinze anos (60,23%). Este índice é semelhante ao encontrado no levantamento realizado pelo IPEA. Sendo assim, pode-se inferir que exista, não só no Estado do Rio de Janeiro, mas também no país, uma tendência à manutenção de crianças entre zero e seis anos nas referências familiares de origem. Além de as crianças desta faixa etária serem mais vulneráveis e, por isso, demandarem um cuidado mais intenso, nesta fase as redes primárias de sociabilidade¹⁰ (familiares, “compadres” e vizinhança) tendem a ser mais operantes.

Em referência ao número total de crianças e adolescentes acolhidos, as instituições pesquisadas pelo Censo acolhiam 3.732 crianças e adolescentes dentre o período da alimentação do banco de dados. Segundo dados do levantamento feito pelo IPEA, em 589 instituições foram encontradas 19.373 crianças e adolescentes acolhidos. Dentre os municípios, o Rio de Janeiro é o que mais possui crianças e adolescentes em serviços de acolhimento, representando 44,69% do total.

Quanto ao sexo e à cor das crianças e adolescentes acolhidos, é predominante a presença da população masculina e negra em quase todas as faixas etárias que constam no Censo. Esse resultado também apareceu no levantamento realizado pelo IPEA, o que confirma uma tendência brasileira: a associação entre cor e vulnerabilidade. A tabela 1 apresenta associações entre idade, cor, sexo e renda, evidenciando uma maior vulnerabilidade nas famílias com meninas não brancas. Este dado, quando associado ao perfil dos jovens acolhidos revela uma típica questão de gênero: mesmo que haja uma maior frequência relativa de meninas não brancas em famílias com rendimento em todas as faixas até 5 salários mínimos, os meninos são mais suscetíveis ao esgarçamento dos vínculos familiares.

⁸ Os dados que compõem o Censo foram extraídos do Módulo Criança e Adolescente (MCA), cadastro eletrônico via web, criado para ser alimentado pelos principais órgãos e entidades envolvidos com as medidas de abrigamento e de colocação em família substituída, quais sejam, os Conselhos Tutelares, as entidades de abrigo, as Promotorias de Justiça e os Juízos da Infância e da Juventude. As informações do Censo referem-se às crianças e aos adolescentes que, no dia 31/05/2008, constavam no sistema na situação de abrigamento institucional, nas modalidades de abrigo, casa-lar, casa de passagem e, no caso do Município do Rio de Janeiro, também no Programa Família Acolhedora.

⁹ O Módulo Criança e Adolescente (MCA) se insere no contexto do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, o qual busca, em resumo, romper com a cultura de institucionalização, centralizar as ações na promoção e apoio às famílias, além de preconizar o reordenamento dos programas de acolhimento institucional.

¹⁰ Segundo Sarti (2003), o que define a extensão da família entre os pobres é a rede de obrigações que se estabelece. Assim, são da família aqueles com quem se pode contar, isto quer dizer, aqueles que retribuem ao que se dá, aqueles, portanto, para com quem se tem obrigações.

As instituições de acolhimento como espaço de proteção

Tabela 1: Rendimento familiar mensal da população de 12 a 18 anos segundo sexo e cor (em %)

Rendimento mensal familiar	Meninos				Meninas			
	Cor				Cor			
	Branco	Acumulado	Não brancos	Acumulado	Branco	Acumulado	Não brancas	Acumulado
0 > 1 SM	6,4	6,4	13,3	13,3	7,9	7,9	15,7	15,7
1 a 2 SM	14,6	21,0	26,6	39,8	15,9	23,8	26,6	42,3
2 a 3 SM	14,4	35,3	20,7	60,5	14,3	38,1	20,7	63,0
3 a 4 SM	12,0	47,3	13,3	73,8	11,4	49,5	11,7	74,6
4 a 5 SM	9,0	56,4	7,7	81,5	9,1	58,6	7,2	81,8
5 < SM	43,6	100	18,5	100	41,4	100	18,2	100
Total	100		100		100		100	

Fonte: PNAD, 2001, reproduzido de: Silva e Gueresi, 2003, p. 15.

Considerando, ainda, a associação entre idade, cor e vulnerabilidade, os dados sobre morte por causas externas, compreendendo homicídios, evidenciam uma forte prevalência de jovens negros entre os maiores vitimados. Em julho de 2009, o UNICEF divulgou um relatório preliminar acerca da incidência de homicídios em adolescentes. Tal relatório apresenta um Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), que se traduz no número esperado de vidas perdidas por homicídio entre os 12 e 18 anos, para cada grupo de 1.000 adolescentes. Segundo o relatório:

Para o conjunto dos municípios observados, o risco dos adolescentes homens de morrer vítima de homicídios foi aproximadamente 12 vezes maior do que o das adolescentes mulheres. Em apenas 9 municípios o risco das mulheres foi maior do que o dos homens. (...) Para o conjunto das populações dos 267 municípios observados, o risco de ser assassinado é 2,6 vezes maior para os adolescentes negros em comparação com os brancos.” (Índice de Homicídios na Adolescência, 2009, p. 33-34)

A variável cor permanece neste estudo como fator de vulnerabilidade. Neste caso, diferentemente do anterior, os homens são mais afetados. Uma hipótese a ser considerada é que, embora as mudanças envolvendo a esfera

privada sejam significativas, a circulação pública de jovens do sexo masculino é mais incidente do que a do sexo feminino e, conseqüentemente, a exposição a certas manifestações de violência são maiores.

Voltando aos dados relativos à institucionalização das crianças e adolescentes, observa-se, segundo as duas pesquisas realizadas, que a duração da experiência é superior à recomendada pelo ECA. Com base nos dados do Censo, dentre as 3.732 crianças e adolescentes que se encontravam acolhidos no dia 31/05/2008 (data do corte), 55% se encontravam institucionalizados há mais de um ano, sendo que desse total, 19% se encontravam privados de conviver em família há mais de quatro anos, havendo mais de uma centena de institucionalizados há mais de 10 anos. Esses dados refletem um prolongamento excessivo do acolhimento no estado do Rio de Janeiro que, segundo Silva e Aquino (2005), também se dá em escala nacional. De acordo com as pesquisadoras, baseadas no levantamento realizado pelo IPEA, de um total de 19.373 crianças e adolescentes abrigados no período, cerca da metade desse universo vivia nas instituições há mais de dois anos; 33% estavam nos abrigos entre dois e cinco anos; 13% entre seis e dez anos, e 6% por mais de dez anos. Ainda segundo as autoras, “a grande maioria dessas crianças e adolescentes (86,7%) tinha família, sendo que 58,2% mantinham vínculos com familiares e apenas 5,8% estavam impedidos judicialmente de ter contato com eles” (SILVA e AQUINO, 2005, p. 188).

No estado do Rio de Janeiro, entre os acolhidos, 92% possuíam vínculo familiar estabelecido. Entre os outros 8% restantes, o grupo mais recorrente era constituído por órfãos (5%), os demais não dispunham de informação sobre os responsáveis (2%) ou possuíam pais ou mães desconhecidos (1%). A existência da família tem sido apontada como a razão suficiente para limitar a institucionalização de crianças e jovens. Os argumentos deste tipo são motivados por concepções variadas e nem todas correspondem ao imperativo da melhor proteção. Há, nas ações de reintegração familiar, um pressuposto de que a família é responsável pela sua prole, portanto, cabe ao Estado acioná-la, desonerando-se dos problemas que supostamente cabem à família.

As instituições de acolhimento como espaço de proteção

Em relação aos motivos de acolhimento institucional, ressalta-se, dentre os dados contidos no Censo, a negligência (14,34%), seguida da falta de recursos materiais da família ou responsáveis (12,78%). Esse dado também é encontrado no levantamento realizado pelo IPEA. Os valores que configuraram a Doutrina da Situação Irregular, quando se reconhecia a pobreza como risco e condição adversa para a proteção, parecem prevalecer no cenário pós-ECA.

Crianças não deveriam ser institucionalizadas por serem pobres, mas ainda são. A situação de pobreza é apresentada como a causa da falência da família, em virtude da sua alegada inabilidade, falta de empenho ou desvio de caráter para suprir suas necessidades e buscar a mobilidade social. Esta compreensão da pobreza desabilita a família empobrecida de cuidar de seus filhos. Por esse entendimento, todas as ações e omissões da família estariam justificadas, surgindo o espaço da institucionalização como o espaço mais apropriado de cuidado para a criança, em detrimento do núcleo familiar empobrecido.

A situação de pobreza na sociedade capitalista não é contingente, por isso as famílias pobres vivem em um estado permanente de vulnerabilidade, reclamando uma ação coordenada das políticas públicas. O ECA estabelece a obrigatoriedade de inclusão da família em programas oficiais de assistência social quando os pais ou responsáveis não conseguem cumprir com suas responsabilidades de proteção aos filhos por motivo de insuficiência material. Embora um direito, não se traduz necessariamente em prática. As políticas de saúde e educação em nível local são as mais ativas e estáveis. No entanto, as demais políticas públicas são extremamente variáveis e suscetíveis a repasses orçamentários da União. Diante de um quadro de suporte precário às famílias, o sistema de proteção vem praticando o abrigamento como alternativa de cuidado.

A negligência na família também tem se destacado como motivo de ingresso mais frequente em serviços de acolhimento institucional. No entanto, como nos interroga a pesquisadora Lílian Rodrigues da Cruz (2007): negligência de quem? Segundo definição da OMS, a negligência diz respeito às falhas dos

pais em proporcionar – nos casos em que os pais estão em posição de fazer isto – o desenvolvimento da criança em uma ou mais das seguintes áreas: saúde, educação, desenvolvimento emocional, nutrição, abrigo e condições de vida seguras. A negligência distingue-se, portanto, das circunstâncias de pobreza, visto que a primeira pode ocorrer apenas em casos onde recursos básicos estejam disponíveis para a família ou para o responsável. Em se tratando de uma população de baixa renda, a satisfação de necessidades implica na participação ativa do Estado, assegurando acesso e qualidade dos serviços sociais.

A dificuldade em diferenciar negligência e pobreza é particularmente aguda no Brasil, uma vez que o desamparo por privação econômica, associado ao baixo grau de informação da grande parcela da população, são características comuns num país marcado por profunda desigualdade social.

Em suma, os dados do Censo indicam, a distância entre os ditames legais e a realidade das crianças e adolescentes que utilizam os serviços de acolhimento institucional. Embora já determinado no Estatuto da Criança e do Adolescente o princípio da excepcionalidade e provisoriedade na aplicação das medidas de proteção, muitos são os entraves encontrados para o seu cumprimento. Segundo Silva e Aquino (2005), dentre os fatores que contribuem para o não cumprimento desses princípios estão: a) utilização indiscriminada da medida de acolhimento institucional pelas autoridades competentes, antes de terem sido analisadas as demais opções; b) ausência de integração dos atores da rede de atendimento a criança e ao adolescente nos serviços de acolhimento sem decisão judicial (encaminhadas pelas próprias famílias e por outras instituições); c) reduzida fiscalização dos serviços de acolhimento institucional por parte do judiciário, Ministério Público e Conselhos Tutelares; d) colocação de criança e adolescente em instituições fora de seus municípios, o que dificulta o contato com a família de origem; e) dificuldades de reestruturação familiar em face aos motivos que originaram a medida de acolhimento (desemprego, drogadição dos responsáveis, moradia inadequada, dentre outros). Ou seja, entre as razões que contribuem para a manutenção de práticas que inviabilizam a convivência social estão as de

As instituições de acolhimento como espaço de proteção

ordem cultural, cujas formas de enfrentamento e alteração exigem formas de negociação complexas.

Requalificando o Acolhimento Institucional Como Espaço de Proteção

Nos segmentos anteriores, discutiu-se a existência dos serviços de acolhimento institucional como evidência do fracasso das relações sociais, das políticas públicas, das famílias, dos demais segmentos sociais. Diante disso, a capacidade desses serviços de se apresentarem como espaços de proteção viáveis fica comprometida, já que se espera deles um patamar de proteção e respeito aos direitos da criança e do adolescente que não se alcançou em fases anteriores da vida da criança e do jovem.

Recolocar o debate sobre o acolhimento institucional como espaço de proteção implica em distinguir claramente o que se pode esperar deste espaço, que dimensões de proteção ali podem ser desenvolvidas, que ações devem ser necessariamente acionadas para que tais dimensões protetivas sejam realmente exercidas.

Inicialmente, vale reforçar que o acolhimento institucional corresponderá a um serviço oferecido por uma instituição que reproduz valores e práticas sociais. Embora malditas, as práticas de controle, coerção, reforma moral ali exercidas não são inventadas no ambiente institucional. Mesmo que sejam caracterizadas como serviços de proteção, a “encomenda” tácita que se endereça às instituições de acolhimento é recuperar tipos considerados nocivos ou incômodos e transformá-los em sujeitos dóceis e úteis.

Proteção social é um dos temas sujeitos a interpretações variadas. Quando os destinatários da proteção são crianças e jovens, observa-se uma maior idealização, tendo um certo modelo de família como parâmetro a ser replicado. Incorre-se, deste modo, em equívocos múltiplos. Acolhimento institucional não é ambiente familiar, família não é uma instituição de tipo único e proteção não é prerrogativa de família. Esses serviços demandam articulação da rede de atendimento. No passado, as instituições de acolhimento

reproduziam internamente os serviços necessários à socialização e cuidado das crianças e jovens. Atendimento escolar, de saúde e de lazer eram oferecidos aos abrigados e terminavam por reproduzir um modelo de instituição total.

A boa prática do atendimento à população infanto-juvenil envolve articulação, presença efetiva do Estado, como provedor de serviços sociais. Além disso implica na consolidação de uma nova cultura, que valorize as famílias em sua função de socialização primária, ao mesmo tempo que requisita a construção de estratégias permanentes de fortalecimento dos vínculos familiares.

A promoção, a proteção e a defesa do direito das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária envolvem um esforço abrangente para alterar, de forma gradativa e consistente, a cultura menorista, identificada pela culpabilização individual e por estratégias coercitivas e punitivas. Neste processo não linear e conflitivo, há que se repensar as “encomendas” endereçadas às famílias, às relações comunitárias, de um lado, e às instituições de abrigo, de modo particular.

Referências

ALTOÉ, Sônia Elisabete. **Infâncias perdidas**: o cotidiano dos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.

_____. **Internato de menores**: educar para (de)formar? Rio de Janeiro: Fórum Educacional, v.14,n.2, 1990.

_____. **Menores em tempo de maioridade**: do internato-prisão à vida social. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ALVIN, Rosilene e VALLADARES, Lícia do Prado. “Infância e Sociedade no Brasil: Uma Análise da Literatura”. In: **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**. Nº 26, 2º Semestre de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm; Acesso em: 12 out. 2010.

As instituições de acolhimento como espaço de proteção

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC)**. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

CRUZ, LÍlian Rodrigues da. Infância abrigada: negligências e riscos no campo das políticas públicas. In: **Psicologia para América Latina**. Abril/2007, n. 09, 2008.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; SIQUEIRA, Aline Cardoso. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. In: **Psicologia & Sociedade**, 18 (1): p. 71-80, Jan/Abr. 2006.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Levantamento Nacional de Abrigos para crianças e adolescentes da Rede SCA**. Brasília, Abril/2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>; Acesso em: Jan. 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **1º Censo da População Infanto-juvenil abrigada no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <http://www.mp.rj.gov.br/portal/page/portal/MCA>. Acesso em: Jan. 2009.

PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, AMAIS, 1995.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A Institucionalização de Crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Loyola, 2004

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, CESPI/USU, AMAIS, 1997.

RIZZINI, Irene (org.) **A Criança no Brasil Hoje**: Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, CESPI/USU. Série Estudos e Pesquisas, nº.4, 1993

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. “Menores” institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de 80. In: FAUSTO, Ayrton; CERVINI, Ruben. **O trabalho e a rua**: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1991.

RIZZINI, Irene; WIJK, Flávio B. **O que o Rio tem feito por suas crianças?** Um estudo sobre a ação dirigida à infância pobre no Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 4 Mãos, 1990.

SARTI, Cintia. **A Família como Espelho** – Um Estudo Sobre a Moral dos Pobres. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, E. e GUERESI, S. **Adolescentes em conflito coma lei**: situação do atendimento institucional no Brasil. Texto para Discussão, 979. Brasília, IPEA.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Os filhos de ninguém: abandono e institucionalização de crianças no Brasil. São Paulo: **Conjuntura Social**, jul/2000.

BEATRIZ E BEATRIZES: reflexões a partir da história de uma adolescente em conflito com a lei

*Rodrigo Vieira Medina
Hebe Signorini Gonçalves*

Queremos registrar de público um agradecimento à adolescente que concordou em compartilhar conosco suas angústias e suas alegrias. Esperamos que o registro de sua história possa reverberar sobre todos aqueles que atravessam dores semelhantes, e que nesses elementos eles vislumbrem formas de se apoderar de si mesmos.

Introdução

Com as garantias processuais e os critérios a serem observados na aplicação e no cumprimento da medida socioeducativa, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) propôs alterações reconhecidamente relevantes no atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Apesar das proposições legais, no entanto, os estudos produzidos nos últimos anos atestam que a execução das medidas socioeducativas (MSE) está aquém do desejável. O retrato oferecido por muitos desses trabalhos exige um esforço na direção da compreensão das razões pelas quais a MSE, sobretudo a internação, segue sendo executada em instalações físicas que não atendem a requisitos básicos, sendo algumas adaptadas de antigas prisões e outras edificadas a partir de projetos arquitetônicos que visam o modelo prisional (SILVA e GUERESI, 2003); não admira, por isso, que a maioria das instalações sirva apenas como contenção e encarceramento de adolescentes (ARANTES e TONIN, 2006), levando, não sem razão, a afirmar que os textos *falam de medidas socioeducativas, mas isto não tem nada a ver com educação* (HUMAN RIGHTS WATCH, 2004, p. 1).

Nesse cenário, em que o avanço legislativo convive com o atraso das práticas sociais, o desafio parece centrar-se na busca das razões que sustentam a permanência da perspectiva punitiva e repressora, de modo a alavancar as transformações que a lei impõe às unidades de internação. As análises têm se centrado em duas grandes linhas, e seus resultados devem ser lidos como planos textuais diversos de um mesmo discurso: a primeira lê processos coletivos no mundo extramuros e a segunda, efeitos grupais e intersubjetivos na realidade intramuros.

O Estatuto distingue medidas e programas voltados para adolescentes em conflito com a lei daqueles destinados a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social.¹ Para alguns autores (SCHUCH, 2003), essa especialização tende a acentuar no imaginário coletivo a associação entre institucionalização e periculosidade, constituindo-se em elemento que alimenta a volúpia punitiva e contribui para que subjazam as categorias “carente” e “infrator”, construídas sobre traços estigmatizadores dos jovens pobres (ARANTES, 2000). Nessa perspectiva, consideramos que a pressão da opinião pública ainda é elemento vital das políticas de contenção e controle e exige a exclusão de alguns em nome da segurança coletiva. Desse modo, a problemática apresentada ao longo do presente texto situa-se no terreno das *regularidades* em torno das quais se engendram modelos normativos e técnicas disciplinares (FOUCAULT, 2002).

Ao adentrar as unidades de internação, onde a segurança se sobrepõe aos propósitos socioeducativos, Vicentin identifica, ao mesmo tempo, processos de assujeitamento e de linhas de contra-assujeitamento. A autora viu, entre os adolescentes, “a emergência de uma diversidade de expressões grupais afirmativas de sua singularidade” (VICENTIN, 2005, p. 251). Nas rebeliões, os jovens inventam a própria existência e forjam um modo hiper-realista de viver, fazendo da rebelião um ato de contra-subjetivação. O hiper-realismo identitário colocar-se-ia, assim, no “lugar-cruzamento de técnicas do eu e de técnicas políticas [...] como dimensão que afeta a todos [...] porque fala dos limiares em que a vida está colocada” (VICENTIN, 2005, p. 258). Encontramos, agora, com as *técnicas do eu*, entendidas como aquelas “que permitem aos

¹ Vide os programas referidos nos art.s 90 a 94, e as medidas discriminadas nos art.s 101 e 112

indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta” (FOUCAULT, 1993, p. 209), a partir das quais seria possível inferir uma resistência ativa às estratégias políticas de assujeitamento.

Entendemos que *regularidades* e *técnicas do eu* são noções conexas, não só por se tratar de conceitos que dialogam no plano teórico, mas porque são práticas que coexistem no cotidiano das instituições disciplinares, provocando reações subjetivas. Falar de um é, portanto, falar (sempre e necessariamente) de outro.

Ao nos aproximarmos do sujeito, corremos o risco de fazer repousar no biográfico aquilo que a disciplina e as técnicas de si referem como processos coletivos. Desde já, convém alertar que a aproximação biográfica não quer aqui cumprir esse papel. O que buscamos pode ser descrito como uma tentativa de identificar, ao nível do sujeito, os processos identitários que correm na contramão das forças de assujeitamento. O texto analisa processos de formação identitária de uma ex-interna do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão do poder executivo estadual do Rio de Janeiro responsável pelo cumprimento de medidas socioeducativas. O estudo de caso apresentado é emblemático porque retrata um percurso traçado à revelia do coletivo institucional, subvertendo intenções para fazer falar singularidades. Assim, a escolha que orienta o presente trabalho está centrada em processos subjetivos, mas não fala apenas deles – quer fazer a instituição falar por meio da vocalização do sujeito. Buscamos no sujeito elementos de compreensão do processo de transformação anunciado na expressão *socioeducativo*, que traduz expectativas de mudança nos adolescentes em conflito com a lei. Por ora, essas mudanças constituem uma aposta, um desejo e um enigma, do qual nos aproximamos neste texto sem qualquer pretensão de esgotar.

A concepção de identidade que subjaz ao trabalho é ela mesma relacional e dialética. Tal como conceituada por Ciampa (1996), a identidade se transforma permanentemente nas relações que estabelece com o mundo exterior; para ele, a identidade tem como eixo a alteridade, na medida em que esta é constituída a partir da (na) interlocução e, portanto, se transforma nas

trocas intersubjetivas que sustentam o incessante processo de transformação do sujeito: identidade é metamorfose. A *ilusão da substancialidade*, diz ele, é um obstáculo a ser enfrentado, pois opõe aos processos de transformação uma rigidez que não condiz com a dialética de produção do sujeito; impõe à identidade a predicação do imediato e do imutável, desconsiderando a historicidade que caracteriza o sujeito. Para o autor, a rigidez é tão somente uma circunstância, um instante de aprisionamento, a que ele denomina *cristalização*.

Do ponto de vista do presente trabalho, que trata mais propriamente de processos de subjetivação, assujeitamento e estratégias de resistência do eu, aproximamos os trabalhos de Ciampa (1996) aos estudos de Michel Foucault, para quem a noção de sujeito deriva de conexões com o mundo exterior. Nas palavras de Deleuze (2005), a *subjetivação se faz por dobras* e passa pelas resistências a duas formas atuais de sujeição:

uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose (DELEUZE, 2005, p. 113).

Ao operar com os marcos da *historicidade*, da *metamorfose*, da *cristalização*, das *exigências do poder* e do *direito à variação*, buscamos a lógica da socioeducação, tomando-a como uma vontade de mudança exercida com um propósito e uma intenção que, não necessariamente, é congruente com o exercício da vontade de diferenciação do sujeito. Nossa pergunta é sobre a possibilidade deste encontro.

Uma Palavra Sobre a Metodologia de Trabalho

Os dados foram coletados no bojo de um projeto acadêmico de extensão que visava o estudo do impacto do cumprimento da medida de

Beatriz e Beatrizes

internação sobre os processos de subjetivação. As entrevistas tomaram como referência a abordagem biográfica e foram conduzidas em duas sessões de aproximadamente duas horas cada, gravadas e posteriormente transcritas. A construção da história de vida foi acompanhada da elaboração de um esquema gráfico elaborado pelo entrevistador com base em informações fornecidas pela própria entrevistada a partir da organização cronológica de fatos referidos como marcos importantes na sua história, visando a composição de uma “linha de vida”. Tais marcos foram numerados e registrados conforme apareciam no discurso. Cartas e anotações pessoais produzidas durante o cumprimento da medida socioeducativa foram ofertadas pela entrevistada e serviram de subsídio à análise dos dados, coletados durante o ano de 2007.

O tratamento das informações valeu-se da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que sugere a fragmentação do conteúdo das falas em temas, balizados pela formação de unidades de significação. Esta operação resultou em dez temas: Inflexão de Identidade; Alteridade; Família; Pensar e Refletir; Conflito com a lei; Internações; Institucionalização; Livros; Estigma; e Desorientação. Com base nesses nucleamentos, foram estabelecidos indicadores qualitativos e referenciais de sentido, integrando os recursos para o que a autora chama de “vigilância crítica” para a leitura do material.

Os estágios do percurso de construção de identidade, apresentados a seguir, correspondem a recortes feitos na entrevista de forma a imprimir sentido ao texto, que visa explorar os eventos significativos ao processo de formação identitária.

² O nome é fictício, e foi escolhido pela própria entrevistada.

A história de Beatriz²

Memória é o verdadeiro nome da relação consigo, ou do afeto de si por si (DELEUZE, 2005, p. 115).

Referências de família

[...] a minha mãe, ela pensa que a gente tendo um teto, tendo comida, está tudo perfeito. Não. Tem que ter uma conversa de vez em quando, um monte de coisas. [...] Ela acha que eu tenho que ser uma bonequinha de porcelana, e ficar ali em cima da estante guardadinha, ninguém pode tocar em mim. Eu... Eu não consigo.

Beatriz residia com a mãe, com quem mantinha relação marcada por forte incompatibilidade, falta de diálogo e ausência de espaços de diferenciação; a ela, parecia impossível um desejar diverso do desejar materno. Em seu entender, a mãe impunha-lhe uma identidade e operava na expectativa de que a filha permanecesse nesse estado de sujeição. O discurso de Beatriz acerca dessa fase de sua vida refere a dificuldade em demarcar áreas de igualdade e diferença; sua demanda é, portanto, uma demanda por relações de alteridade.

A primeira referência aos termos *conversa* e *conversar*³ emerge no contexto de sua relação com a mãe e fala de uma ausência: ausência de estar com o outro, diferenciando-se dele; ausência de alteridade. Esse elemento discursivo, cuja presença é recorrente, foi utilizado como unidade de significação, visto que mantém regularidade de significado.

³ Os grifos em itálico ao longo deste item referem-se a expressões usadas pela própria entrevistada.

Vida do Crime

A vida é para ser vivida, mas não podemos viver a vida com frequentes problemas. Principalmente na adolescência, é a hora em que você quer ser absoluto, usar roupas e sapatos de marca. (Trecho de carta com o título 'Vida do Crime').

Aos 13 anos, Beatriz se aproxima daquilo que chama de *vida do crime*. O envolvimento amoroso com um traficante de drogas e a rápida mudança para sua residência são marcos da ruptura com as expectativas maternas e da tentativa de diferenciação da mãe; a força que Beatriz empresta à dominação

Beatriz e Beatrizas

materna pode ser avaliada pela radicalidade de sua opção: da proteção da mãe, que pretendia torná-la uma *bonequinha de porcelana*, ela passa a se expor na *vida do crime*, afirmando na entrevista estar certa que teria morrido se não tivesse sido apreendida. Livra-se do assujeitamento à autoridade materna, mas não do padrão de assujeitamento a outro, agora representado no namorado: ela está, como reconhece mais tarde, submetida à autoridade, ao modo de vida e à violência física do namorado, mesmo durante sua primeira gravidez, aos 14 anos. Em suas palavras, seu envolvimento com o crime acontecia *quando se enfiava nas histórias dele*.

Com a interferência contundente da tia paterna, que mobiliza a comunidade contra a relação amorosa da sobrinha, argumentando com a idade da menina, cria-se o enfrentamento – que tem como desfecho o homicídio da tia paterna, com a participação direta de Beatriz.

A Internação

Mas só que como eu falei que morava na Ilha, Terceira [Facção Terceiro Comando], pronto, acabou. E foi confusão, confusão, confusão. Confusão atrás de confusão.

Logo após o homicídio, ocorrido pouco depois do nascimento de seu primeiro filho, Beatriz foi apreendida e encaminhada à internação provisória, recebendo a seguir medida de internação. A lógica institucional nega-lhe o direito ao nome (substituído por um número), a fazer o que deseja e a seu tempo, a ficar sozinha *sem ninguém para perturbá-la*; nega-lhe o direito a não se identificar com facções do tráfico de drogas, que ela só conhece por intermédio do companheiro. Beatriz é submetida aos tão conhecidos processos de subjetivação sobre os quais repousam os processos de internação (FOUCAULT, 1988) e que ainda hoje apóiam o funcionamento dos estabelecimentos prisionais (GUEDES, 2006) e – infelizmente – das unidades de execução da medida socioeducativa de internação.

Então, onde eu me encontrei foi nos livros. Eu sentava com o meu livro no canto, e eu sabia que ali ninguém ia mexer comigo. Porque conversar com elas não dava.

No universo institucional, lido como hostil e restritivo, Beatriz inventa, cria vias alternativas e, finalmente, opta pelo isolamento e pela leitura. De modo surpreendente, ela busca ativamente o isolamento do grupo e, nos longos intervalos de solidão, procura nos livros a alteridade que até então lhe fora negada: ela lê avidamente tudo que lhe cai nas mãos. Beatriz, por vezes, simulava brigas com o intuito de ser conduzida ao “cubículo”⁴; ela usava a punição a seu favor já que ali, no isolamento, podia dominar o tempo de dormir, de comer e de ler: em suma, entendia que podia fazer valer seu desejo com maior autonomia. Curiosamente, ela subvertia a estratégia punitiva institucional e, usando a seu favor a privação do convívio social aplicada como castigo, Beatriz vislumbra a possibilidade de escapar da ameaça física (pois a Facção com a qual fora identificada era minoritária naquele espaço institucional) e da ameaça simbólica do aprisionamento numa cadeia de significantes que ela recusava e sobre a qual queria, finalmente, poder refletir.

⁴ Nome dado a uma espécie de solitária bastante comum à época de sua internação.

Os mecanismos institucionais querem o assujeitamento. A norma que regula a vida nos espaços de exclusão quer a ordem nos atos, no encadeamento das ações, nos fluxos dos corpos, mas quer, sobretudo, a homogeneização dos afetos, a despersonalização, a sujeição das vontades; a perseguição dos comportamentos “desviantes” pela via da punição que tem por propósito a instalação das regularidades, objetivo último daquilo que se convencionou chamar “ressocialização”. Beatriz se apropria desses mecanismos de assujeitamento e inverte seu sentido. Àquilo que é visto como punição – o isolamento do grupo – ela atribui o sentido de liberdade: liberdade para si, para estar consigo e dedicada a si; ela inaugura uma *técnica de si* no interior das regras de assujeitamento, o que aqui interpretamos como espaço de resistência na medida em que representa formas singulares e inovadoras no espaço

Beatriz e Beatrizes

relacional que se lhe apresenta. Trata-se, afinal, de um recurso que propicia o rompimento com modos de normatização de subjetividades, efetivado por resistências realizadas a partir de uma oposição peculiar à massificação homogeneizante e que representa, sobretudo, um espaço de sobrevivência simbólica (GUIMARÃES; MENEGUEL; OLIVEIRA, 2006).

Os livros que chegavam às suas mãos lhe eram ofertados por um grupo religioso, razão pela qual Beatriz pouco depois passa a conviver mais intensamente com esse grupo; ela passa a frequentar regularmente as dramatizações, as sessões de desenho e pintura, a exibição de filmes, as rodas de histórias, as palestras.

⁵ O nome é também fictício.

Eles falam de paz, de harmonia, que é uma coisa que a gente não tem lá dentro. Caraca, refletir! O que lá dentro não dá. [...] Era onde eu sabia que eu podia chorar, era onde eu sabia que eu realmente podia conversar. Tanto que eu passava a maior da parte da reunião lá. Assistia, claro, mas eu passava mais tempo conversando. Então além de estar desenhando eu estava escutando o que eu gostava, eu estava conversando com ela, ela contando das viagens dela, das coisas que estavam acontecendo lá fora, onde ela foi, o que aconteceu. Aquilo ali me ajudava, ficar escutando as coisas que a Ana⁵ fazia, as viagens dela, ai eu pensava “Um dia eu ainda vou fazer isso tudo”. Era muito legal conversar com a Ana.

Beatriz retoma o tema da *conversa* sinalizando, dessa vez, não sua ausência, mas sua possibilidade. No interior de uma instituição em que o regramento do cotidiano comumente induz ao engessamento das trocas sociais, à cristalização identitária e ao assujeitamento, ela encontra um território em que sua história e suas emoções podem se expressar e fluir. Na fala reproduzida acima, Beatriz ressalta a importância de espaços de reflexão na internação, reconhecendo-os como elemento fundamental para que o sujeito processe seus investimentos afetivos e possa formular, desde aí, novos projetos para si, libertos dos estigmas que usualmente se colam ao adolescente em conflito com a lei.

[...] aceitar uma garota que fez o que fez no pouco tempo de vida que ela teve. Mas sei que tenho capacidade para mudar, e ser uma pessoa boa. (Trecho da carta à professora da oficina de maquiagem).

Muitas vezes citado ao longo da entrevista, e aqui representado no fragmento de uma das cartas escritas por ela na internação, seu projeto de mudança coincide com esses momentos de formação de vínculos afetivos. *Conversar*, para Beatriz, tem conotação de alteridade e acolhimento, e a *conversa* era o que ocupava a maior parte do tempo com os participantes das sessões; as pessoas que acreditam no que ela chama de *capacidade para mudar* são citadas como fundamentais ao longo da constituição deste projeto. As demais adolescentes, colegas de internação com quem antes *não dava para conversar*, aos poucos vão sendo incorporadas neste movimento, principalmente as que participam das sessões religiosas, contribuindo para a superação do quadro de isolamento social.

O CRIAM⁶

Eu tinha acabado de sair, estava com a liberdade praticamente em minhas mãos e não sabia como usar, não sabia como usar e comecei a usar droga. [...] Eu cheguei a usar maconha, cocaína, crack, experimentei de tudo quase, o que eu tinha ao meu alcance eu experimentei. [...] Eu só me afundi. Eu já estava no fundo do poço. Piorou tudo!

⁶ CRIAM é a sigla para Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor. Esses equipamentos sociais passaram a denominar-se Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente, com a sigla CRIADD, em agosto de 2009. Mantemos aqui a denominação que vigorava no período em que as entrevistas se realizaram.

Ao período de internação de pouco mais de dois anos, segue-se o encaminhamento de Beatriz ao Centro de Recursos Integrados de Assistência ao Menor (CRIAM), para cumprimento de medida de semiliberdade. Este momento é marcado por forte sentimento de abandono e uso abusivo de drogas. Em uma das cartas escritas nesse período, Beatriz descreve a si mesma como uma pessoa *abandonada e esquecida por todos*. Para fazer frente a esse sentimento de abandono e desamparo, ela recorre aos veículos intoxicantes,

Beatriz e Beatrizes

modo como Freud (1980) se referia às drogas que, agindo sobre os impulsos, abrem a esperança de nos libertarmos de uma parte dos sofrimentos. A produção imediata de prazer e a independência do mundo externo fazem parte dos objetivos de quem busca satisfazer-se com a droga, amortecedor de preocupações que torna possível o refúgio e o afastamento da realidade.

Mas sendo que eu fiz um pedido para o Criad, 'Gente, dia de sexta-feira é terrível. Eu não tenho condição de eu ir à escola e voltar'. 'Não, mas você vai! Você vai!', Obrigaram a eu ir. Sexta-feira era um dia que tinha pega, tinha a praça, nessa praça tinha muita bebida. [...] Eles só têm um papel pra gente anotar a hora que a gente sai do Criad, a hora que a gente volta.

Beatriz pede para não ir à escola; curioso que seu pedido não se dirija a uma pessoa, mas à instituição. Ao contrário da unidade de internação, em que conseguiu encontrar interlocução, aqui não há – ao menos não, ainda – outro a quem se dirigir. O traço impessoal das relações se manifesta na referência a um mero registro de entrada e saída, manuseado por um *eles* impessoal – todos quantos ouvem a demanda por atenção a seu dilema.

Suas falas acerca desse período mostram que os antigos vínculos não puderam ser substituídos. Eram eles, contudo, que sustentavam seu anseio por transformação e mudança. Sem a interlocução, sem a *conversa* que catalisava suas metamorfoses, o processo dilui-se na perda de movimento, na *cristalização*. Seus projetos se esvaem. Afastada de um interlocutor privilegiado, Beatriz entende que a “nova” identidade não tem mais lugar e reatualiza padrões antigos de assujeitamento.

Desse modo, tal retrocesso remete ao momento que chamou de *vida do crime*: lá, ela se imiscuía nas histórias do namorado traficante; aqui, segue as colegas de Criad e vive *pela cabeça dos outros*. Ao uso abusivo de drogas somam-se outras ilegalidades que culminam com a oficialização de descumprimento de medida de semiliberdade e o desligamento sumário do Criad. Apresentada pela mãe à 2ª Vara de Infância e Juventude, relatou seu problema em audiência

e foi encaminhada a uma clínica para tratamento da adição a drogas, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro.

Uma clínica para drogadicção

Eu penso assim, todo mundo teria que passar por lá, para parar e refletir, porque na internação não dá para refletir nada não.

Ao longo desse período, os temas *parar e refletir* estão frequentemente associados em seu discurso. Ela entendia, então, que a reflexão requeria uma ambiência de paz, sem a qual nenhuma mudança significativa poderia se operar. Por proporcionar essas condições, a Clínica torna-se para ela um modelo de atendimento. Os atos de *pensar e refletir* terminam por fazer com que ela contraponha esse período à fase anterior, no Criad, agora fortemente associado a expressões como *não pensar e não refletir*, mescladas a outras como *o conflito com a lei*, e à avaliação de que *fez besteira porque agiu sem pensar*. O que se verifica, na sequência de suas falas, é a associação do *não pensar* ao cometimento do ato infracional, contraposto ao *pensar* como exigência de mudança, de metamorfose.

Paz, tem paz. A natureza, traz paz, eu penso assim. Não tem coisa mais linda que a natureza [...] E é um lugar para pensar. Lá a gente tem o apoio que a gente não tem no Degase [...] Outro ambiente, é um lugar cercado de natureza, totalmente, não tem muro [risos]. Graças a Deus! Não tem muro, tem diversão, tem uma televisão para a gente assistir, tem alguém para a gente conversar realmente, as educadoras de lá parecem nossas mães. [...] Porque a gente vê o outro lado da vida, não vê só muro. Não vai para um Criad, que a gente se entope de droga, que só tem isso. A gente tem uma paz lá, a gente tem paz. A gente está em outro ambiente.

Inicialmente referidas ao muro como edificação, como arquitetura, as expressões *ver o outro lado da vida e não vê só muro* retomam, na sequência

Beatriz e Beatrizes

de sua fala, um sentido simbólico. Beatriz opõe as instituições – a Clínica de um lado e as unidades de internação e semiliberdade de outro – para falar em um primeiro momento da liberdade de ir-e-vir. Mas a seguir ela põe em relevo o muro simbólico do controle, da mortificação do eu, sentidos que ressaltam, especialmente, se levarmos em conta que o Criad, de onde ela tinha acesso diário ao exterior da unidade, impunha modos de controle simbólicos (como o papel em que os horários eram anotados) com os quais ela não estava apta a lidar e em relação aos quais não foi capacitada a lidar. Nesse contexto, as expressões *parar e refletir*, *muro* e *outro lado da vida* carregam um sentido que permite entrever a direção das mudanças pelas quais Beatriz anseia. Parece significativo, ainda, que a Clínica tenha sido marcada por ela, na representação gráfica de sua história de vida, com as palavras *Paz* (em maiúscula), *apoio* (grifado em destaque), *pensar* e *não tem muro*.

⁷ O nome é fictício.

Na Clínica, Beatriz estabelece vínculos; dentre estes, destaca Tia Ângela⁷, tutora do programa edificado na linha metodológica dos Narcóticos Anônimos. Beatriz relata haver *devorado* os 12 passos do programa, nas palestras de Tia Ângela – uma *grande amiga*. Sobre esse novo vínculo é que se edificam novas possibilidades de mudança, quando os processos de cristalização da identidade são deixados para trás e reencontram o movimento.

Ciampa (1985) afirma que o movimento, no processo identitário, encontra sentido e consistência quando subordinado aos interesses da razão. Para ele, o sujeito é capaz de se autoproduzir quando busca ativamente por respostas, significados e novas invenções de sentido. Trata-se de um processo movido pela busca de uma conclusão, de uma resposta final, ainda que se reconheça que a conclusão é sempre circunstancial e necessariamente transitória; é essa busca, no entanto, que impregna o sujeito de uma vontade de outra coisa: a metamorfose se dá por transformações sucessivas, produzindo um contínuo de vir-a-ser que reinaugura, sempre, novas possibilidades de metamorfose.

Beatriz ecoa esses pressupostos não apenas quando fala em *parar*, *refletir* e *pensar*, mas ainda quando anuncia – em meio a planos para o futuro

e à expectativa de volta para casa – a reapropriação de sua história pessoal, a elaboração do vivido de modo a integrar o passado ao presente, de tudo quanto planeja para si a partir das *conversas* na Clínica. A interlocução com outro significativo volta a ocupar posição central em seus projetos.

Com a mudança de medida para Liberdade Assistida, é chegado o momento de saída da Clínica. Ao invés de evento pontual, a saída foi para Beatriz um processo, marcado por idas e vindas. Ainda que desejasse a *liberdade* e o retorno para sua casa e sua família, Beatriz não podia antever à época os obstáculos que deveria enfrentar. Foram, de novo, os vínculos construídos na Clínica, e a liberdade que encontrou ali, que a auxiliaram no enfrentamento das adversidades.

Eu sabia que ali eu podia ir embora à hora que eu quisesse. Eu entrava no mato, em algum lugar eu ia sair, e eu não saía. Porque eu gostava de lá, tanto que eu quis voltar. Eu quis voltar. [...] Logo assim quando eu saí, eu quis voltar.

A Saída

A minha saída [...] O meu não saber lidar com as coisas... Com a vida, né, não sabia... O Grupo religioso foi uma coisa hiper-importante na minha vida [...] Porque realmente, a gente sai sem chão, sai sem chão. [...] Estava totalmente refém do destino, do que eu ia fazer. Eu não tinha metas para a minha vida, eu não tinha. [...] Eu não tinha como fazer metas, porque eu não tinha como realizá-las, eu não sabia. Como que eu ia realizar? Não tinha, meta nenhuma. Porque a gente vê muito o mundo movido a dinheiro. Tudo é movido a dinheiro.

O controle institucional coercitivo, exercido em ambiente organizado de modo a fortalecer o poder e a disciplina, frequentemente torna o sujeito dependente da instituição. Lesionado em seu senso de autodeterminação, o egresso de instituições de privação de liberdade comumente se depara com

Beatriz e Beatrizes

situações em que lhe falta autonomia para as ações cotidianas mais simples e rotineiras; retirado do ambiente institucional que organizava e controlava sua vida, normalmente sente-se sem referenciais pessoais para assumir decisões livres (BARRETO, 2006).

Beatriz protagoniza essa história: seu retorno para casa mostra um quadro dramático de desorientação e falta de perspectivas, do qual extrai uma forte sensação de desamparo. O primeiro mês de liberdade é descrito como um período em que se vê atônita. Esses sentimentos fazem com que pense em retornar à internação na Clínica: na (re) construção de sua liberdade, solitária na família em vista de conflitos previsíveis a um observador externo mas não para ela própria, resta a Beatriz buscar os vínculos construídos ao longo do cumprimento das MSE.

A Clínica, representada como ideal, mostra-se inviável, pois está distante, localizada fora do município de sua residência. Beatriz procura então a sede do Grupo religioso, no mesmo bairro em que mora, e adere aos trabalhos voluntários da instituição. Com o ato de levar o filho e as irmãs menores para as atividades de voluntariado no Grupo religioso, ela visa um duplo resgate: primeiro, busca os caminhos de mudança e de ruptura com a *vida do crime*; quer, além disso, mostrar-se uma *pessoa boa*, sobretudo reconhecida como tal no seio familiar.

Nesse período, seus projetos de mudança ganham um novo elemento de concretude; comparando o que lhe parece necessário com tudo quanto a vida lhe apresenta como contingente, conciliando o desejo subjetivo e as condições objetivas para a mudança, Beatriz vale-se dos recursos a seu alcance, ainda que não os reconheça como ideais. Ciampa (1996) mostra que a metamorfose e a superação devem conciliar-se com uma quase necessária defasagem entre planejamento e ação. Para ele, a lacuna entre aquilo que se quer e aquilo que se pode – o confronto entre o desejo e as possibilidades do real – servem para nos mostrar que o sujeito não é algo, ele é o que faz, e o fazer é sempre atividade no mundo, em um contexto relacional. Foi essa busca que a levou a uma escola de samba carioca, que recebe egressos do DEGASE e do DESIPE:

[ali] descobri que eu não sou um bicho de sete cabeças. Foi ai que eu vi que tem pessoas realmente, que não conhecem a nossa história, depois passam a conhecer a nossa história, e passam a saber como a gente é. Já tem pessoas que conhecem a gente, e acham que a gente é um bicho. [...] As pessoas de onde eu moro me olham de olho torto.

Em grupos formados pelos que compartilham do mesmo estigma, existe a possibilidade de troca da experiência vivida a partir de um mesmo problema; nas redes que se formam, os sujeitos podem se instrumentalizar mutuamente e compartilhar o vivido de modo a aprender formas de lidar com o estigma. Assim, esses grupos oferecem refúgio e apoio, configurando aquilo que Goffman (1988) denomina “círculo de lamentação”.

A ilusão da substancialidade (CIAMPA, 1996) é significativamente presente nos sujeitos que viveram a experiência de privação de liberdade, marcada pela mortificação do eu, pelo desabono e pela depreciação (GOFFMAN, 1988): Beatriz representava a si mesma como um *bicho de sete cabeças*. Apesar disso, nos cursos de chapelaria e adereços que frequentou na escola de samba, Beatriz pode se aperceber de que há diferenças mesmo entre os estigmatizados: ela faz alusão a histórias de vida diversas, a delitos singulares, a modos ímpares de atravessar a internação; dá-se conta então de que o estigma não constitui um predicado do sujeito, mas diz respeito aos modos de relação que se estabelecem com o outro. Em Ciampa (1996), a predicação remete à ilusão de substancialidade, a algo dado e permanente que nega a singularidade e a historicidade do sujeito. Quando se dá conta do caráter relacional do estigma, Beatriz pode escapar das armadilhas de assujeitamento que o estigma carrega. Ela rompe com a naturalização da condição de egressa e passa a operar, de forma mais assertiva, suas referências pessoais.

Eu tenho meu namorado, eu estou há 3 meses com ele, mas eu não escondo nada do que aconteceu, porque eu sei que as pessoas realmente comentam. [...] Ele ia saber de uma forma ou de outra. [...] Ele [...] ficou comigo sem saber da minha história, soube da minha história, e não viu problema nenhum quanto a isso. [...] Então, aí a gente vê que tem pessoas do nada que conversam com a gente... E tem muita gente a mais [...] que sabem, porque as pessoas que fazem curso lá, alguns dos alunos, a maioria passou pelo Degase e sabem, tratam a gente super bem. Já tem gente que trata a gente mal. O que eu tenho muito olhado, são as pessoas que vivem mais chateadas, mais tristes, mais nervosas com a vida. [...] Eu tenho conseguido separar isso [...] [pausa] Eu tenho. Vi a necessidade... que eu não tenho necessidade de só namorar bandido para ser feliz.

As associações entre os temas alteridade e estigma se dão em três fases claramente distintas nas entrevistas concedidas por Beatriz: a primeira, marcada pelo sofrimento de uma pessoa *desacreditada* até para a própria família; a segunda, durante o curso na escola de samba, onde relativiza a ideia de estigma como predicado; e a terceira, em que manipula com seus dados pessoais, anunciando a seletividade das informações que presta sobre si mesma, escondendo muitas vezes seu histórico de internação e revelando-o apenas quando considera relevante e pertinente.

Há uma ideia popular de que embora contatos entre estranhos estejam particularmente sujeitos a respostas estereotípicas, na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação mais realística de qualidades pessoais (GOFFMAN, 1988, p. 61).

Ao se dar conta dessas questões, Beatriz pode permitir-se circular por outros espaços, não mais abrigada quase exclusivamente nos trabalhos voluntários que se limitavam aos círculos do Grupo religioso ou da escola de samba, onde transitava apenas entre “iguais”:

[O curso] tirou... a venda dos meus olhos para a vida. Comecei a ir para lá, e comecei a conhecer gente nova. Porque minha vida era tapada a Degase. [...] Eu só tava feliz quando tava no Degase ou no Grupo religioso. É... Incrível!!!

Considerações Finais

Nossa protagonista, Beatriz, fez dos vínculos afetivos uma alavanca de mudança. Revisando a literatura acerca de sujeitos em ambientes de privação de liberdade, esse traço comparece como uma constante. As relações de confiança que o adolescente em conflito com a lei estabelece no ambiente árido das unidades de privação de liberdade parecem constituir-se em esteio necessário a processos de mudança e metamorfose identitária. É usual a referência a casos em que a clara confiança do outro na possibilidade de mudança mostra-se como recurso quase necessário para que o adolescente disponha-se a enfrentar as inúmeras barreiras que concorrem para fixá-lo no lugar de indivíduo “perigoso”.

Beatriz apresenta com a palavra *conversa* o diálogo dotado de intimidade e sensibilidade na relação com o outro. O estabelecimento dessa forma de diálogo requer, como é óbvio, a concorrência de dois sujeitos, mas clama também por condições de possibilidade de um encontro; condições nem sempre fáceis, como se pode constatar nos relatos ao longo do texto: foram muitas as situações em que isso não foi possível, ou lhe foi ativamente negado. Do relato de Beatriz, podemos deduzir que são escassos os dispositivos institucionais capazes de propiciar essa experiência, central para suportar novos projetos, e são igualmente raros os profissionais capazes de fomentar o potencial criativo, a capacidade crítica e sua resiliente *vontade de mudar*, no interior das instituições. Impõe-se, a partir daí, uma questão: por que?

Levantamos dois elementos em torno dos quais podemos buscar resposta a essa indagação. O primeiro é trazido pela própria Beatriz, no relato

Beatriz e Beatrizes

de um episódio em que um agente de disciplina, sensibilizado pelo interesse de um grupo de meninas pela atividade de desenho, presenteia o grupo com material de desenho: crayon, papel, caixas de lápis coloridos, hidrocores, etc. O agente foi proibido de entregar o material, que nos alojamentos poderia vir a apresentar risco à segurança. O segundo elemento é apresentado por Oliveira (2003) e traz relato de um adolescente ex-interno no DEGASE. Segundo a autora, o adolescente havia identificado em um agente de disciplina a possibilidade de diálogo, algo inusitado na unidade de internação provisória, descrita como predominantemente hostil a trocas intersubjetivas. Para o adolescente em questão, essas conversas funcionavam como uma “tábua de salvação”, a ponto de gerar ansiosa expectativa quanto ao retorno do plantão deste agente após um período de 72 horas. Transcorridos alguns dias, o agente passou a se esquivar do adolescente e a não lhe dar mais nenhuma atenção. Desesperado e sozinho, o adolescente indaga o motivo do afastamento; toma conhecimento então da ordem de proibição daquelas conversas, classificadas como uma *desnecessária mamãezada*⁸. Desse episódio, Oliveira (2003) conclui que o agente foi impedido de exercer a responsabilidade socioeducativa que lhe cabe.

⁸ “Mamãezada” é a expressão com a qual funcionários das unidades de internação se referem a atitudes de acolhimento, entendidas como descontextualizadas, desnecessárias e impróprias quando dirigidas aos adolescentes em conflito com a lei, visto que estabelece relações inadequadas entre adolescentes e agentes, criando obstáculos aos imperativos de segurança institucional.

Acreditamos que o relato de Beatriz serve para mostrar que a pretendida segurança institucional conflita com a socioeducação, ou seja, com a intenção da mudança.

Diante disso, é conveniente chamar a atenção para o fato de que a segurança busca a regularidade e a disciplina. Parece, à instituição, que as rotinas bem estabelecidas têm o condão de produzir a um só tempo segurança e adestramento. O que os estudos mostram, no entanto, é que a rotina oferece uma ilusão de segurança⁹ e nenhuma possibilidade socioeducativa. A direção da mudança, analisada à luz das contribuições de Ciampa (1996), é histórica e demanda a inserção do sujeito na sua historicidade: é, portanto, sempre singular. Não há metamorfose quando existe captura ou cristalização da historicidade ou da singularidade: é na historicidade de sua vida que o sujeito encontra os meios de estabelecer diálogo com o outro e consigo próprio. É aqui que a massificação, imputada sob o imperativo da segurança, disputa lugar

⁹ Vide VICENTIN, 2006.

com os reclamos do sujeito. Basta rever a história de Beatriz para encontrar usos inusitados dos mecanismos que querem impor a regularidade por meio do isolamento social, apresentado como punitivo. Este mecanismo é por ela surpreendentemente apropriado como recurso que permite a reafirmação de uma busca identitária. Mas quantos adolescentes serão capazes de um manejo tão sutil e tão hábil? Essa tarefa não pode ser delegada aos adolescentes, ainda que deva ser coadjuvada por eles.

Com os *máximos* – vinte adolescentes por unidade de semiliberdade, quarenta por unidade de internação e vinte por técnico de acompanhamento da medida de Liberdade Assistida (LA) –, o SINASE (BRASIL, 2006) quer propiciar condições capazes de permitir a emergência das singularidades. Trata-se, contudo, de condições necessárias, mas insuficientes, para fazer fluir o discurso do sujeito. Enquanto não compreendermos a segurança como resultante de um processo coletivo que envolve múltiplos sentidos e que abraça todos os sujeitos sem excluir nenhum, não haverá nem segurança nem socioeducação.

A chave do processo parece remeter ao sujeito não porque seu percurso biográfico detém as razões do cometimento do ato infracional: remete ao sujeito porque sua trajetória serve para nos apontar onde o conjunto de suportes institucionais e de benesses sociais foi falho e precisa ser corrigido. Trata-se, afinal, de subjetividades e identidades produzidas.

Referências

ARANTES, E. M. de M. A criança e o adolescente: a exclusão da vida social, criminalização e subalternização dos excluídos e oprimidos. In: BRITO, L. M. T. de. **Responsabilidades**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000. p. 107-125.

ARANTES, E. M. de M. e TONIN, M. M. Prefácio. In: **Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei**. 2. ed. Brasília: OAB/CFP, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Beatriz e Beatrizes

BARRETO, M. L. da S. Depois das grades: Um reflexo da cultura prisional em indivíduos libertos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, V.26, n.4, 2006, p. 582-593.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

CIAMPA, A. da C. **A Estória do Severino e a História da Severina**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. Identidade. In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. (orgs.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 58-75.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, v. 1, n. 19, 1993, p. 203-223.

_____. **Vigiar e Punir**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREUD, S. **O Mal Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1980[1929]. (Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, V. 21, p. 73-171).

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editor, 1988.

GUEDES, M. A. Intervenções psicossociais no sistema carcerário feminino. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, V.26, n.4, 2006, p.558-569.

GUIMARÃES, F. C.; MENEGUEL, S. N.; OLIVEIRA, C. S. Subjetividade e Estratégias de Resistência na Prisão. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, V.26 n.4, 2006, p.632-645.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Verdadeiras Masmorras: Detenção Juvenil no Estado do Rio de Janeiro**, V. 16, No. 7(B), 2004.

OAB/CFP. **Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei**. 2. ed. Brasília: OAB/CFP, 2006.

OLIVEIRA, E. R. Ensinando a não sonhar: A antipedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no estado do Rio de Janeiro. **Revista Katálysis**. Florianópolis, V.6 n.1, 2003, p.85-95.

PREUSS, M. R. G. A abordagem biográfica: História de vida na pesquisa psicossociológica. **Série Documenta** (Programa EICOS – UFRJ), n. 8, Ano VI, 1997, p. 105-122.

SCHUCH, Patrice. Trama de significados: uma etnografia sobre sensibilidades jurídicas e direitos do adolescente no plantão da Delegacia do Adolescente Infrator e no Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre-RS. In: LIMA, Roberto Kant de (Org.) **Antropologia e Direitos Humanos**. Niterói: EdUFF, 2003, p. 157-202 (Coleção Antropologia e Ciência Política, 33, Direitos Humanos, 2.)

SILVA, E. R. A. e GUERESI, S. **Adolescentes em Conflito com a Lei: Situação do Atendimento Institucional no Brasil**. IPEA: Texto para Discussão nº 979. Brasília: IPEA, 2003.

VICENTIN, M. C. G. **A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei**. São Paulo: FAPESP/Hucitec, 2005.

ATIVIDADES LÚDICAS NO AMBIENTE INSTITUCIONAL: um inciso do ECA para promover o desenvolvimento para crianças e adolescentes em situação de risco

*Raquel Cunha Cruz
Simone dos Santos Paludo
Maria Ângela Mattar Yunes*

De origem assistencialista, com intenções de amparo e caridade, as instituições de abrigo se fazem presentes na sociedade desde o século XIX através da Roda dos Expostos (MARCILIO, 1997), a qual iniciou o atendimento às crianças em situação de abandono. Ao longo do tempo, as instituições assumiram um caráter protetivo, possibilitando um ambiente propício às principais necessidades das crianças e adolescentes em situação de risco. A qualidade de atendimento institucional é traduzida por Rizzini e Rizzini (2004) como um “despertar” para este foco. A discussão a respeito das potencialidades deste espaço como promotor de desenvolvimento no contexto institucional vem se ampliando gradualmente (DALBEM & DELL’AGLIO, 2008; SIQUEIRA & DELL’AGLIO, 2006). Tem-se constatado que, diante das fragilidades familiares, a abrigagem pode tornar-se fonte de apoio para crianças e adolescentes, e proporcionar a eles um espaço seguro e harmonioso (ARPINI, 2003; SIQUEIRA, BETTS & DELL’AGLIO (2006).

Por situações adversas, muitas famílias brasileiras vivenciam a problemática da institucionalização. No art. 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o abrigamento é proposto como uma medida de proteção e utilizado quando os direitos da criança e do adolescente estão sob ameaça

ou são violados. A legislação incumbe princípios que, se cumpridos, podem tornar o período de institucionalização menos traumático e promotor de desenvolvimento, fugindo do isolamento representado por tal ato.

Embora a pobreza esteja entre as razões mais significativas de retirada das crianças e adolescentes de seus lares (SILVA, 2004), existe uma deficiência nas medidas reparatorias que deveriam auxiliar na reestruturação dessas famílias, a fim de evitar a institucionalização. O descomprometimento dos órgãos públicos, de assistir essas famílias, tem por efeito o prolongamento da estadia das crianças nas instituições. Estes ambientes não devem ser tidos como substitutos das famílias, como espaços alternativos com o intuito de cumprir seu caráter social (YUNES, ARRIECHE & TAVARES, 1997), e acima de tudo, assumir um importante papel no desenvolvimento humano dos institucionalizados. Assim, as políticas de atendimento às entidades de abrigos têm obrigações a cumprir e, dentro destas funções, encontra-se a prioridade de preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade, bem como propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer. Essas obrigações não precisam, necessariamente, acontecer nas estruturas externas ao abrigo e podem ser oferecidas no interior da instituição, usando seu próprio espaço com momentos que contemplem os propósitos básicos de proteção saudável. Nesta ótica, este trabalho de extensão teve como objetivo potencializar o ambiente institucional através de um programa de atividades lúdicas, que, além do brincar por brincar (saudável em qualquer faixa etária), propiciou socialização e implementou a interação das pessoas no seu ambiente proximal.

A Instituição de Abrigo: Um Novo Contexto de Desenvolvimento na Vida de Crianças e Adolescentes Institucionalizados

O movimento de saída da família para ingresso numa instituição, que ocorre com a criança/adolescente no momento da institucionalização, é denominado transição ecológica (BRONFENBRENNER, 1996), uma vez que o indivíduo transita de seu microsistema familiar para um novo e desconhecido contexto. Esta transição provoca inúmeras mudanças, pois, ao se inserir na

Atividade lúdicas no ambiente institucional

instituição de abrigo, a criança “rompe” ou “resignifica”, de certa forma, os seus vínculos familiares, ficando sujeita a mudanças tanto em sua vida familiar quanto nas redes de apoio social-afetivo.

Por outro lado, a entrada na instituição proporciona à criança um leque de relações novas, com atividades, papéis, funções e interações antes desconhecidas por ela. Nesse momento, o abrigo se torna o ambiente principal da vida da criança ou do adolescente. Yunes, Miranda e Cuello (2004) reiteram que a instituição passa a ser o microsistema central dos seus ambientes ecológicos. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), o microsistema central pode ser definido como aquele contexto no qual a criança realiza as principais ações para seu desenvolvimento como um todo. Diante disso, a instituição assume um papel importante perante as relações interpessoais mais próximas que a criança desenvolve, tornando-se, assim, responsável pelas ações, experiências e aprendizagens. Essa interação da criança com o ambiente fica visível no diagrama do mapa ecológico, que é esboçado na Figura 1 sobre o modelo institucional:



Figura 1. Mapa Ecológico da Criança e do Adolescente Institucionalizado (VASCONCELLOS, 2006)

Esse modelo é uma adaptação visual da teoria de Urie Bronfenbrenner (1996), que aborda o ambiente bioecológico de desenvolvimento como uma série de estruturas encaixadas que se interligam. Vasconcellos (2006) mapeou os diferentes contextos que compõem o mapa ecológico da criança e do adolescente institucionalizado e seus respectivos atores. Como pode se observar na Figura 1, esse processo se dá através da interação intensa do indivíduo ativo com diversos espaços, mesmo aqueles não imediatos em suas vivências, mas que acabam por influenciar nas ligações entre os contextos mais próximos e os mais distantes.

Essa visão sistêmica de desenvolvimento humano pressupõe diferentes níveis de interação ecológica que se constituem através dos seguintes contextos: macrossistema, exossistema, mesossistema e microsistema (BRONFENBRENNER, 1996). O macro é a instância mais externa ao indivíduo, envolve os valores, as crenças e as características da sociedade. Nesta estrutura do mapa, concentram-se os preconceitos sobre as crianças abrigadas que, por vezes, acabam rotulando um perfil e estereotipando a postura e a conduta dos profissionais e da sociedade em relação às mesmas. Já o exossistema é definido por Portugal (1992) como uma extensão do nível que o antecede ao indivíduo (mesossistema), englobando no exo as estruturas sociais, nas quais o sujeito não participa diretamente, mas que influenciam os contextos em que ele se encontra. No caso de uma criança abrigada, essas estruturas são representadas pelos órgãos detentores de proteção e auxílio ao bem estar da mesma, os quais constituem a rede de apoio que tem como foco o combate à situação de risco em que a criança se encontra.

Atualmente, vive-se um momento de mudanças e adequações na legislação. O Plano Nacional de Pró-Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) já havia provocado mudanças neste sentido, e agora, com a Lei Nº 12.010, sancionada em 3 de agosto de 2009, as acomodações deverão ser ainda maiores, já que a lei prima pela provisoriedade e atenção mais presente à situação institucional, propondo reavaliação periodicamente. Isso reconfigura fortemente o abrigo como espaço transitório e protetivo. Mas, vale ressaltar que, por mais breve que seja a estadia, esta será significativa para toda a vida futura da criança que passa pela experiência.

Atividade lúdicas no ambiente institucional

No mesossistema ocorre um conjunto de inter-relações entre dois ou mais contextos de desenvolvimento. É a circulação que o indivíduo faz socialmente em diferentes espaços interagindo com aqueles que os permeiam. A criança abrigada faz esse movimento quando interage na escola, com os padrinhos afetivos e com a família, estendendo o ambiente institucional para a sociedade. Essas relações funcionam como uma transição temporária a estes ambientes já que ela retorna ao espaço da instituição. A articulação e envolvimento de contextos possibilitam situações positivas ao indivíduo no sentido de adaptabilidade às condições existentes (NOGUEIRA, 2003). Poder-se-ia citar como exemplo a atuação e o papel do contexto da Universidade, representada pelo Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua da Universidade Federal de Rio Grande/FURG. O CEP-Rua/FURG articulou-se ao abrigo compondo propostas de trabalhos pedagógicos junto às crianças institucionalizadas, buscando, então, criar novas condições de educação e desenvolvimento. Um destes trabalhos foi o de atividades lúdicas sistemáticas, que será descrito neste artigo.

No nível do microsistema, encontram-se as experiências de que o indivíduo participa diretamente. A criança abrigada tem, neste nível, os contextos mais expressivos de sua vida, sejam esses estabelecidos com a família, a instituição ou os padrinhos. Esses são os vínculos mais presentes e interativos para a criança e envolvem dinâmicas proximais de vários segmentos sociais. Siqueira, Betts e Dell'Aglio (2006) ressaltam que todas as relações que o indivíduo estabelece com as outras pessoas, advindas dos diversos microsistemas nas quais transita, podem assumir o papel de fornecer apoio. Segundo as autoras, o abrigo passa a constituir uma das mais importantes fontes de apoio, já que é o espaço que busca zelar pela integridade dos meninos e meninas que vivem na instituição naquele momento de risco.

Embora as crianças institucionalizadas transitem por diferentes contextos, a instituição ainda é o ambiente principal de desenvolvimento enquanto elas aguardam por uma posição judicial. Na espera da definição judicial do caso, a instituição de atendimento detém a guarda e, portanto, deve zelar pelo bem estar das crianças. Essa responsabilidade adquirida pela instituição

exige um comprometimento sobre o trabalho realizado com as mesmas. A rede de apoio formada no ambiente institucional pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional destas crianças e adolescentes, pois é dentro desse contexto que ela diariamente interage, participa e se relaciona com os demais indivíduos. O abrigo tem toda uma particularidade em seu contexto, as crianças precisam se adaptar com a coletividade de espaços, rotinas de atividades e, principalmente, precisam aprender a conviver e compartilhar com diferentes crianças e profissionais que constituem o local.

De acordo com o ECA, as entidades de atendimento institucional devem pautar suas estratégias e ações em princípios que contemplem a preservação de vínculo familiar e comunitário, atendimento de qualidade, insistência na reintegração familiar enquanto houver recursos, e, quando esgotados, integração em família substituta, bem como não-desmembramento de grupos de irmãos. E no art. 94 do ECA, firmam-se as obrigações que competem neste atendimento, que vão desde aparatos básicos de proteção como saúde, educação, alimentação, e também a questão social, familiar, judicial, e propiciando atividades educativas, culturais e de lazer.

Para tanto, é preciso encontrar uma direção para se diversificarem as práticas de atendimento e, principalmente, atentarem para as necessidades do universo infantil e focarem as experiências positivas durante a permanência institucional. O abrigo deve ser pensado não apenas como um espaço transitório, mas sim como protetivo e, para tal, constituir-se para amenizar a inevitável sensação de estranhamento sofrida pela maioria das crianças e adolescentes.

A Ludicidade como Mecanismo de Interações Protetivas

Diante do contexto da instituição e da coletividade, a criança necessita de mecanismos que a ajudem a se adaptar ao convívio com os demais indivíduos do abrigo. Assim, partindo do princípio de que a instituição não é apenas um local de amparo, mas também um responsável pelo desenvolvimento saudável

Atividade lúdicas no ambiente institucional

da criança durante, cabe trazer as considerações individuais e coletivas, bem como as suas peculiaridades como pessoas em desenvolvimento, expostas no art. 6º do ECA. Este artigo reitera as colocações do art. 13 sobre o direito à proteção integral, ou seja, assegura as oportunidades e facilidades de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral e espiritual. Este comprometimento exige a promoção de trabalhos dirigidos às necessidades, tanto individuais quanto grupais, visto que cada criança tem suas particularidades enquanto indivíduos únicos.

Desta forma, as brincadeiras podem possibilitar uma melhor adaptabilidade ao ambiente institucional, vindo a ser lúdicas, no sentido da espontaneidade, resultante de uma atividade não estruturada. A criança concretiza ou mergulha numa ação lúdica (KISHIMOTO, 1995). A interação e socialização presente nestas atividades aproxima a realidade cotidiana e o compartilhamento possibilita o encontro de experiências positivas.

Compreender a brincadeira como mais um eixo organizador do trabalho é de fundamental importância, pois é através dela que se estabelece o vínculo ou o elo entre o imaginário e o real. É através da brincadeira (faz-de-conta) que a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação, pois a realidade se constrói pela fantasia e a fantasia pela realidade. A criança organiza o seu pensamento através de vivências simbólicas, elaborando o seu real. (LEITE, RUIZ & AGUIAR, 2005, p.15)

O brinquedo torna-se algo além de um simples objeto, é um mediador que proporciona atividade e experiência, envolvendo a participação total do indivíduo (MARTINS, 2005). Somado a essa proposta, Oliveira (2008) percebe o brincar como algo mais do que uma atividade sem consequências para a criança. A autora aponta que, através da simplicidade do brinquedo, a criança se diverte, mas também aprende, cria, faz interpretações e se relaciona com o mundo. Essa percepção sobre o brincar fica ainda mais consistente nesta colocação da autora:

... uma infância estimulante, com brincadeiras apropriadas a cada etapa de desenvolvimento contribui para a formação de uma personalidade saudável. Além disso, quando acontece em um ambiente adequado e motivador favorece a qualidade das experiências que serão vividas pela criança. (Oliveira, 2008, p.31).

Brincar consiste em comunicação e expressão, associando pensamento e ação, um ato instintivo e voluntário, uma atividade exploratória, a qual ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social, é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo. A brincadeira deve provocar as crianças, sendo desafiadora. O interesse dos pequenos em percorrerem o universo da imaginação e do faz de conta, os instiga a guiarem suas atividades: “Brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer momentos difíceis” (MALUF, 2003, p.46). A teoria de Johan Huizinga (1980) afirma que as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside a sua liberdade. Já Winnicott (1965), focaliza o brincar como uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem as realidades interna e externa.

O lúdico revitaliza as interações após situações traumáticas, pois auxilia nas ações com o outro, a proximidade oferecida pelo brincar contribui para o desenvolvimento da vida social das crianças abrigadas, visto que, no momento da brincadeira, são desconsiderados os históricos de vida e elas passam simplesmente a serem crianças. Bueno e Philhert (2008) definem o ato de brincar como fundamental no universo da criança, pois ela se descobre e descobre o mundo que a rodeia.

O brincar se torna uma atividade fundamental na vida de qualquer criança. Neste ato existe, necessariamente, a participação e interação, com ou sem brinquedo, desenvolvendo-se, assim, a capacidade lúdica de manter-se ativo e participante. A criança, ao brincar, irá desenvolver-se, envolvida por relações do seu dia-a-dia, e, por essa razão, vai construindo sua identidade, baseada em si e no mundo que está a sua volta. Portanto, toda criança que brinca, vive uma infância feliz.

Metodologia

O Contexto

Para a realização deste projeto de extensão, foi escolhida uma instituição de abrigo não-governamental do município, que acolhe em média 30 crianças e adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre zero a 16 anos. A inserção ecológica foi utilizada como ferramenta ética-teórica-metodológica para o desenvolvimento do trabalho (CECCONELLO & KOLLER, 2003).

Para a entrada neste ambiente foi necessária uma primeira fase que envolveu treinamento e planejamento das ações, com embasamento teórico mais específico do contexto em questão, e discussões a respeito das vivências presentes e experienciadas no mesmo. As estratégias de ação se sustentaram nesse aparato de realidade, as quais irão se (re)configurar conforme a aproximação contextual oriunda da inserção. Esta metodologia possibilitou a convivência semanal com todos os participantes, de modo espontâneo, através de brincadeiras e jogos grupais planejados. As atividades voltaram-se para o principal objetivo dessa ação, a qual buscou, através do lúdico, estimular os mecanismos educativos e potencializar as interações e a socialização para as crianças e adolescentes que se encontravam institucionalizadas naquele momento.

Os procedimentos utilizados

Como a proposta envolveu desenvolvimento de um projeto de extensão, alguns cuidados foram priorizados. Primeiro: foi solicitado à instituição e ao seu responsável a concordância com o projeto, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Todos aqueles envolvidos com esse projeto também foram informados sobre os objetivos e foram convidados a participar das atividades. A adesão se deu de forma voluntária.

As atividades foram realizadas em um dia da semana previamente marcado com a direção do local para não interferir nas atividades diárias. Os

encontros tiveram duração de duas horas por dia e aconteceram ao longo de 18 meses. Nesse período, as atividades eram organizadas conforme a demanda do grupo e os assuntos e as propostas futuras surgiam de acordo com as necessidades dos participantes.

O roteiro variava a cada encontro. Em certos momentos, a criação no papel trazia histórias; já em outras oportunidades, o grupo escutava e interagia com os enredos que saltavam dos livros. Alguns assuntos eram intencionalmente abordados, e outras propostas surgiam na hora do conto, a partir da fala das crianças.

Em sua maioria, as brincadeiras procuravam envolver o grupo todo, trabalhando a interação, coletividade e funcionamento grupal. Os pequenos participavam sempre com o grande grupo, mas, quando necessário, recebiam propostas diferenciadas para sua idade. As atividades que envolviam jogos, eram bem recebidas, mas aquelas que exploravam a corporiedade, como atividades com bola, tinham maior preferência. Principalmente porque nestas atividades, as extensionistas participavam das brincadeiras e a típica brincadeira “caçador” exigia muita energia dos jogadores.

As brincadeiras de roda resgatavam as tradicionais cantigas e também eram um ótimo espaço de diálogo entre o grupo que ali articulava diversão com potencialização de valores humanos, colocação de limites entre eu – outro, noções de individualidade e diversidade cultural.

Discussão

Essa proposta de extensão visou a realização de uma atividade educativa e interativa dentro do contexto das instituições de abrigo. Propiciar à criança abrigada um momento lúdico foi muito além da brincadeira em si, propiciou relações significativas que promoveram interações humanas entre as crianças e os extensionistas. O diário de campo foi a principal base de dados e de informações sobre os momentos vivenciados em cada encontro, retomando o objetivo e a descrição da atividade realizada, o número de

Atividade lúdicas no ambiente institucional

participantes envolvidos no dia, as percepções e os sentimentos gerados e os objetivos alcançados. Para a análise desses dados, foi imprescindível adotar uma teoria que contemplasse todas as relações estabelecidas nos encontros. Por esse motivo, a discussão encontra-se pautada na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1996).

A saída do ambiente familiar e a entrada para a instituição de abrigo caracterizam uma transição ecológica. Essa transição exige uma reorganização interna e externa de todos aqueles que estão diretamente envolvidos. Ainda que o abrigo esteja previsto pelo ECA, em seu artigo 101, como medida provisória e excepcional, para aquelas crianças e adolescentes que vivenciaram alguma situação de violação de direitos em seu próprio lar, a permanência nesse local pode ser representar também um momento de sofrimento. Arpini (2003) destaca que as condições que levam à institucionalização, são adversas, no entanto, a entrada no ambiente institucional pode ser ainda mais assustadora. Nesse sentido, o lúdico surge como uma importante ferramenta, afinal é um instrumento conhecido perante o mundo “desconhecido” do abrigo.

Brincar proporciona a articulação do real com a fantasia e o “faz de conta” das brincadeiras. Nesse sentido, o lúdico foi uma ponte que provocou a interação e o estreitamento das relações daquelas crianças que, até então, não se conheciam. Dessa maneira, as atividades buscaram atender e abordar, de forma lúdica, as situações do cotidiano e as particularidades das crianças atendidas. A análise das atividades revelou uma diversidade de brincadeiras programadas pela equipe de extensionistas e também daquelas sugeridas pelas crianças e adolescentes abrigados. A participação das meninas e dos meninos nessas escolhas foi uma importante ferramenta para o envolvimento de todos na proposta. A flexibilidade dessas atividades possibilitou diferentes brincadeiras que envolveram desde a hora do conto, os desenhos (uma das preferidas, entre as atividades) até os jogos com bola com times mistos. A sessão de cinema também foi realizada e detinha a preferência pelo fato de que havia ajudantes para a escolha do filme, que acompanhavam os extensionistas até a locadora de vídeos, uma importante experiência de mediação com o

mundo externo. A técnica de dobraduras funcionava mais como uma oficina de aprendizagens, já que as trocas eram recíprocas. Acredita-se que a forma como foram realizadas as atividades, fortaleceu a construção e participação conjunta de todos os envolvidos. Os extensionistas não traziam tarefas a serem feitas, mas brincadeiras e atividades a serem oferecidas ao grupo, que variavam conforme a espontaneidade e o interesse deles.

Como as atividades eram realizadas semanalmente, o vínculo entre as crianças abrigadas e a equipe foi fortalecido gradualmente. Essa constância favoreceu o convívio com as crianças e, também, a programação do próximo encontro, o qual buscava contemplar o que naquele momento era adequado ao grupo. Pensando nas particularidades de cada indivíduo, os participantes eram convidados a interagir a partir das atividades lúdicas, jogos em grupo, brincadeiras de roda, momentos de discussão sobre limites, respeito às diferenças e práticas de solidariedade, sempre buscando relacionar com as vivências das crianças.

A instituição passou a compor o mesossistema de todos aqueles que estiveram envolvidos com a atividade, pois nesse ambiente foram estabelecidas relações face-a-face, durante um período estável de tempo, que promoveram o desenvolvimento de todos. Esse envolvimento caracterizou os chamados processos proximais, os verdadeiros motores do desenvolvimento psicológico saudável (BRONFENBRENNER, 1996).

Assim como as relações humanas, o brinquedo ajudou no aprendizado das crianças e dos jovens, principalmente através das trocas de experiências que foram possibilitadas durante esse relacionamento. As vivências se misturaram e proporcionaram um maior entendimento da realidade vivida por cada um. As atividades lúdicas parecem ter cumprido primordialmente suas funções de amenizarem a tensão do ambiente institucional, indicando que é possível haver alegria e prazer neste cotidiano institucional. Essas interações potencializaram o desenvolvimento e revelaram a força de duas proposições feitas por Bronfenbrenner (1990), consideradas cruciais para o desenvolvimento positivo: a primeira aponta que as crianças precisam ser

Atividade lúdicas no ambiente institucional

envolvidas em atividades mais complexas e recíprocas com uma ou mais pessoas com que desenvolvam relações de apego mútuo; e a segunda refere que a disponibilidade e o envolvimento de um adulto em uma atividade conjunta com a criança é importante para a manutenção das atividades e interação da criança.

Durante as brincadeiras, é notável a proteção e proximidade entre as crianças que compartilham o mesmo espaço, especialmente entre os irmãos. Nesse cenário, os mais velhos zelavam pelo cuidado com os irmãos menores, expressos através do desejo de ficarem no mesmo grupo, até a preocupação do descanso quando o soninho “batia” nos pequenos. Assim, nota-se a validade da estadia dos irmãos ao mesmo local, pois esse afeto transmitido no decorrer do dia é essencial para o bem estar das crianças. Embora seja evidente a manutenção dessa relação e esta seja preconizada pelo próprio ECA, que não concebe o desmembramento dos irmãos, essa realidade ainda acontece nas instituições de abrigo. Diversas são as razões que levam ao abrigamento de irmãos em diferentes instituições, sejam essas a falta de condições físicas do local até a determinação de aceitação de um único sexo. Frente às dificuldades enfrentadas, é necessário o cumprimento das diretrizes previstas pelo Estatuto para a real promoção de bem-estar.

Nesse sentido, é possível afirmar que as práticas de projetos psicoeducacionais facilitadoras de relações e interações contribuem para o desenvolvimento da criança e dos demais envolvidos. A promoção de espaços para a discussão de valores e atitudes colabora para o enfrentamento de situações cotidianas. A instituição não é o lar permanente dessas crianças, porém, enquanto estiverem sob a responsabilidade do abrigo, os cuidadores e responsáveis pelo local têm por obrigação acolher todos de maneira mais apropriada ao seu crescimento.

É importante, ainda, que a instituição tenha um olhar sobre as necessidades do mundo infantil, buscando mecanismos e estratégias mediadoras para atender as crianças abrigadas. A ludicidade, portanto, emerge como uma alternativa para que sejam trabalhadas situações do dia-a-

dia, aprendendo a enfrentar desafios e a lidar com as circunstâncias impostas no seu cotidiano, preservando o ser criança. O resgate das atividades lúdicas dentro desse contexto proporciona interações humanas pautadas no respeito, na reciprocidade, no afeto positivo e no equilíbrio de poder, elementos essenciais para a construção e promoção de desenvolvimento humano saudável (BRONFENBRENNER, 1996).

Essas reflexões desvelam o ambiente ecológico da instituição, representado pela criança institucionalizada. Crenças macrossistêmicas podem ser rompidas no momento em que se verifica que nem todos os que estão institucionalizados, são vítimas de uma família abusiva ou frágil e são crianças abandonadas, mas, antes de tudo, são seres em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, é evidenciado o impacto que o exossistema pode ter sobre essa população. A inserção de um projeto de extensão proposto pelo Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua, vinculado à Universidade de Rio Grande/FURG, atua, direta e indiretamente, na vida daqueles que estão na instituição atendida.

Diante dessas considerações, é de extrema importância que as propostas de intervenção e pesquisa priorizem o bem-estar e a saúde dessas crianças e atentem para as relações duradouras e significativas. As perdas e as relações frágeis permeiam a rede de apoio dessas crianças, por isso, aqueles que se comprometem com o desenvolvimento positivo não podem somar à realidade. Ao contrário, é preciso ampliar os seus mesossistemas e fortalecer os seus microsistemas através de interações recíprocas e afetuosas, já que o desafio permanece por construir um espaço coletivo inteiramente protetivo, mas não utópico.

Referências

ARPINI, Dorian Mônica. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21 (3), p. 70-75, 2003.

Atividade lúdicas no ambiente institucional

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano** (Original publicado em 1979). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Discovering what families do. In: BLANKENHORN, D.; BAYME, S. & ELSHTAIN, J. B. (Orgs.) **Rebuilding the nest**. Wisconsin: Family Service América, 1990. p. 27-39.

BUENO, Sonia Maria Vilela & PHILHER Larissa. Brinquedo que é brinquedo desafia e é coisa séria. In: **Direcional Educador**. São Paulo: Edição 38, 2008. p.36-38.

CECCONELLO, Alessandra Marques & KOLLER, Sílvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão Crítica**. Porto Alegre, v.16(3): p. 515-524, 2003.

DALBEM, Juliana Xaxier & DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. **Psico**. Porto Alegre, PUCRS, v.39, n.1, p.33-40. jan/mar2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, Eliane Campos Ruiz ; RUIZ, Juliana Bueno; RUIZ, Adélia Maria Campos; AGUIAR, Terezinha Fátima. O Brinquedo na Educação Infantil: Contribuições de Piaget, Vigotsky e Vallon. **AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, Umuarama**, v.13, p. 13-21. nº 1, 2005.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.) **Historia social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, José Luiz. O Lúdico e o aprendizado. In: **Direcional Escolar**. São Paulo: Edição 10, 2005, p.41-43.

NOGUEIRA, C.R. Ecologia e desenvolvimento humano, uma compreensão segundo a interpretação de U. Bronfenbrenner. In: **Revista Educação Ambiental em Ação**. 2003. Disponível: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=119&class=21>>.

OLIVEIRA, Mariana Novaes. Atividades diárias na construção de hábitos saudáveis. In: **Direcional Educador**. São Paulo: Edição 38, 2008, p.30-31.

PORTUGAL, Gabriela. **Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: CIDInE., 1992.

RIZZINI, Irene. & RIZZINI, Irma. **A Institucionalização de crianças no Brasil**. Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2004.

SILVA, E.R. **O direito à convivência familiar e comunitária: Os abrigos para as crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SIQUEIRA, Aline Cardoso, BETTS, Mariana Kraemer & DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. A rede de Apoio Social e Afetiva de Adolescentes Institucionalizados no Sul do Brasil. **Revista Interamericana de Psicologia**. México, v.40(2), 2006.

SIQUEIRA, Aline Cardoso & DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**: Porto Alegre, 18(1): p.71-80, 2006.

Atividade lúdicas no ambiente institucional

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Scipione, 1965.

VASCONCELLOS, Queila Almeida; YUNES, Maria Ângela Mattar. A rede de apoio social de famílias de crianças e adolescentes institucionalizados: Risco ou proteção? **Anais** da V Produção Universitária da FURG. Rio Grande, 2006.

YUNES, Maria Ângela; MIRANDA, Angela Torma & CUELLO, Sandra. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. (org) **Ecologia do desenvolvimento humano**. Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 197-218.

YUNES, Maria Ângela Mattar, ARRIECHE, Maria Rosaura Oliveira & TAVARES, Maria de Fátima Abrantes. Meninos (as) em situação de rua na cidade de Rio Grande: Vida na rua & vida na instituição. **Momento**. Rio Grande, 10: p.131-142, 1997.

A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM DEFESA DO “DIREITO FUNDAMENTAL À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE”: o ECA em movimento

*Zelimar Soares Bidarra
Susana Karen Hans Sasson*

Introdução

A defesa dos Direitos Fundamentais de crianças e adolescentes, inscritos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/1990, e o diálogo permanente com os atores do Sistema de Garantia dos Direitos de crianças e de adolescentes têm direcionado a intervenção da equipe, docentes e discentes, do “Programa de Apoio às Políticas Sociais – PAPS” e do Projeto “Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais – Ponto”, do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Em 2007, a partir de diretrizes da Pró-Reitoria de Extensão da UNIOESTE – PROEX, para a concessão de bolsas de extensão, iniciou-se o trabalho das “Oficinas de Socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): ações para a defesa e garantia dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente”. As “Oficinas do ECA” foram realizadas no município de Toledo, região oeste do Paraná e buscaram difundir as noções de deveres e de direitos, presentes em cada um dos cinco Direitos Fundamentais do Estatuto. Para isso, privilegiou-se a organização de um trabalho de forma lúdica, a fim de que o conteúdo da Lei pudesse ser alcançado pelo entendimento do público infantil. A realização dessas Oficinas, em caráter experimental, deu-se no período de agosto/2007 a julho/2008, contemplou 225 crianças, entre 3 a 11 anos, atendidas em contraturno por entidades sociais e por uma escola pública municipal (SASSON; BIDARRA, 2008a).

A partir dessa atividade extensionista, percebeu-se a demanda das instituições atendidas por ações de cunho preventivo e educativo, que trabalhassem a disseminação dos conteúdos do ECA. Percebeu-se, ainda, o interesse das próprias crianças pelo conhecimento de seus direitos e deveres, quando utilizadas metodologias que facilitam a apreensão desses conteúdos.

Todavia, uma oficina temática, de apenas 40 minutos, para a abordagem de cada Direito Fundamental, mostrou-se insuficiente para tratar de questões mais profundas e específicas de cada um deles. Por esse motivo, uma nova ação extensionista foi pensada objetivando a ampliação do entendimento do “Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade” e de suas múltiplas formas de violação.

Assim, ao longo do ano de 2008 as equipes do PAPS e do “Ponto” realizaram um trabalho de investigação-ação e de interlocução com diferentes atores do Sistema de Garantia dos Direitos do município de Toledo (PR), a partir de algumas referências da educação não-formal, na perspectiva de aumentar a abrangência e a penetração do tema da violência contra crianças e adolescentes em diferentes espaços sociais.

Para tal finalidade formulou-se a proposta, intitulada: Oficinas de Prevenção à Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente: espaços para a defesa do “Direito à Liberdade ao Respeito e a Dignidade” (ECA, 1990). Na edição-piloto, nos anos de 2008 a 2009, as Oficinas foram realizadas numa entidade social e numa escola pública municipal e interagiu-se com crianças compreendidas na faixa etária dos 05 aos 10 anos. Desde o projeto piloto, haja vista que agora se tornou uma ação regular, a concretização dessa atividade tem tido um caráter investigativo, educativo e preventivo para o qual têm-se tomado aspectos das violências, em especial da violência sexual, como objeto central da reflexão-ação.

Através de um diálogo direto com o público-alvo da ação, mediado por recursos lúdicos, buscou-se evitar a vitimização e a revitimização decorrentes das práticas e das situações constitutivas da violência física, psicológica e sexual. Por meio da interação, procurou-se chamar a atenção e estimular o

A educação não-formal em defesa do “Direito fundamental à liberdade, ao respeito e à dignidade

entendimento das crianças, dando-lhes subsídios para um reconhecimento mais imediato, sobre o que e como se caracterizam as atitudes de violência. Ao mesmo tempo, objetivou-se a conhecer a compreensão dessas crianças sobre as condições que representam a violação do “Direito à Liberdade, ao Respeito e a Dignidade”.

A Presença das Violências e as Lutas pela Delimitação de uma Política de Garantia dos Direitos

É importante não perder de vista que a definição de uma legislação e de uma política social para a área da infância tem como pano de fundo as expressões e o reconhecimento das desigualdades sociais. Num rápido olhar para a história, é possível observar o quanto são recorrentes os relatos de vitimização, o que indica o quanto as formas de violência estão enraizadas no viver em sociedade (DEMAUSE *apud* GUERRA, 2001, p. 53).

Diferentes estudiosos, como Ariès (1981), assinalam que a marginalização e a discriminação da infância se dava em função da (compreensão de) sua “insuficiência” perante o mundo adulto. Isso serviu para justificar um exercício de poder ilimitado da pessoa adulta sobre a criança. A criança não era reconhecida como sujeito/pessoa, e sim como objeto submetido à dominação ilimitada do mundo adulto, prática que era legitimada socialmente. Essa forma de poder abusivo se afirmou ao longo de vários séculos e acostumou-se a ultrapassar limites que conferem condição de dignidade a uma pessoa; logo, tal abuso é o que tem designado a presença da violência perpetrada contra crianças e adolescentes.

Modificações nessa história ocorreram a partir do século XVI, momento em que a infância (que até então era considerada uma fase indistinguível do mundo adulto) passara a ser gradativamente observada enquanto etapa diferenciada de desenvolvimento. Contudo, foi somente no “(...) século XIX, [que] muitas sociedades refletiram sobre a necessidade de se prover uma especial proteção às crianças reconhecendo-as como *pessoas*” (PEBBLE Project *apud* BIDARRA; OLIVEIRA, 2007, p. 164).

Mas, de modo efetivo, foi no século XX que se protagonizou a elaboração e a disseminação de documentos de extrema importância, que contribuíram decisivamente para delimitar alguns avanços no sistema de proteção à infância, sendo eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948) e a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em 1959. Nesses documentos, estão inscritos e reconhecidos direitos específicos inerentes ao segmento infantil (BIDARRA; OLIVEIRA, 2007, p. 169-170).

Progressivamente, a influência e as diretrizes emanadas nessas Declarações chegaram até ao Brasil. Dessa forma, o país passou a ratificar os compromissos internacionais de proteção integral e de segurança para o segmento infantil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em 1989, o governo do Brasil se comprometeu a ser signatário da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, documento aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Dentre as diretrizes e os artigos constantes previstos nessa Convenção, destaca-se o seguinte:

I - Os Estados Partes adotarão todas as medidas [...] para **proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual** [...]. II - Estas **medidas de proteção deveriam incluir** [...] **formas de prevenção, para a identificação, notificação**, transferência a uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior dos casos acima mencionados **a maus-tratos à criança** [...] (ONU, 2008 – grifo nosso).

No Brasil, a publicização do compromisso com a Convenção está representada na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, intitulada como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta Lei estabelece a doutrina da “proteção integral”, segundo a qual crianças e adolescentes brasileiros passam a ser considerados como pessoas em peculiar situação de desenvolvimento psicossocial, sujeitos de direitos e portadores de prioridade absoluta, sendo

A educação não-formal em defesa do “Direito fundamental à liberdade, ao respeito e à dignidade

de responsabilidade do Estado, da sociedade e da família prover meios para que os mesmos usufruam de condições dignas de existência.

Dentre os cinco Direitos Fundamentais preconizados por esse Estatuto, destacou-se, para o trabalho das “Oficinas de Prevenção à Violência...”, o “Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, cuja centralidade das medidas de proteção encontram-se nos artigos 15, 17 e 18.

Entretanto, apesar de serem direitos legalmente protegidos, nem sempre as modalidades de ações protetivas engendradas pelo Estado e pela sociedade brasileira chegam até (a grande maioria de) seus destinatários.

Algumas das principais fontes de registros estatísticos sobre a infância brasileira, tal como o Ministério da Saúde e Sistema de Proteção para a Infância (SIPIA), do Ministério da Justiça, revelam dados assustadores e preocupantes sobre a reiterada presença das violações de direitos e das violências contra crianças e adolescentes.

Partindo desse dado da realidade, buscou-se uma atuação de caráter informativo e preventivo com as “Oficinas de Prevenção à Violência...”, a fim de contribuir para a modificação da realidade acima descrita. Como fundamentação para essas ações, adotou-se as diretrizes dos Planos Nacional e Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes (CONANDA e CEDCA-PR, respectivamente). Dentre os objetivos enunciados nesses Planos, para a intervenção no âmbito da extensão universitária, ressalta-se o de:

Promover ações de prevenção (...) visando combater todas as modalidades de violência;
Envolver os Sistemas de Ensino (notadamente municipal e estadual) e de Saúde, para **conscientização** dos profissionais que neles atuam e **das próprias crianças e adolescentes** atendidas, **acerca da importância da comunicação dos casos de suspeita ou confirmação de maus tratos, abuso e exploração sexual**;
Fóruns de discussão (...) e ainda a elaboração e **implementação de projetos para modificar a realidade do Abuso e da Exploração Sexual Infanto-juvenil** (...) nas diferentes regiões do Estado do Paraná. (Paraná, 2006, p. 11ss – grifo nosso).

Dessa forma, as “Oficinas de Prevenção à Violência...” têm procurado divulgar as diferentes formas de violência e suas variadas modalidades de manifestação, trabalhando no âmbito da educação não-formal, para sua identificação, prevenção e denúncia. Atuando em eixo preventivo, procura-se evitar que essa violência aconteça, ou que, ao menos, não volte a se repetir.

Uma Possibilidade de Enfrentamento das Violências pela Via da Educação Não-Formal

O reconhecimento da educação não-formal como processo formativo para a cidadania ganhou visibilidade na década de 1990, quando, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e adotada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nessa Declaração, foi aprovado o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, mediante o qual “passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos” (GOHN, 1999, p. 92).

A partir destes documentos, foram estabelecidas novas possibilidades de trabalho na área da educação, pois novos conteúdos passam a abranger, “(...) além dos conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver e sobreviver, e (...) desenvolver a capacidade humana” (GOHN, 1999, p.93). A referida Declaração aponta para a necessidade de ir além das estruturas institucionais e dos sistemas convencionais de ensino, trabalhando com criatividade e determinação, visando aumentar a eficácia e a equidade do processo educacional.

É possível associar o conceito de educação com o de cultura, pois a cultura de um povo é absorvida, reelaborada e transformada a partir do processo de educação. A educação é abordada como “(...) forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações”

A educação não-formal em defesa do “Direito fundamental à liberdade, ao respeito e à dignidade

(GOHN, 1999, p. 98). Assim, concluiu-se que a educação escolar é apenas uma das formas da educação.

Outros processos educativos podem ser definidos como o não-formal. Este possui a intencionalidade de criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos e é uma prática organizada em movimentos, organizações e associações sociais. Porém, o espaço e os próprios conteúdos são adequados e readequados de acordo com o processo ensino-aprendizagem.

Com as Oficinas de Prevenção à Violência, contemplou-se a primeira área de abrangência da educação não-formal, enfatizada por Gohn, correspondendo a uma “(...) aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social (...) que o cerca” (GOHN, 1999, p. 98).

A educação não-formal é dividida em campos, de acordo com os seus objetivos. Visando difundir um trabalho de caráter informativo e preventivo dos indicadores e das situações que constituem as práticas da violência, em especial as práticas de violência sexual, as Oficinas “abrange[m] a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal” (GOHN, 1999, p. 101-102). Para isso, foram realizadas reuniões de estudo a respeito da temática da violência contra a criança e o adolescente e, a partir dos entendimentos obtidos, preparou-se o material pedagógico estratégico para tornar o conteúdo da temática da violência acessível à compreensão infantil.

Gohn enfatiza que, em qualquer uma de suas modalidades, a educação não-formal tem sempre um caráter coletivo, “passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente” (GOHN, 1999, p. 104).

No trabalho das Oficinas, realizado com grupos de crianças, percebeu-se como o elemento grupo é, de fato, fundamental para o aprendizado de cada indivíduo, pois as experiências vivenciadas pelos integrantes do grupo, em seu cotidiano, contribuem para que os conteúdos apresentados pelos “agentes

assessores” (membros da equipe executora das Oficinas) se materializem no entendimento das demais crianças e, ainda, contribuam para que novos conhecimentos sejam produzidos coletivamente.

Oficinas como Alternativa de Combate às Violências: O ECA em Ação

As “Oficinas de Prevenção à Violência...” contemplaram alunos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Toledo-PR, matriculados na 3^a/4^a séries e crianças (entre 5 e 10 anos) usuárias de serviço de contraturno de entidade social desse município. Numa primeira edição, a atividade abrangeu um público de, aproximadamente, 120 crianças.

O projeto das “Oficinas” foi estruturado para se desenvolver mediante três Oficinas subtemáticas e, para cada uma delas, buscou abordar as principais formas de violação do “Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, bem como os principais indicadores da ocorrência de violência, e, essencialmente, da violência sexual. Por esse caminho, buscou-se desmistificar e esclarecer o conceito geral de violência. Com isso, objetivou-se construir um fundamento necessário para que todas as formas de violência contra crianças e adolescentes pudessem ser tratadas. No decorrer desse percurso educativo, procurou-se enfatizar a relação entre a presença da violência e as condições de vida cotidiana entre aqueles que estão em posições desiguais. Para conceituar o fenômeno da violência, utilizou-se a compreensão de Sérgio Adorno:

(...) a violência é uma forma de relação social; está ineroxavelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência. Sob essa ótica a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos atualizados de comportamento vigentes em uma sociedade em um momento determinado de seu processo histórico.

A educação não-formal em defesa do “Direito fundamental à liberdade, ao respeito e à dignidade

¹ “[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto [...]” (GUERRA, 2005, p. 32).

² “Violência psicológica: é um conjunto de atitudes, palavras e ações para envergonhar, censurar e pressionar a criança de modo permanente” (ABRÁPIA; A Rede; CLAVES; CRAMI *apud* BRASIL, 2004, p.36).

³ “Violência física: é o uso da força física de forma intencional, não-acidental, por um agente agressor adulto [...]” (ABRÁPIA; A Rede; CLAVES; CRAMI *apud* BRASIL, 2004, p.36).

⁴ “Violência sexual: consiste não só numa violação à liberdade sexual do outro, mas também numa violação dos direitos humanos da criança e do adolescente” (ABRÁPIA; A Rede; CLAVES; CRAMI *apud* BRASIL, 2004, p.36).

Ao mesmo tempo em que ela expressa relações entre classes sociais, expressa também relações interpessoais, (...) está presente nas relações intersubjetivas que se verificam entre homens e mulheres, entre adultos e crianças (...) Seu resultado mais visível é a **conversão de sujeitos em objeto, sua coisificação**. (ADORNO *apud* GUERRA, 2005, p. 31 – grifo nosso).

A mediação entre os conceitos e o entendimento do público infantil foi construída através de partes do desenho animado “Eu quero Paz”, da Turma do Nosso Amiguinho, o qual explicita, em linguagem própria, o conceito de violência. E, através do recurso do teatro de fantoches, no qual os fantoches “crianças” dialogavam com a personagem “ECA” a respeito da relação “direitos e deveres” presente no Estatuto. Por fim, privilegiava-se a discussão em grupo e por meio dela, buscava-se reforçar os conteúdos trabalhados sobre o fenômeno da violência.

Ao final de cada encontro, cada Oficina subtemática, realizou-se uma dinâmica para fixar os principais aspectos abordados. Para a primeira Oficina, a dinâmica selecionada foi a da “batata-quente”, composta por balões que, quando estourados, continham uma pergunta que deveria ser respondida por todo o grupo.

Em seguida, foi desenvolvida a Oficina sobre a Violência Intrafamiliar¹, tratada nas principais modalidades: violência psicológica², física³ e sexual⁴. A atividade foi concretizada através do recurso do teatro de fantoches, trazendo situações constitutivas dessas violências e apontando, ao final de cada uma delas, uma maneira alternativa de condução para que a violência pudesse ser evitada. Cenas do filme “Eu Quero Paz” também foram expostas, abordando a importância do respeito e do diálogo, na resolução de conflitos.

Na dinâmica de fixação, foram apresentadas diversas figuras com crianças, nas quais a violência podia ou não estar presente. As crianças foram incentivadas a responderem as seguintes perguntas: Isso é uma violência? É uma violência física, psicológica ou sexual? Se acontecer comigo ou com alguém que eu conheço, o que eu faço? A partir das respostas, privilegiou-se o enfoque do respeito, do diálogo e, principalmente, do pedido de ajuda para uma

“pessoa de confiança” (aquela que é uma referência para a criança) pois, muitas vezes, essa violência se dá na relação “adulto-criança”, na qual não estão presentes o respeito e o diálogo.

A terceira Oficina teve como foco específico a abordagem da violência sexual, em suas diferentes modalidades. Guerra, Júnior e Azevedo (s/d, p. 4) apontam que a violência sexual inclui atos com contato físico⁵; sem contato físico (incluindo assédio sexual⁶, abuso sexual verbal⁷, telefonemas obscenos⁸, exibicionismo⁹, voyeurismo¹⁰, e pornografia¹¹); com força física (incluindo agressões e até assassinato); e sem emprego da força física (sedução, corrupção, etc).

Ao abordar aspectos da violência sexual, deu-se prioridade às formas nas quais o contato e a força física não estão evidentes, por se entender que nessas situações torna-se mais difícil para a criança fazer o reconhecimento de uma situação de violência e mesmo a diferenciação de uma demonstração de afeto.

As modalidades do telefonema obsceno, do abuso sexual verbal, do exibicionismo, do voyeurismo e pornografia foram explicitadas através do teatro de fantoches, onde “fantoches crianças” eram surpreendidos em cenas cotidianas, em que a violência sexual estava presente. Ao final de cada cena, criou-se um espaço para o diálogo com as crianças. Nessa oportunidade, elas narraram situações semelhantes às aquelas apresentadas no teatro, as quais mostraram o quanto a violência sexual faz parte do seu cotidiano. O teatro foi um instrumento que possibilitou, principalmente, desmistificar o conceito de violência sexual, elevando sua compreensão para além do ato sexual em si, direcionando o olhar das crianças para as situações que antecedem a consumação do ato.

Utilizou-se ainda o vídeo “Isabella Todabella”, construído pela Câmara Federal dos Deputados, que, na forma de desenho animado, traz uma situação de assédio sexual e informações para a sua prevenção.

⁵ “São atos físico-genitais que incluem carícias nos órgãos genitais, tentativas de relações sexuais, masturbação, sexo oral, penetração vaginal e anal. Podem ser tipificados em: atentado violento ao pudor, corrupção de menores, sedução e estupro.” (BRASIL, 2004, p.39).

⁶ **Assédio sexual:** “caracteriza-se por propostas de relações sexuais. Baseia-se, na maioria das vezes, na posição de poder do agente sobre a vítima, que é chantageada e ameaçada pelo autor da agressão.” (BRASIL, 2004, p.38).

⁷ **Abuso sexual verbal:** “pode ser definido por conversas abertas sobre atividades sexuais destinadas a despertar o interesse da criança ou do adolescente ou a chocá-los.” (BRASIL, 2004, p.38).

⁸ **Telefonemas obscenos:** “são também uma modalidade de abuso sexual verbal. A maioria deles é feita por adultos, especialmente do sexo masculino.” (BRASIL, 2004, p.38).

⁹ **Exibicionismo:** “é o ato de mostrar os órgãos genitais ou se masturbar diante da criança ou do adolescente ou no campo de visão deles.” (BRASIL, 2004, p.38).

¹⁰ **Voyeurismo:** “é o ato de observar fixamente atos ou órgãos sexuais de outras pessoas, quando elas não desejam serem vistas e obter satisfação com essa prática.” (BRASIL, 2004, p.38).

¹¹ **Pornografia:** “é exposição de imagens eróticas de pessoas ou de partes ou de práticas sexuais entre adultos, adultos e crianças, entre crianças ou entre adultos com animais, em revistas, livros, filmes e, principalmente, na internet.” (BRASIL, 2004, p.38).

A educação não-formal em defesa do “Direito fundamental à liberdade, ao respeito e à dignidade

A dinâmica de fixação dessa última Oficina teve caráter diferenciado, pois possibilitou que as crianças expressassem, por meio de frases, seus conceitos de violência e de prevenção, permeados pelo contexto da Oficina que haviam acabado de experimentar. O objetivo foi o de observar o nível de compreensão das crianças, apreendendo resultados mais imediatos em relação ao trabalho realizado.

Entre as frases coletadas a partir da indagação “**violência sexual é:**”, encontramos algumas definições de violência, muitas das quais nos surpreendem pelo nível de profundidade que agregam: “*A violência sexual é umas [uma] das aquelas [daquelas] violências assim [,] por exemplo: etrupar [estuprar] as crianças, adultos batendo com violência, adultos fazendo aquelas brincadeiras de sexo, adultos matando crianças; “Quando um adulto tenta abusar de uma criança mandando ela tirar a roupa[.] Tenta precionar [pressionar] a criança para levar ela para algum lugar.[.] mostrando para ela partes íntimas.”* Ao longo das Oficinas, houve um cuidado em não utilizar palavras (fortes) que pudessem chocá-los. No entanto, ao observar frases como essa, somos confrontados com a realidade em que essas crianças vivem e a partir da qual constroem sua visão de mundo.

Quando o questionamento foi no sentido do que fazer “**para ela não acontecer comigo**”, as crianças responderam: “*Para não acontecer: pedir ajuda [,] gritar, denunciar, ficar sempre alerta, palar [falar] para a mãe e se ninguém [ninguém] tiver [estiver] em casa gritar o mais alto que poder [puder].”* Numa outra manifestação, foi possível captar uma dica de prevenção: “*Para não acontecer falar para augren [alguém] que você confia [confia] [,] tabon [tá bom ?]”*

¹² Para citar os relatos obtidos estabeleceu-se o seguinte sistema de código: Educadora 1 e 2 e Coordenadora 1 e 2.

Após o encerramento das Oficinas, realizou-se um processo de entrevistas com as professoras/educadoras¹² que acompanharam diretamente o desenvolvimento das atividades e com as coordenadoras pedagógicas das instituições, elas foram chamadas a opinar a respeito do trabalho realizado. Uma das questões sobre as quais essas profissionais foram indagadas, foi com

relação ao alcance dos objetivos propostos, no Plano de Trabalho do Projeto das “Oficinas de Prevenção à Violência...”, sendo eles:

Proporcionar uma maior compreensão sobre o “Direito à Liberdade, ao Respeito e a Dignidade” preconizado pelo ECA e formas de sua violação;

Contribuir com o entendimento das crianças na compreensão do que vem a ser a violência, de formas de identificá-la e de prevenir-se;

A disseminação dos indicadores e das situações que constituem as práticas da violência sexual contra crianças e adolescentes no município de Toledo (SASSON; BIDARRA, 2008).

Dos relatos obtidos, tem-se que: a Educadora 1 (2009) acredita que o alcance desses objetivos se deu através do aprendizado das crianças pois, em outros momentos de reflexão *“elas sempre colocam a questão da violência, que elas aprenderam [...], “elas lembram da psicológica, da física”*. As colocações das crianças são relacionadas com situações cotidianas vividas, tais como: *“ah porque fulano fez isso, falou tal coisa pra fulaninha, e ele violou o direito”*. Em uma ocasião em que um filme foi exibido em sala de aula, contendo uma personagem que exercia pressão psicológica sobre outra, uma das crianças disse: *“Olha lá a violência psicológica professora.”*

Para a Educadora 2 (2009), esse alcance pôde ser percebido

principalmente na hora que foi solicitado os desenhos [a respeito do conteúdo das Oficinas]. Então, nos desenhos, a gente pôde ver algumas falas, alguns fizeram histórias em quadrinhos, se preocuparam em mostrar todos os tipos de violência que foram abordados por vocês, alguns que se detiveram em algum tipo de violência que chamou mais a atenção. Mas, eu acredito que, no geral, eles conseguiram compreender bem. Comentaram, em forma de perguntas também...

A educação não-formal em defesa do “Direito fundamental à liberdade, ao respeito e à dignidade

Por vezes, os comentários se relacionavam, principalmente, às questões vivenciadas durante o período de recreio (intervalo de tempo entre as aulas): *“sempre acontece uma briguinha entre eles e daí algum ou outro comentava ‘isso é violência psicológica’, forçar o colega a dizer que não, ‘isso é violência...’ citavam algum tipo de violência entre eles mesmos”*. (EDUCADORA 2, 2009).

Outras entrevistadas, como as coordenadoras, que não participaram diretamente das atividades das Oficinas, foram perguntadas sobre se, em âmbito mais geral, pais, professores e crianças perceberam a presença de algum elemento que apontasse a materialização desses objetivos. Elas responderam que:

[...] nós percebemos que as crianças tiveram uma adesão muito positiva, [...] gostaram de participar e tinham uma expectativa em relação a participar [...]. Em relação aos assuntos abordados percebeu-se uma repercussão do assunto em sala com as crianças, isso trazido pelos educadores [...]. Não uma situação [...] configurada enquanto denúncia, ou enquanto um fato em si que veio a tona, mas [...] trouxe para o dia-a-dia delas esse assunto, e isso apareceu em [...] algumas situações de sala [...]. (COORDENADORA 1, 2009).

Diretamente não. [...] Mas a gente via que eles estavam bem empolgados com o trabalho, estavam bem dedicados. Mas eu acho que... também não é uma coisa [...] que vai usufruir do dia para a noite, [...] vai aos pouquinhos. Mas pode ter certeza que, às vezes, que você precisava tocar no assunto de alguma forma, a gente percebia que eles [...] já tinham visto [...]. É um ponto positivo, que foi graças ao trabalho mesmo, a gente acredita. (COORDENADORA 2, 2009).

A partir desses depoimentos, percebe-se que os objetivos da atividade foram alcançados na medida em que as crianças foram capazes de compreender o conceito de violência, relacionando esse conceito a seu cotidiano, através dos debates em sala, das brigas com colegas, dos desenhos e também das frases.

Com os retornos obtidos, construiu-se uma avaliação, preliminar, da contribuição/relevância desse trabalho, ainda que em curto período de tempo, e se percebeu que ele pode, sim, contribuir para a garantia de direitos e a prevenção à violência contra a criança.

Tendo em vista tais retornos, observa-se a importância da Extensão Universitária, a qual deve ser compreendida no sentido da troca de conhecimentos e da construção de novos saberes, por meio de processos de comunicação.

Atualmente, a Extensão exige reflexões cada vez mais profundas no sentido de estruturá-la enquanto política universitária, com uma matriz orçamentária própria. A Extensão constrói vínculos e trocas importantes com a comunidade, sendo urgente sua percepção e reconhecimento como prioridade no âmbito da ação universitária. É imprescindível que a Extensão seja tão valorizada quanto as atividades de Pesquisa.

O desenvolvimento dessa atividade extensionista tem sua importância na atuação do Serviço Social, a qual, quando vinculada à participação popular, prevê a

[...] capacitação, mobilização e participação populares mediante, fundamentalmente, processos de reflexão, identificação de necessidade, formulação de demandas e controle das ações do Estado de forma qualificada, organizada e crítica [...] (ABREU, 2002, p. 216).

Dessa maneira, o Serviço Social deve participar na formulação, implementação e avaliação nos serviços para a prevenção à violência, contribuindo para a efetivação dos dispositivos legais de proteção a crianças e adolescentes, e atuando para a modificação das realidades que ainda têm esses sujeitos como objetos de dominação.

Conclusão

É fato inconteste que escolha e uso dos instrumentos corretos possibilitam melhor a captação de conteúdos porque despertam a atenção do público infantil. Percebeu-se que, quando utilizado um recurso e linguagem

A educação não-formal em defesa do “Direito fundamental à liberdade, ao respeito e à dignidade

acessíveis, como o teatro de fantoches, por exemplo, a abordagem de um assunto tão sério como a violência sexual pode tornar-se mais leve, e em alguns momentos, pela atuação dos fantoches, até descontraída.

A ludicidade é um desafio (para educadores e profissionais que atuam diretamente com crianças) no qual vale a pena investir. “Reconhecer que nossas referências são limitadas nos leva a buscar novas referências no campo da arte para assim modificar nosso fazer artístico, desenvolvendo técnicas e nossa imaginação” (ICA, 2006, p. 147).

No transcorrer de cada Oficina, as crianças, inúmeras vezes, e de maneira muito espontânea, narram/relatam situações de violência vivenciadas por elas ou por conhecidos, bem como casos de violência veiculados pela mídia. Esse movimento demonstra como o conteúdo desenvolvido está sendo assimilado e remetido para as situações cotidianas. Demonstra, ainda, que o ambiente criado para a discussão da temática da violência tem oportunizado a explicitação dos fatos e propiciado algum debate e pistas sobre as formas de posicionamento diante da ocorrência de situações de violência.

Ressalta-se a importância de investir e insistir na divulgação, em âmbito educativo e preventivo, do tema da violência. Dessa maneira, muitas situações de violência podem ser evitadas e aquelas que já estão ocorrendo, podem ser passíveis de denúncia.

Para que essa divulgação alcance os efeitos desejados com o público infantil, é imprescindível investir na construção de material pedagógico próprio, para a faixa etária em questão, através de cartilhas, vídeos, músicas, jogos, dinâmicas, peças de teatro, entre outros instrumentos lúdicos. Assim, o conteúdo chega de maneira mais concreta ao universo de entendimento da criança.

Esse investimento também precisa partir das três esferas de governo, pois o que fica evidente é que, muitas vezes, está-se preparando adultos para lidarem com a violência sexual contra a criança (através de material informativo, cursos de capacitação, entre outros), mas a própria criança está despreparada para identificar as situações de violência.

Percebeu-se que o trabalho realizado com as Oficinas deu às crianças subsídios para que pudessem estar alertas e se precaverem diante de algumas das situações de violência. Constituiu-se, ainda, em uma referência, um local onde elas puderam discutir o assunto (por vezes, mistificado) e, mesmo, repartir suas experiências de violência.

A contribuição das Oficinas estendeu-se ainda aos professores, oferecendo subsídios para a discussão do tema em sala de aula. Ressalta-se que os avanços poderiam ser maiores se as atividades tivessem a possibilidade de se desenvolverem em contexto multidisciplinar e, além disso, tivessem sido estendidas aos familiares e responsáveis por essas crianças.

Tendo em vista o número de crianças envolvidas, e dos ganhos imensuráveis, quando da oportunidade de se evitar uma violência, chama-se a atenção para a necessidade de se insistir nessa modalidade de intervenção, para que ações regulares possam ser desenvolvidas em escolas, entidades sociais (nas atividades de contraturno), nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e nas comunidades, em geral.

Referências

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

AMIGUINHO, Turma do Nosso. **“Eu Quero Paz”.** (DVD). São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Org). **Crianças vitimizadas:** a síndrome do pequeno poder. 2.ed. São Paulo: Iglu, 2000.

A educação não-formal em defesa do “Direito fundamental à liberdade, ao respeito e à dignidade

BIDARRA, Zelimar Soares; OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto. Um capítulo especial na história da infância e da adolescência: o processo de construção do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. IN: LAVORATTI, Cleide (Org.). **Programa de capacitação permanente na área da infância e adolescência**: o germinar de uma experiência coletiva. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p.163-187.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988** – texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Paraná: IASP/CEDCA, 2006.

_____. **Guia Escolar**: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. 2. ed. Brasília: SEDH e Ministério da Educação, 2004.

_____. **Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Infanto-Juvenil**. 3. ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002.

_____. Câmara dos Deputados. **Vídeo Isabella Todabella**. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/internet/midias/plen/swf/destaque_animado/Explora/base.swf. Acesso em: 26 fev. 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUERRA, Viviane N. A. **Violência de pais contra filhos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUERRA, Viviane N. A.; JÚNIOR, Mario Santoro; AZEVEDO, Maria Amélia. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes e políticas de atendimento**: do silêncio ao compromisso. s/d. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/438.htm>. Acesso em: 02 mar. 2009.

INSTITUTO da Criança e do Adolescente – ICA (org.). **Educador talvez seja isso mesmo...** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2006.

PARANÁ. COMISSÃO Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes. **Plano Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes**. 2. ed. Curitiba: Ciranda, 2006.

SASSON, Susana Karen Hans. **Avaliação de uma experiência interventiva:** o papel das oficinas de prevenção à violência sexual no processo de garantia de direitos para a criança. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* Toledo, 2009.

SASSON, Susana Karen Hans; BIDARRA, Zelimar Soares. **Oficinas de Prevenção à Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente:** espaços para a defesa do “Direito à Liberdade ao Respeito e à Dignidade” (ECA, 1990). Projeto de Atividades ligadas ao Programa de Apoio às Políticas Sociais - PAPS. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Toledo, 2008.

Sobre as organizadoras

LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora 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.

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.

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.

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

ANA CARINA STELKO-PEREIRA

Doutoranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

DANIELA DE MAMAN

Orientadora da área de Pedagogia no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão.

DEBORAH DE AZEVEDO MESQUITA DA SILVA

Acadêmica do Curso de Direito e Bolsista do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão.

ELIANE APARECIDA CAMPANHA ARAÚJO

Doutora em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

FRANCINELLY APARECIDA MATTOSO

Assistente Social. Especialista em Saúde da Família pelo NATES/UFJF. Mestre em Serviço Social pela FSS/UFJF. Professora Substituta da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora – FSS/UFJF. Coordenadora Técnica do projeto “ECA nas Escolas” do Polo de Suporte às Políticas de Proteção à Família, Infância e Juventude.

GABRIELA ISABEL REYES ORMEÑO

Doutoranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

GABRIELLA DE CAMARGO HIZUME

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão, e Orientadora da área de Direito.

HEBE SIGNORINI GONÇALVES

Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pesquisadora associada do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC.

IDIANE FÁTIMA HERMES

Acadêmica do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* Toledo. Colaboradora do Projeto de Extensão Oficinas Temáticas de Socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Vinculada ao Projeto Permanente Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais.

JACKELINE MARTHA CORREA SCHNEIDER

Acadêmica do Curso de Direito e Bolsista do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão.

JAQUELINE BUDNY

Acadêmica do Curso de Serviço Social e Bolsista de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* Toledo, da Atividade de Extensão Oficinas Temáticas de Socialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Vinculada ao Projeto Permanente Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais.

Sobre os autores

JEAN CARLO NOGUEIRA BARON

Acadêmico do Curso de Direito e Bolsista do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão.

JEANE ALMEIDA DE ARAÚJO

Enfermeira graduada pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, atuando no Projeto Oficina do Adolescer: inserção da UFVJM na escola por meio de um projeto de extensão universitária.

JOANA ANGÉLICA BARBOSA GARCIA

Professora adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ESS/UFRJ. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Trabalho sobre Família, Infância e Juventude – NETIJ.

JOSFÂM ANTUNES DE MACEDO

Psicólogo (Formação, Bacharel e Licenciado). Especialização em Educação Especial. Especialização em Psicanálise. Servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Natal Central/Departamento de Apoio Acadêmico/Coordenação de Assistência ao Estudante/Psicologia Escolar.

JULIANA THIMÓTEO NAZARENO MENDES

Assistente Social. Especialista em Educação Infantil. Mestre em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora – FSS/UFJF. Professora da Faculdade de Minas – FAMINAS e das Faculdades Integradas do Vale do Carangola – FAVALE. Coordenadora Técnica dos projetos desenvolvidos pelo Polo de Suporte às Políticas de Proteção à Família, Infância e Juventude, no período entre 2004 e 2008.

LILIANE DA CONSOLAÇÃO CAMPOS RIBEIRO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: saúde da criança e do adolescente da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Docente do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Orientadora Técnica do Projeto Oficina do Adolescer: inserção da UFVJM na escola por meio de um projeto de extensão universitária.

LÚCIA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE WILLIAMS

Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Coordenadora do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência – LAPREV. Pesquisadora do CNPq

LUCIANA VARGAS NETTO OLIVEIRA

Professora Assistente do Curso de Serviço Social, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* Toledo. Coordenadora do Projeto de Extensão Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais. Colaboradora do Programa de Apoio às Políticas Sociais/PAPS. Coordenadora da Atividade de Extensão Oficinas Temáticas de Socialização do ECA.

MARIA ÂNGELA MATTAR YUNES

Graduada em Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista. Mestre em Developmental Psychology, pela University of Dundee. Doutora em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP. Lecionou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA/FURG.

MARIA CAROLINA RIBEIRO PORTELLA

Assistente Social. Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Professora Adjunta da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora – FSS/UFJF. Coordenadora Acadêmica do Polo de Suporte às Políticas de Proteção à Família, Infância e Juventude e da Casa de Cultura da UFJF.

MARIA INÊS AMARANTE

Mestre em Comunicação Social. Doutoranda em Comunicação e Semiótica.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Vinculação institucional??

MARIA ROZIANE APARECIDA FREITAS MARQUES

Advogada. Bolsista recém-formada no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão.

MARILIA ZIMERMANN FREESE

Advogada. Bolsista recém-formada no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão.

MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ

Graduada em Pedagogia (2004) e Mestre em Educação (2008) pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

MÔNICA CHIAPETTI FALKEMBACH

Advogada. Bolsista recém-formada no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão.

NAHARA RODRIGUES LATERZA LOPES

Estudante de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

PÂMELA BRAGA ALVES

Enfermeira do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Coordenadora do Projeto Oficina do Adolescer: inserção da UFVJM na escola por meio de um projeto de extensão universitária.

PATRÍCIA GEORGIA BRANCALHONE

Mestre em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

PRISCILA ELÍS SIGNOR

Acadêmica do Curso de Direito e Bolsista do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDIJ, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão.

RACHEL DE FARIA BRINO

Professora Doutora do Departamento de Medicina da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

RAQUEL CUNHA CRUZ

Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – PPGA/FURG.

RODRIGO VIEIRA MEDINA

Psicólogo formado pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

ROSELI INÊS HICKMANN

Professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFRGS.

SABRINA MAZZO D’AFFONSECA

Doutoranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

SARAH ALVES DE ANDRADE ROCHA

Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Bolsista PIBEX no Projeto Oficina do Adolescer: inserção da UFVJM na escola por meio de um projeto de extensão universitária.

SIMONE DOS SANTOS PALUDO

Doutora em Psicologia (2008) e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento (2004) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (2000). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

SOLANGE APARECIDA SERRANO

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP. Especialista em Psicologia Jurídica, Desenvolvimento em Pediatria e Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente. Psicóloga Judiciária do TJ-SP. Docente Universitária e Supervisora de Estágio e Extensão em Psicologia Jurídica da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, Departamento de Psicologia.

SUSANA KAREN HANS SASSON

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* Toledo. Atuou como bolsista da Atividade de Extensão Oficinas de Prevenção à Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente. Colaboradora do Programa de Apoio às Políticas Sociais/PAPS e do Projeto do Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais/Ponto.

TÂNIA STOLTZ

Graduada em Pedagogia e em Educação Artística. Mestrado em Educação. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2001). Pós-Doutora pelos Archives Jean Piaget da Universidade de Genebra, Suíça (2007). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

VANESSA MIRANDA GOMES DA SILVA

Mestranda da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ESS/UFRJ. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Trabalho sobre Família, Infância e Juventude – NETIJ.

ZELIMAR SOARES BIDARRA

Professora Adjunta do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* Toledo. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Coordenadora da Pesquisa sobre as Práticas de Violência (doméstica e sexual) e a atuação dos Agentes Protetivos. Líder do Grupo de Pesquisa e Defesa dos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente. Professora Orientadora da Atividade das Oficinas de Prevenção à Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente. Coordenadora do Programa de Apoio às Políticas Sociais/PAPS. Colaboradora do Projeto do Ponto de Apoio aos Conselhos de Políticas Sociais/Ponto.