

APRESENTAÇÃO

O Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PEC da Universidade Estadual de Maringá – UEM, é um programa de assessoria, capacitação, intervenção social e produção científica.

Criado em 1992, direciona-se à pesquisa aplicada e à divulgação de práticas e conhecimentos sobre a temática específica da infância e adolescência. Desde então, prioriza a participação de diferenciados atores sociais (professores e profissionais de várias áreas de conhecimento, técnicos, estudantes) na defesa da criança e do adolescente. Sua atuação visa contribuir para o debate nacional sobre soluções e alternativas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população infantojuvenil. Nesta perspectiva, constituem fundamentos a Doutrina da Proteção Integral, as normativas internacionais e a legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Leis Orgânicas da Saúde e da Assistência Social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Buscando a garantia do direito de crianças e adolescentes e, para tanto, reconhecendo a importância de sua formação política, criou a Semana da Criança Cidadã. Em 2013 a Semana da Criança Cidadã chega a sua XI edição e com o objetivo de ampliar suas discussões, fazendo-nos propor a realização de um congresso de pesquisadores e profissionais que, atuando no campo da educação social, ocupam-se da defesa de crianças e adolescentes. Este evento é o resultado da iniciativa do PCA/UEM de anunciar ao mundo nossas identidades e diferenças com o propósito de dar existência no âmbito intercontinental às realidades infantis que são desconhecidas entre nossos estudiosos.

O I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, realizado na Universidade Estadual de Maringá, entre 28/09 e 01/10/2013, reuniu cerca de 150 participantes, contando com sessões de comunicação oral, apresentação de pôsteres, mesas-redondas, apresentações artístico-culturais e encontros lúdicos.

Concluídos os trabalhos deste evento, publicizamos os artigos encaminhados pelos participantes do Congresso aos quais agradecemos a participação.

Profa. Dra. Verônica Regina Müller
Presidente da Comissão Organizadora do I Congresso Internacional de Pesquisadores e
Profissionais da Educação Social

CORPO EDITORIAL

Ailton José Morelli

Alexandre Israel Pinto

Cléia Renata Teixeira de Souza

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Fabiana Moura Arruda

Francy Rodrigues da Guia Nyamien

Gislaine Moura

Glória Christina de Souza Cardozo

Marcelo Adriano Colavitto

Maristela Melo Barroso

Miryam Mager

Patrícia Cruzelino Rodrigues

Paula Marçal Natali

Reginaldo Calado de Lima

Rosely Cardoso Montagnani

Verônica Regina Müller

ENDEREÇO PARA CONTATO

Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Avenida Colombo, 5790

Bloco P03 Prédio BCE

Sala 02

Maringá PR

CEP: 87.020-900

Fone: (44) 3011-4384

Email: sec-pca@uem.br ou sec.pca@gmail.com

Horário de atendimento ao público:

De segunda à sexta-feira das 08:00 às 12:00

SUMÁRIO

Amanda Ferreira Vasconcelos

REFLEXÕES ACERCA DO DIREITO DO BRINCAR: RUA DA BRINCADEIRA

Anderson Cristian Barreto

PROJETO BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS DE E NAS RUAS

André Castilho Pinto

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS EM MEIO-ABERTO

Bruna Alves Lopes

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR E A SAÚDE NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000 NO BRASIL

Carla Fernanda de Barros

PROGRAMA DE ATENÇÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO AO ADOLESCENTE APRENDIZ NA UEM

Cristiane Batistioli Vendrame

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MARINGÁ: ALGUMAS REFLEXÕES

Cristiane Sander

PARTICIPAÇÃO: PROCESSO FORMATIVO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Edilena Sausen

PROJETO ECA/LIBRAS: INFORMAÇÃO E CIDADANIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES SURDOS

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

A INFLUÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS SOBRE BRINQUEDOTECAS EM DIFERENTES CONTEXTOS:

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Érico Ribas

A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL A PARTIR DAS BASES DE PAULO FREIRE

Eugênia Aparecida Cesconeto

A ESCOLA E OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Gabriel Farias Galinari

OFICINA DE HISTÓRIA: DITADURA, CENSURA E CHICO BUARQUE

Gabriela Fonseca Tofanelo

LEVANDO HISTÓRIAS, CONSTRUINDO LEITORES: PROJETO “MEDIADORES DE LEITURA” NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA IR. BENO

Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol Suzuki

IMPLICAÇÕES LITERÁRIAS: O CIRCO DO SABER

Gislaine Gonçalves

COMUNIDADE PAIOL DE TELHA: REALIDADE QUILOMBOLA E DESAFIOS DO CAMPO EMPÍRICO

Hellen Patrícia Zaine

O ABRIGO E A CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE ESTIGMAS: DESAFIO PARA PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Illyushin Zaak Saraiva

MAPA AMBIENTAL DE ROÇAS GRANDES, SABARÁ – MG, 2012: CONSCIENTIZAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES AMBIENTAIS DA COMUNIDADE

Isabela Quaglia

SAÚDE E CIDADANIA: INFORMAÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARINGÁ-PR

João Paulo Varago Macelani

PROJETO BRINCADEIRAS: ESTUDO SOBRE A INTERVENÇÃO LÚDICO-POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Kátia Martins Santos

EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Kátia Martins Santos

PERCEPÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR COM PERFIL INVESTIGATIVO SOB A ÓTICA DE UM PROFESSOR PESQUISADOR

Keli Cristina da Silva Ferreira

INFÂNCIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laís de Oliveira Souza

TERRITÓRIO E VIOLÊNCIA: A PRÁTICA DE ATOS INFRACIONAIS POR ADOLESCENTES, NO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR

Leoni Alves Garcia

A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO TUTELAR: AVANÇOS E EMPECILHOS NA DEFESA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Loren Pelik Kempe Anhucci

DIREITOS HUMANOS E A GARANTIA DE DIREITOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Lucas Tagliari da Silva

A NECESSIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Luciane Margarida Lima Pereira

OS DESAFIOS DE CONSOLIDAR DIREITOS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Maísa Pereira da Silva

A GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE BUCAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATRAVÉS DE AÇÕES LÚDICO - EDUCATIVAS: PROJETO UEM NA REGIÃO “SAÚDE BUCAL”

Marcos Antonio dos Santos

A FORMAÇÃO INCIPIENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAREM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS: DISCUSSÃO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Marcos Maestri

DESPERTANDO A MOTIVAÇÃO NOS ESTUDOS EM ADOLESCENTES: UM EXEMPLO DE INTERVENÇÃO

Marcos Maestri

A REPETÊNCIA ESCOLAR SISTEMÁTICA DE ADOLESCENTES E A BUSCA DA SUPERAÇÃO POR UMA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA

Marcos Maestri

ATENDIMENTO À COMUNIDADE POR MEIO DO PLANTÃO PSICOLÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA

Maria Júlia Magrinelli Roque

HISTÓRIAS DE VIDAS: REDESCOBRINDO VALORES

Maristela Melo Barroso

PROJETO LEITURAS AO VENTO: FORTALECIMENTO DA CULTURA DA LEITURA EM ESPAÇOS PÚBLICOS

Mileni Alves Secon

DIREITOS SOCIAIS E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO INFANTO-JUVENIL

Monique de Oliveira da Silva

BRINQUEDOTECA EM HOSPITAIS – UM DIREITO EM RECONHECIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO SOCIAL

Natália de Carvalho Scharf Santana

HIPERTENSÃO E FATORES DE RISCO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Patrícia Alzira Proscêncio

DANÇA NA ESCOLA: ANÁLISE DE PROPOSTA DESENVOLVIDA PELO PROJETO INICIAÇÃO À DANÇA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Regiane Hissayo Ono

A INVISIBILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS NOS SITES DOS ÓRGÃOS OFICIAIS DO PARANÁ: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Ricardo Peres da Costa

A SAÍDA TEMPORÁRIA FAMILIAR DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE COMO ESTRATÉGIA DE SOCIABILIDADE

Ricardo Peres da Costa

SOCIOEDUCAÇÃO: UMA METODOLOGIA DE ATENDIMENTO ATRAVÉS DAS FASES DO PROCESSO FORMATIVO

Rosângela Alves de Sales Montoia

TUTORIA EDUCACIONAL PARA ADOLESCENTES COM DIFICULDADES DE INSERÇÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Tássia de Moraes Idalgo

REDUÇÃO DA IDADE PENAL COMO PARADIGMA DA DISCUSSÃO SOBRE O COMPORTAMENTO DE *DESVIO* E DE *CONDUTA* DOS ADOLESCENTES PERANTE AS REGRAS SOCIAIS E A VIOLÊNCIA INSTITUCIONALIZADA

Tatiane Ananias Fernandes Freitas

A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL: UM FENÔMENO SOCIAL CONTEMPORÂNEO

Vaudice Donizeti Rodrigues

A LITERATURA EM EVIDÊNCIA NA BIBLIOTECA INTERATIVA DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA IR. BENO – MARINGÁ/PR

Wagner Oliveira Candido

PROJETO RELEITURAS DO RENASCIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pôsteres

Acácio Pereira Lima Neto

SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: OS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DOS EDUCADORES DA UNIDADE SOCIAL CHAMPAGNAT NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL

Aline Valente

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO PETI PAIÇANDÚ

Carolina Rossato Volpini

EU BRINCO TAMBÉM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO SEURS

Cristiany Schultz

BRINQUEDO ARTESANAL CARROSSEL DA SABEDORIA: BRINQUEDO PARA SER UTILIZADO NO PROJETO DE EVENTO DE EXTENSÃO COM CRIANÇAS NA CIDADE DE SARANDI – PR

Daysa Roberta Sanches Lopes

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS ATUANTES NO CENTRO INTEGRADO DE ATIVIDADES CULTURAIS E ARTÍSTICAS DO MANDACARU- MARINGÁ/PR

Elza Marques da Silva Mariucci

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Estefania Ferreira Nobile

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO NOVAS RELAÇÕES

Gabriela Fonseca Tofanelo

ARTES VISUAIS NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA IR. BENO: INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol Suzuki

A ARTE COMO VEÍCULO DE APRENDIZAGEM: PROJETO PIOLIN

José Alípio Garcia Gouvêa

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS SISTEMATIZADOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA DE IVAIPORÃ-PARANÁ

Letícia de Andrade Costa

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA

Maria Cristina Martins Agostinho

O DESENHO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA

Maristela Melo Barroso

MEU QUERIDO DIÁRIO! INTERVENÇÃO LITERÁRIA EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DIREITOS VIOLADOS

Pedro Henrique Custódio Ritt

POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM MARINGÁ

Rafaela Mano

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA ORIENTAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA DA

SOCIEDADE A PARTIR DA SALA DE AULA

Ricardo Peres da Costa

HORTA ORGÂNICA NA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA PRÁTICA SOCIAL

Thiago Vinícius Bastian

SOBRE A MESA: CRIAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO

Vaudice Donizeti Rodrigues

SARAU LITERATURA CONSTRUÍDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

REFLEXÕES ACERCA DO DIREITO DO BRINCAR: RUA DA BRINCADEIRA

Amanda Ferreira Vasconcelos¹

Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol Suzuki²

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões acerca do direito do brincar, garantido e reconhecido por leis nacionais e internacionais a toda criança e adolescente. A partir de estudos e pesquisas referentes ao tema, baseados nas leis que garantem esse direito, principalmente a Lei nº 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente, o artigo busca contextualizar a infância, suas mudanças ao longo da história e sua relação com a legalização da garantia desses direitos. Aponta ainda como a Rede Marista de Solidariedade procura garantir esse direito aos educandos que estão inseridos em várias de suas unidades, por meio do movimento institucional intitulado ãDireito de Brincarõ.

Palavras-chave: Infância. Brincar. Garantia de direitos.

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo a criança aprende a se relacionar com os adultos, por meio da mãe, começando, assim, o seu processo de desenvolvimento e interagindo com outros adultos, que devem permitir que a criança descubra e crie seus momentos de brincar, sentindo-se livre para desenvolver seu corpo e seus sentidos. Essa relação é importantíssima para o início do brincar na vida da criança, e cria laços únicos e indispensáveis que refletem de uma forma singular na formação da mesma. (SILVA et al., 2009).

Partindo da ideia de que a criança necessita criar, Winicott (1975) defende que a criatividade da criança surge por meio de suas práticas criativas vivenciadas. A brincadeira é a primeira manifestação de criatividade, portanto não deve ser ignorada.

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão, não só acerca do direito do brincar, mas também de como o mesmo pode contribuir no desenvolvimento da criança. Parte do foco da contextualização do termo infância e de como ele foi realmente valorizado a ponto de receber algumas garantias de direitos em leis. A metodologia utilizada foi a pesquisa

¹ Graduada em Educação Física, pela Universidade Paranaense ã UNIPAR (Umuarama/PR) com especialização em Treinamento Desportivo e Personalizado, pela Universidade Paranaense ã UNIPAR (Umuarama/PR). Educadora Social no Centro Educacional Marista Ir. Beno - avasconcelos@marista.org.br.

² Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (Londrina/PR) com especialização em Gestão Educacional pela UniCesumar (Maringá/PR). Educadora Social no Centro Educacional Marista Ir. Beno - gviol@marista.org.br.

bibliográfica, que segundo Gil (1991), trata-se de uma pesquisa embasada em materiais já publicados, como livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na internet.

A Rede Marista de Solidariedade, numa visão consciente, tem como base a defesa e a garantia de direitos da criança e do adolescente e procura proporcionar ações que garantam esse direito em serviços e programas que oferece. Por isso, o direito do brincar é um movimento institucional valorizado e contemplado em vários de seus projetos, mostrando assim que suas ações vão além da teoria, sendo colocadas em prática.

INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A partir da análise de pesquisas e estudos que contextualizam a infância ao longo da história, pode-se afirmar que se concentram de maneira mais significativa a partir do século XIX. O termo infância deriva do latim, *Infantia*, e significa,

1 Período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até a adolescência; meninice. 2 As crianças em geral. 3 Primeiro período da existência de uma sociedade ou de uma instituição. 4 O começo da existência de alguma coisa (MICHAELIS, 2013).

Entretanto, a construção social de seu significado vem se modificando ao longo da história da humanidade. Para Faria (1997, p.9), ãa criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época.

A falta desse registro histórico é um indício da incapacidade do adulto perceber a criança em sua perspectiva social. O período da infância, certamente, sempre existiu, mas sua representação é sentida no Ocidente somente a partir dos séculos XVI e XVII. (ARIÈS, 1981)

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância. (CARVALHO, 2003, p. 47)

Neste período a criança era compreendida como um adulto em miniatura, com necessidade de executar as mesmas atividades dos mais velhos. A etapa que deveria caracterizar a infância era bastante curta, restringindo-se à fase de fragilidade física. Todas as crianças, a partir dos sete anos, eram levadas a vivenciar a aprendizagem de modo prático, por meio do trabalho de aprendiz. (RODRIGUES, 2009)

A primeira concepção real de infância surgiu no século XVII e passou a designar a primeira idade da vida, a idade em que as crianças necessitavam de proteção e cuidados e eram totalmente dependentes dos adultos, sendo considerados seres incapazes.

Entre os séculos XVIII e XIX, com a Revolução Industrial, uma nova perspectiva se lançou sobre a infância, que agora tinha um valor econômico para ser explorado. Porém, encontram-se os registros das primeiras instituições que abrigavam crianças, com cunho marcadamente assistencialista, para atender os filhos de mães operárias. Com isso e com o desenvolvimento das ciências humanas e das teorias a respeito dessa fase da vida, inicia-se outro olhar sobre a infância, da necessidade de formação e de proteção. (PROPOSTA..., 2010).

Seguindo a linha de pensamento de Locke, a criança era considerada uma tabula rasa em que seriam inseridas as diretrizes de personalidade e inteligência. Para contrapor este pensamento, a psicanálise apresenta a criança como um ser dotado de aparelho psíquico, com impulsos instintivos e com capacidades para enfrentar os obstáculos que possam surgir. (PROPOSTA..., 2010, p.20).

No Brasil, todas as mudanças sociais e culturais foram acompanhadas. A Roda, que recebia crianças, também chamadas de enjeitadas, pelas quais os respectivos genitores não queriam ou não podiam se responsabilizar, operou durante os séculos XVIII e XIX. (RODRIGUES, 2009).

Logo no início deste,

A medicina higienista tentava controlar a mortalidade infantil, e o direito positivista, buscando a ordem e o progresso, dava ênfase na cientificidade da filantropia e criava o termo menor, discriminativo da infância desfavorecida, carente, abandonada, tornando a vadiagem e a gatunice caso de polícia para os juristas. (MARCÍLIO, 1998, apud FERREIRA, 2010 p. 22).

Em 1871, com a Lei do Ventre Livre, o movimento abolicionista e o movimento higienista, surgem as primeiras creches brasileiras, criadas por médicos e mulheres burguesas e marcadas pelo caráter médico-sanitarista. (FERREIRA, 2009).

Com a abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, a divisão do trabalho foi intensificada, principalmente depois das políticas de imigração. A partir daí, novas experiências pedagógicas foram colocadas em colônias agrícolas e industriais, como preventivas, correcionais ou disciplinares, para a população de crianças e adolescentes pobres (RIZZINI 1999, apud FERREIRA, 2009, p.23).

Em 1890 entra em vigor o Código Penal, definindo como inimputáveis crianças até nove anos e inimputável com discernimento, crianças de nove a catorze anos de idade. No final do século XIX, foi apresentada a proposta de criação de um Instituto Educacional, para tentar modificar a situação de jovens privados de liberdade. A Lei nº844, de 1902,

Autorizou a fundação de um instituto disciplinar e uma colônia correcional (...) Assim, só na década de 1920, as ações de proteção e educação de crianças e adolescentes, antes praticadas por atos de caridade de instituições religiosas foram assumidas pelo estado por meio de políticas sociais. (FERREIRA, p. 24).

Em 1927, foi decretada a Lei nº 17.943 ã A, o Código de Menores, ãque colocou a inimputabilidade aos 18 anos incompletos e caracterizou o menor especificamente como criança e adolescente da classe popularò (FERREIRA, p.24).

Apesar da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, considerar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, tanto a Política Nacional do Bem-estar do Menor, constituída em 1964, quanto à reformulação do Código de Menores, em 1979, continuaram a veicular a Doutrina da Situação Irregular e o novo Código de Menores continuou a tratar crianças e adolescentes como marginais (FERREIRA, p. 24).

Em 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e a ratificação da Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, apresentando um novo viés: o dos direitos. Além de inserir as medidas socioeducativas, de semiliberdade e de liberdade assistida, definiu que todas as crianças e adolescentes são iguais, com direito iguais. (FERREIRA, 2009).

Mais recentemente, Sarmiento e Pinto 1997 destacam que não há um conceito de infância e sim infâncias, pois o ãser criançaò varia entre sociedades, culturas e comunidades; pode variar no interior de uma mesma família e também de acordo com a estratificação social. (PROPOSTA..., 2010, p. 21, grifo do autor).

Dentre os direitos garantidos por lei, encontra-se no artigo 227 da Constituição Federal e no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito ao brincar, considerado uma atividade fundamental e prioritária no desenvolvimento da criança.

BRINCAR: A COISA É SÉRIA

Desde a antiguidade, o brincar se encontra presente na vida das crianças. Ele está nas ações cotidianas mais simples e espontâneas, proporcionando momentos prazerosos. O tipo de brincadeira depende do contexto histórico em que a criança está inserida, e pode ser modificada, adaptada a sua realidade e recriada, partindo da sua imaginação.

As brincadeiras mudam de época em época, devido à localização geográfica de cada criança, do ambiente em que ela vive, das condições para desenvolver brincadeiras que elas possuem e principalmente da cultura de seu povo e da sua região. (SILVA et al., 2009).

Portanto, por serem adaptáveis a sua realidade, as brincadeiras também representam a cultura de um país e de seu povo, são universais, e estão na história da humanidade desde o século IV a.C. na Grécia.

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a *Odisséia* de Ulisses e o quadro *Jogos infantis* de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades (SILVA et al., 2009, p.8).

Segundo Machado (2003), o bebê brinca com sua mãe antes mesmo de vir ao mundo, pois a mesma se coloca e se imagina no papel materno, associando suas brincadeiras de infância com seu bebê. Essa brincadeira faz com que os laços entre mãe e filho sejam criados e fixados ainda no ventre, pois já existe um contato vocal entre ambos. A mãe imagina o filho como sua boneca e mantém contato com o mesmo diariamente. Com isso, a criança vai aprendendo a linguagem da mãe por meio do brincar e se adapta a ela.

Portanto, toda criança sabe brincar. Isso influencia, e muito, no seu desenvolvimento, tendo em vista que ela inicia o brincar desde os primeiros dias de vida. Ou seja, uma criança que não brinca, provavelmente terá complicações no seu desenvolvimento. Pensar no brincar e no lúdico, é pensar em todas as transformações que a criança sofre durante sua vida, e estes dois estão significativamente relacionados a esse processo, portanto é fundamentalmente importante que propiciemos meios para que esse desenvolvimento aconteça, podendo surgir na relação de troca de experiências entre crianças e adultos, a fim de agregar valores.

Fazer do lúdico um espaço dialógico entre crianças e adultos abre a possibilidade de participarmos da vida da criança e de sua cultura como um

outro que traz experiências, histórias, visões e valores distintos e, por ocupar um outro lugar social e olhar para a vida sob outras perspectivas, apresentar modos diversos de interpretar e lidar com a cultura contemporânea. (SALGADO, 2008, p. 105).

O lúdico e a brincadeira contribuem muito para que a criança vivencie situações e experiências que levarão para a sua vida adulta. Falcão (2002) entende que a ludicidade é importantíssima para a saúde mental do ser humano e o espaço lúdico da criança necessita de maior atenção, pois é nesse espaço que ela se relaciona com o mundo, com as pessoas e objetos.

Partindo dessa premissa, Vigotsky (2007) acredita que o brincar é uma forma de construir novas relações sociais com outras pessoas (adultos e crianças) por meio da imaginação, fantasia e realidade, que produzem novas possibilidades de interpretação. Porém, a questão do brincar não é meramente social, não se restringe só a isso.

Portanto, segundo Borba (2006, p. 38):

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem forma.

Isso mostra que o brincar não é mais visto como atividade sem importância, ou apenas uma ferramenta que preenche o tempo ocioso das crianças. Por mérito de educadores e psicólogos como Vigotsky e Piaget, fica clara a importância do brincar no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. (FALCÃO, 2002)

Para isso, Vigotsky (1989) aponta aspectos específicos de personalidade que o brincar proporciona no desenvolvimento da criança, que são:

- **Afetividade:** a criança trata de seus problemas afetivos dramatizando situações da vida de um adulto por meio de brinquedos, como bonecas, ursinhos, etc.;
- **Motricidade:** a ampliação do desenvolvimento motor fino e amplo da criança pode ser contemplado por meio de brinquedos, brincadeiras, jogos de encaixe, bolas, etc.
- **Inteligência:** o raciocínio lógico da criança pode ser desenvolvido por meio de jogos de construção, estratégia, quebra-cabeça, etc.

- **Sociabilidade:** dependendo do tipo do brinquedo, a criança consegue interagir, socializar, e comunicar-se com outras crianças.
- **Criatividade:** por meio de brinquedos como, marionetes, instrumentos musicais, disfarces, jogos de montar, a criança trabalha e desenvolve ainda mais sua criatividade.

O autor acredita que o brinquedo oferecerá suporte para criança desenvolver a brincadeira, pois tem um significado social e simbólico, mas não condicionará a ação da criança, dependendo, nesse fato, somente de sua imaginação e suas vivências para condicionar sua ação.

Portanto, pode-se dizer que a criança também necessita de um momento consigo para se desenvolver conforme suas necessidades, ampliando suas vivências, entendendo de sua maneira os processos por quais ela passa, tendo uma visão própria do lugar onde está inserida, e o que ela necessita em cada momento, tudo isso pode ser contemplado por meio da brincadeira.

Assim, como ressalta Machado (2003, p.37):

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras tradicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda.

Com um ponto de vista importante, Santos (1999) acredita que o brincar em suas várias formas e teorias têm um embasamento concreto e relevante. O autor aponta que o brincar tem foco filosófico, sociológico, psicológico, criativo, psicoterapêutico e pedagógico, como segue:

- **Filosófico:** nesse ponto de vista, há de repensar uma integração entre intelecto, espírito, razão e emoção para uma nova forma de existência humana, para consolidar as potencialidades pessoais às relações sociais. O lúdico, relacionado a valores, afetividade e subjetividade, deverá estar presente nas ações dos seres humanos tanto quanto a razão.
- **Sociológico:** nesse ponto de vista a criança é acolhida e inserida na sociedade na sua forma mais acertável possível por meio da brincadeira. Isso se deve pelo fato de a criança entender e assimilar o conhecimento social, que é constituído pelos valores,

costumes, crenças, regras, hábitos, leis, moral ética, sistema de linguagem e modos de produção. Tudo isso é adquirido por meio da brincadeira e do objeto brinquedo, produzido pelo homem e disponibilizado a criança.

- **Psicológico:** nesse ponto de vista, o desenvolvimento da criança e todos os seus aspectos comportamentais têm relação com o brincar. Envolvendo a formação de personalidade, valores, necessidades, nas motivações, emoções e interações criança/família e criança/ sociedade.

- **Criativo:** nesse ponto de vista, o brincar tem como objetivo o ato criativo na busca pelo ñeuò. Buscar algo novo e criar é trabalhado no ato de brincar. E brincando com imagens, símbolos e signos, aguça a criatividade da criança, por meio de seu potencial, livre e integral, fazendo com que a mesma descubra quem realmente é.

- **Psicoterapêutico:** nesse ponto de vista, o brincar é uma forma de remover e trabalhar os bloqueios de desenvolvimento da criança. É brincando que a criança promove sua saúde, facilita seu crescimento e se relaciona com grupos, pois é uma das maneiras que ela tem de comunicar-se consigo mesma e com os outros, sendo assim, uma terapia.

- **Pedagógico:** nesse ponto de vista, o brincar vem sendo cada vez mais utilizado como uma estratégia de aprendizado, como uma forma da criança adquirir domínio de inteligência, evolução de pensamento e de todas as funções mentais superiores. O brincar é uma poderosa forma de atingir e fazer com que a criança construa ainda mais conhecimentos.

Esses autores deixam claro o quão importante o brincar é na vida e no desenvolvimento da criança. Tudo o que causa e todos os benefícios que pode proporcionar a criança e o que a mesma poderá perder caso não passe ou não aproveite essa fase tão especial e importante.

RUA DA BRINCADEIRA: DIREITO AO BRINCAR

A Instituição Marista, desde sua origem, por meio de seu fundador, Marcelino Champagnat, tem como foco a educação integral de crianças e adolescentes, sempre embasados nos valores cristãos e na mística Marista. Marcelino, com um trabalho dirigido a crianças, adolescentes e jovens por meio da educação, propôs uma pedagogia prática, pautada na presença, no amor à natureza, na solidariedade e no aprender fazendo (PROJETO ..., 2010).

Uma das principais propostas de ação do Instituto é a de promover os direitos da criança e dos adolescentes, em todos os âmbitos, ante os governos, as organizações não-governamentais e outras instituições³.

Para a Rede Marista de Solidariedade (RMS), que tem como objetivo a promoção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente, desenvolvidos por meio de projetos e programas nas áreas da educação e da assistência social, aplicados em vários estados do território nacional, garantir esses direitos são primordiais, a fim de cumprir o objetivo da instituição. (INFÂNCIA, 2013).

O Centro Educacional Marista Ir. Beno, de Maringá - Paraná desenvolve o projeto "Rua da Brincadeira", com o intuito de mobilizar e propor a garantia do direito ao brincar. O projeto surgiu a partir do Projeto ECA, desenvolvido em 2007. A partir de reflexões e estudos baseados na lei em questão, as crianças e adolescentes da unidade formaram um Conselho Consultivo, uma espécie de assembleia, composta por educandos e colaboradores, para discutir as demandas locais, elaborar um código de convivência, discutir propostas de novos projetos e contribuir na organização de eventos. Esse conselho formulou o projeto Rua da Brincadeira, com o objetivo de possibilitar um espaço em que o direito ao brincar pudesse ser exercido e divulgado com a participação de educandos, de colaboradores e da comunidade. (SILVA, 2010).

Portanto, a RMS reconhece e entende os benefícios culturais, sociais e de desenvolvimento integral que o brincar causa na criança, dando um olhar específico e especial para a promoção e defesa desse direito. Então em 2011 a RMS, com parceiros essenciais como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) lançou as 10 iniciativas para promover o direito do brincar. A campanha teve uma repercussão positiva e em março 2013 transformou-se no Programa Direito ao Brincar.⁴

As 10 iniciativas para promover o direito ao brincar, criadas pela RMS em parceria com a UNICEF são:

- 1 - Brincar é a essência de ser criança.
- 2 - Brincar em um espaço adequado e seguro é um direito.
- 3 - Brincar permite que a criança expresse as fantasias, desejos, imaginação e criatividade.
- 4 - Brincar oportuniza à criança vivenciar a ludicidade, descobrir-se, desenvolver suas potencialidades e habilidades e aprender a se relacionar.
- 5 - Brincar é muito importante para as crianças com deficiência.
- 6 - Brincar não é perder tempo.

³ Conclusões do XXI Capítulo Geral - União Marista do Brasil (UMBRASIL)

⁴ Carta do IR. Franki Kleberson Kucher

7 ï Brincar é uma forma de aprender os princípios da solidariedade e da colaboração.

8 ï Brincar possibilita a transmissão de tradições e da cultura para as novas gerações.

9 ï Brincar ensina a cuidar do meio ambiente, a descobrir como as coisas são feitas e a valorizar o que é simples.

10 ï Brincar de corpo inteiro é substituir a televisão, o computador e o videogame. (10 INICIATIVAS, 2013).

O objetivo principal da campanha é mobilizar a comunidade e o poder público local na reflexão e defesa da garantia desse direito. A campanha ressaltou ainda mais a importância do desenvolvimento do projeto Rua da Brincadeira na comunidade, pois, além da ênfase às contribuições do brincar no desenvolvimento da criança, proporciona autonomia, participação e mobilização ativa de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos como surgiu a infância e como era desde o início onde as crianças não tinham seu direito garantido. Os surgimentos das leis, para garantir esse direito, veio no decorrer dos anos e trouxe uma nova visão de criança: a visão real de um ser que necessita de seu tempo e de seus momentos bem vividos.

A partir de toda a reflexão apresentada, pode-se concluir e identificar a relevância e a necessidade do brincar no desenvolvimento da criança. O brincar é inerente ao ser humano. Muitos autores levantam a importância de se garantir essa ação, pautados não somente em leis nacionais e internacionais, que reconhecem as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, mas principalmente em todas as contribuições físicas, sociais, psicológicas, afetivas e cognitivas que o ato de brincar pode proporcionar ao indivíduo.

São notáveis todas as transformações que a criança sofre e o quanto importante e indispensável o brincar é para a mesma. Porém, além de entender e conhecer tais transformações, temos que, mesmo de uma forma indireta, auxiliar e tentar contribuir ao máximo para que a criança obtenha esse desenvolvimento integral. É ter a ciência de que a criança precisa brincar, e que precisa ter e receber condições para se desenvolver por meio da brincadeira.

A Rede Marista de Solidariedade, muito mais do que só fundamentar e divulgar tais direitos, proporciona vivências práticas e ações concretas, fazendo com que a criança possa usufruir de seu direito ao brincar, tendo em vista que a instituição tem na sua proposta a garantia e defesa desses direitos.

Tal direito foi conquistado há muito tempo e vem de uma crescente no contexto histórico, portanto a RMS além de defender, apresenta e proporciona para que todos conheçam, compreendam e façam uso de seus direitos, desenvolvendo uma educação crítica, ética e autônoma.

Diante de tantas contribuições, é necessário que o brincar seja um direito levado a sério. Não só garantido por lei, mas garantido por ações. É imprescindível que as instituições educativas se mobilizem e que incentivem o envolvimento da sociedade na busca pela compreensão desse direito.

REFERÊNCIAS

- 10 INICIATIVAS para promover o direito ao brincar. 2013. Disponível em: <<http://www.solmarista.org.br/rede-de-solidariedade-noticias-10-iniciativas-para-promover-o-direito-ao-brincar/D70CN34226>>. Acesso em: 24 set. 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento** ï Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CARVALHO, E. M. G. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus, BA: Editus, 2003.
- CONCLUSÕES do XXI Capítulo Geral. Brasília: UMBRASIL, [2009].
- FALCÃO, A. P. B.; RAMOS, O. R. **A importância do brinquedo e do ato de brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 a 6 anos**. 2002, 53 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) ï Universidade da Amazônia, Belém-PA. 2002.
- FARIA, S. C. de. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, E.; CARVALHO, M. C. M. P. De; LEITE, M. I.; KRAMER, S. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravel, p. 9-37, 1997.
- FERREIRA, P. B. Proposta socioeducativa Marista: promoção e fortalecimento da proteção integral de crianças e adolescentes. In: ESTATUTO da Criança e do Adolescente na proposta educativa: olhares e vozes / Rede Marista de Solidariedade. São Paulo: FTD, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed.-São Paulo: Atlas, 1991.
- INFÂNCIA, Adolescência e Direitos: Livro de dados do Paraná / Rede Marista de Solidariedade. ï Curitiba: Champagnat, 2013.
- MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 2003.

MICHAELIS, Dicionário *on line*. 2013. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=infancia>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

PROJETO Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conhecer a Educação Básica / União Marista do Brasil. ï Brasília: UMBRASIL, 2010.

PROPOSTA socioeducativa: referenciais teórico-metodológicos / Rede Marista de Solidariedade. São Paulo: FTD, 2010.

RODRIGUES, L. M.. **A criança e o Brincar**. Itabuna-BA: Mesquita, 2009.

SALGADO, R. G. Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea. In: OSWALD, M. L.; RIBES, R. (org.). **Infância e Juventude** ï Narrativas contemporâneas. Faperj, 2008.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, F.F A; SANTOS, M. C. E. **A Importância do brincar na educação**. 2009.

SILVA, V. G. **Direito de Brincar**. In: ESTATUTO da Criança e do Adolescente na proposta educativa: olhares e vozes / Rede Marista de Solidariedade. São Paulo: FTD, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: OS
DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DOS EDUCADORES DA UNIDADE SOCIAL
CHAMPAGNAT NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL**

Acácio Pereira Lima Neto
André Barbosa Machado
Criciely Vieira
Eleni Polesel Paes
Rodrigo Jose Veríssimo da Silva

RESUMO

O presente artigo visa apresentar os caminhos percorridos pelos orientadores e facilitadores da Fundação Isis Bruder Unidade Social Champagnat, localizada na cidade de Maringá, no bairro Champagnat, no processo de desenvolvimento do trabalho direcionado às crianças e adolescentes de 06 a 17 anos em situação de vulnerabilidade social, tal vulnerabilidade não se limita as questões financeiras, mas aos vários riscos sociais que elas estão expostas, seja no âmbito familiar, ou por estar distantes da efetivação dos direitos básicos. A Instituição trabalha com o sistema de oficinas, sendo elas formação cidadã, que ocupa a maior parte do tempo dos educandos, oficina de dança, com foco no auto conhecimento do corpo, interação e dança de rua, oficina de esportes, voltada para os jogos cooperativos, oficina de informática, que visa o aprendizado no manuseio com o computador e os demais processos digitais, oficina de judô, iniciada no segundo semestre, e também oferece um serviço à parte, que é a escolinha de futsal para crianças e adolescentes frequentadores e não frequentadores do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O desenvolvimento das atividades ocorre por meio de temas bimestrais, são assuntos que pretende auxiliar o desenvolvimento dos educandos como seres sociais, os temas deste ano de 2013 são convivência, já desenvolvido, violência sendo o tema atual, meio ambiente e qualidade de vida, estes últimos programados para o próximo período. Para a realização das atividades as crianças e adolescentes são subdivididos em coletivos, ou seja, turmas com faixa etária similares são elas: 06 a 09 anos, 10 a 12, 13 a 15 e 15 a 17. Cada turma tem uma grade semanal a ser cumprida, onde são englobadas todas as oficinas, sendo a oficina de formação cidadã prioritária. Esta oficina tem um orientador social o qual promove momentos de discussões diversos, problematizações e reflexões sobre os temas. Alguns momentos da oficina ocorrem em uma sala, em que os educandos se sentam em círculo de uma forma descontraída e dinâmica, as conversas podem ser em torno de um texto de diferentes gêneros, ou os próprios usuários apresentam a situação do seu cotidiano, a violência no bairro, as dificuldades familiares, as vivências escolares entre outras problemáticas que os afetam. Consideramos que os vínculos estreitados entre educador e educando, indivíduo e grupo facilita o processo de participação de todos. A oficina de formação humana sempre tem o planejamento semanal das atividades, porém eles são alterados diariamente visto que surgem outras situações que necessitam serem orientadas e discutidas dentro do grupo. Além das ações acima descritas, possibilitamos o acesso as mídias com leituras de diversas revistas, jornais e vídeos polêmicos que facilitam a formação de cidadão crítico e socialmente participativo. O coletivo de 6 a 9 tem preferência pelos textos como charge, pinturas e desenhos e ações que possibilitam correr e brincar com os demais membros do grupo, para isto a oficina se estende aos espaços abertos como quadras e gramados, onde eles se sentem familiarizados e acolhidos. Ainda dentro do SCFV estão previstos outros momentos de integração coletiva, onde todas as turmas desenvolvem atividades no mesmo espaço, valorizando a solidariedade, a convivência e o respeito às diversidades. Dentro da Instituição estes momentos ocorrem também

frequentemente duas vezes ao dia em cada turno, a primeira é logo no início das atividades, no momento denominado de acolhida, As acolhidas são momentos coletivos que ocorrem diariamente antes de se iniciarem as oficinas, tem este nome, pois a função é exatamente acolher, receber os educando para o dia que se iniciará. Com duração entre 15 e 30 minutos são compostas de atividades coletivas visando à interação de crianças e adolescentes que freqüentam o serviço, sendo que a cada dia um colaborador fica responsável por coordenar a atividade que pode variar desde uma dinâmica, um pequeno vídeo, até a leitura e discussão de um texto ou notícia. O segundo momento de convivência coletiva é o lanche, nesta ocasião os educandos e os educadores dispõem de 30 minutos para o lanche e atividades recreativas em conjunto. Tais momentos são tidos dentro da USCH como fundamentais, pois notamos grande interação entre as crianças e adolescentes, percebemos claramente uma evolução no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, e, sobretudo, nestes momentos coletivos observamos que o estreitamento e a criação de vínculos afetivos entre educador-educando e educando-educando é multiplicado. Pertinente aos temas dos projetos desenvolvidos dentro da Instituição, como saúde, meio ambiente, cultura, mídia, violência, convivência, entre outros, buscamos desenvolver os assuntos sempre de maneira abrangente, fazendo com que os temas reflitam diretamente no cotidiano dos educandos. Além dos tópicos norteadores de cada bimestre, os educadores têm a liberdade de dialogarem assuntos paralelos, visto a necessidade de cada oficina ou de cada turma. Assim, apresentamos algumas de nossas experiências e método organizacional, o qual passa por ajustes constantes para alcançar o objetivo central que é viabilizar aprendizado e o protagonismo social para cada usuário.

Palavras-chave: Convivência. Inclusão, Protagonismo.

Introdução

No final da década de 80 e início dos anos 90, foram elaboradas políticas de atendimento para crianças e adolescentes em situação de risco social como apoio sócio-educativo em meio aberto. A promulgação e divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), também proporcionou reflexões e atitudes concretas em defesa da proteção integral das crianças e adolescentes e dos seus direitos, dentre estes, o da educação (NATALI; PAULA, 2008).

Na tentativa da criação de projetos de inclusão social, diferentes Estados brasileiros se organizaram para resolver problemas do cuidado e atenção às crianças e adolescentes. De acordo com Natali e Paula (2008) no Estado do Paraná esses programas são denominados de contra turno. A característica destes programas é o atendimento às crianças em horários diferenciados do período escolar. No geral, tais programas de contra turno social oferecem atividades lúdicas, culturais e alguns oferecem também atividades de reforço escolar.

No caso da Fundação Isis Bruder, Unidade Social Champagant (USCH), é desenvolvido o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), tal programa,

de acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), tem como finalidade prevenir situações de risco da população em geral, visando melhoria na qualidade de vida.

O SCFV organiza-se em torno do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), sendo a ele articulado. Tal serviço tem como característica a busca da prevenção a institucionalização e a segregação de crianças e adolescentes e oportuniza o acesso às informações sobre direitos e participação cidadã. Ocorre por meio do trabalho em grupos ou coletivos e organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária.

Dessa forma, a USCH trabalha com o sistema de oficinas específicas, sendo elas: oficina de formação cidadã, que ocupa a maior parte do tempo dos educandos, oficina de dança, com foco na dança de rua, oficina de esportes, voltada para os jogos cooperativos e o trabalho em grupo, oficina de informática, oficina de judô, e também oferece um serviço à parte, que é a escolinha de futsal para crianças e adolescentes frequentadores e não frequentadores do SCFV.

As crianças e adolescentes são subdivididos em coletivos, isto é, turmas com mesma faixa etária, são elas: 06 a 09 anos, 10 a 12, 13 a 15 e 15 a 17. Cada turma tem uma grade semanal a ser cumprida, onde são englobadas todas as oficinas, sendo a oficina de formação cidadã prioritária.

Ainda dentro do SCFV estão previstos alguns momentos de integração coletiva, onde todas as turmas desenvolvem atividades no mesmo espaço, valorizando a convivência e o respeito às diversidades. Dentro da Instituição estes momentos ocorrem duas vezes ao dia em cada turno, a primeira é logo no início das atividades, no momento denominado de acolhida, falaremos deste momento detalhadamente mais a frente. O segundo momento de convivência coletiva é o lanche, nesta ocasião os educandos e os educadores dispõem de 30 minutos para o lanche e atividades recreativas em conjunto. Tais momentos são tidos dentro da USCH como fundamentais, pois notamos grande interação entre as crianças e adolescentes, percebemos claramente uma evolução no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, e, sobretudo, nestes momentos coletivos observamos que o estreitamento e a criação de vínculos afetivos entre educador-educando e educando-educando é multiplicado.

As acolhidas são momentos coletivos que ocorrem diariamente antes de se iniciarem as oficinas, tem este nome, pois a função é exatamente acolher, receber os educando para o dia que se iniciará. Com duração entre 15 e 30 minutos são compostas de atividades

coletivas visando à interação de crianças e adolescentes que freqüentam o serviço, sendo que a cada dia um colaborador fica responsável por coordenar a atividade que pode variar desde uma dinâmica, um pequeno vídeo, até a leitura e discussão de um texto ou notícia.

Este momento de acolhida foi por muito tempo relutado por parte de alguns educandos, pois segundo eles eram chatas, entretanto sempre que nós educadores discutíamos a respeito de revogar as acolhidas ou modificá-las, chegávamos à conclusão de que deveríamos persistir, pois as atividades propostas sempre tinham algo novo a ensinar, e o momento coletivo faz parte das normas do SCFV. Desta forma, após muito tempo de “embate” com alguns educandos, hoje a acolhida faz parte da rotina de todos com naturalidade, e a grande maioria, se não todos, participa efetivamente. No início do projeto pretendia-se que crianças e adolescentes também coordenassem esta atividade, o que temos alcançado paulatinamente.

De acordo com Gohn (2009) a educação não-formal indica um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; etc.

Segundo Gadotti (2005) *apud* Gohn (2009), a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto à categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas.

Corroborando com os pensamentos acima mencionados, podemos evidenciar dentro da rotina do SCVF o exponencial desenvolvimento cognitivo e social de nossas crianças e adolescentes. Por se tratar de uma metodologia diferenciada, ocorrida através de jogos, brincadeiras, rodas de conversa, pinturas, danças, leituras, entre outras formas, o aprendizado se torna mais agradável e produtivo.

Projetos e Oficinas

Os projetos da USCH são desenvolvidos, comumente, de forma bimestral e são pautados em temas específicos. Em geral os projetos são discutidos e elaborados no início

do ano, levando-se em consideração a população atendida, os projetos anteriores e os anseios da comunidade na qual a Unidade está inserida, assim como sugere Gohn (2009, p.33).

A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Eles, temas, devem emergir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local (GOHN, 2009, p. 33).

Em alguns momentos chegamos a elaborar projetos durante o período de atividades - ao longo do ano - tendo em vista a necessidade momentânea de tal temática, um exemplo disso ocorreu no ano de 2012, onde o grupo de educadores notou que era de fundamental importância desenvolver o tema “saúde” no decorrer do primeiro semestre, devido o índice elevado de crianças e adolescentes com incidência de pediculose.

Pertinente aos temas dos projetos desenvolvidos dentro da Instituição, como saúde, meio ambiente, cultura, mídia, violência, convivência, entre outros, buscamos desenvolver os assuntos sempre de maneira abrangente, fazendo com que os temas reflitam diretamente no cotidiano dos educandos. Além dos tópicos norteadores de cada bimestre, os educadores têm a liberdade de dialogarem assuntos paralelos, visto a necessidade de cada oficina ou de cada turma.

Ainda com relação aos projetos desenvolvidos dentro da USCH, não podemos deixar de mencionar as Gincanas Temáticas. Tais atividades ocorrem semestralmente, nos meses de julho e dezembro, acompanhando as férias escolares das crianças e adolescentes. Desta forma as gincanas podem ocorrer simultaneamente para os dois períodos (turmas da manhã e turmas da tarde).

Geralmente a gincana do primeiro semestre aborda dois temas, desenvolvidos durante os primeiros meses do ano, já a gincana de dezembro envolve os temas trabalhados no decorrer daquele ano, sendo esta última mais completa. As gincanas são desenvolvidas durante uma semana, sempre no período da tarde, assim sendo o período matutino é utilizado para a preparação das provas e do ambiente no qual ocorrerão às atividades. Durante este período as turmas são divididas em três equipes, sendo que em todas as equipes contêm crianças e adolescentes das diversas faixas etárias atendidas no SCFV.

No transcorrer da semana da gincana e principalmente após o período de realização, é notável a melhora na participação, comportamento e desinibição dos educandos,

o simples fato de conviverem durante cinco dias com crianças e adolescentes de idade e períodos distintos, faz com que se tornem mais responsáveis, criativos e respeitosos uns com os outros. De acordo com Marcelino (2003) as vivências lúdicas são tidas como fortes elementos que contribuem para a compreensão do novo mundo social e as reais possibilidades de intervenção sócio-educativas, devido ao fato destas práticas corporais estarem inseridas dentro do contexto do lazer, um espaço propício para as mudanças de valores, de condutas e de atitudes.

REFERÊNCIAS

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

_____. **Educação não-formal na pedagogia social**. Anais. 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social, mar. 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lúdico, educação e educação física**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

NATALI, Paula Marçal; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. **Programas de Contra Turno Social para crianças e adolescentes na cidade de Maringá/PR: características e funções**. Emancipação, Ponta Grossa, 8 (1): 95-103, 2008.

PROJETO BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS DE E NAS RUAS

Anderson Cristian Barreto¹
 Carolina Rossato Volpini²
 Cléia Renata Teixeira de Souza³
 João Paulo Varago Macelani⁴
 Ken Miname⁵
 Luisa de Oliveira Demarchi Costa⁶
 Maristela Melo Barroso⁷
 Paula Marçal Natali⁸
 Taluanna Telles Mathias Ferreira⁹
 Wagner Oliveira Candido¹⁰

RESUMO

O projeto Brincadeiras com meninos e meninas de e na rua é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá, desenvolvido em uma escola municipal em Sarandi-PR. Com uma dinâmica de intervenção por meio de brincadeiras, mostra a legitimidade na relação do educador e educando, sustentada pelos princípios: diálogo, compromisso, participação, inclusão e respeito. O ato de brincar, planejado envolvendo a busca da cidadania da criança e adolescente, utiliza o ECA como instrumento principal para que os participantes reflitam e possam se tornar autônomas e consciente de seus direitos e deveres. As brincadeiras são entendidas como patrimônio cultural da infância, e temos o dever de preservá-las, potencializá-las e resgatá-las, por se tratar de uma característica e formas de expressão da criança. Dessa forma, a relevância do projeto é vista pela vasta produção científica e participação em vários eventos, e ainda, com muitas conquistas políticas na defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Palavras chaves: Infância; Educação Social; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as crianças desde a colonização foram tomadas como posse do adulto, sofrendo violências morais, étnicas, físicas, abandonos e negligências: como o caso da aculturação dos indígenas, dos expostos, pedofílias e pederastia no Brasil antigo, da roda e tantas violências que atingiram crianças e adolescentes índios, negros, brancos e pobres (DEL PRIORE, 1991).

Com a chegada da industrialização na Europa e no Brasil, cada um no seu tempo, as transformações do papel da família e da criança sofrem mudanças significativas. A

¹ Especialista em Educação e Sociedade; Professor de Educação Física; andercbarreto@hotmail.com

² Graduanda de Educação Física; Universidade Estadual de Maringá. krolvolpini5@hotmail.com

³ Mestre; Universidade Estadual de Maringá; renasouza80@gmail.com

⁴ Graduando de Educação Física; Universidade Estadual de Maringá; jmacelani_13@hotmail.com

⁵ Graduando de Educação Física; Universidade Estadual de Maringá; ken_minami@hotmail.com

⁶ Graduanda de Educação Física; Universidade Estadual de Maringá; luisademarchicosta@hotmail.com

⁷ Mestranda em Educação; Universidade Estadual de Maringá; mariahmel@hotmail.com

⁸ Mestre; Universidade Estadual de Maringá; paulamnatali@gmail.com

⁹ Graduanda de Educação Física; Universidade Estadual de Maringá; talu_zinha@yahoo.com.br

¹⁰ Especialista em Metodologia do Ensino Superior; Professor de história; firstjohnreed1@hotmail.com

infância requer atenção e cuidados, seus espaços são definidos: em casa e na escola, para famílias das classes dominantes; instituições assistencialistas, rua e na escola pública (sob certas condições), para famílias pobres, e sendo a infância reconhecida:

[...] - como um tempo de sujeitos com características específicas e que tem um mundo próprio... a infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo (MULLER, 2007, p. 18).

Assim, a infância passa a ser um ponto de partida para vários estudos, pesquisas e discussões, em todas as áreas, no século XX.

A Convenção sobre os Direitos da criança das Nações Unidas (1989), o Ano Internacional da Criança (1979), Código de Menores (1979) e o Estatuto da criança e do Adolescente (1990) são documentos que tratam de debater de forma institucional: a promoção e garantias dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, reconhecendo e salvaguardando os direitos de provisão, os direitos de proteção e os direitos de participação (TOMÁS, 2011).

Diante disso, o Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas, teve seu surgimento em 1997 com o objetivo geral de oferecer a crianças e adolescentes brincadeiras de forma orientada, brincadeiras essas entendidas como patrimônio cultural infantil e que dever ser reconhecida, preservada e potencializada, pois, o brincar é uma das formas de expressão das crianças, se não a mais importante, além de ser um direito garantido pelo ECA as crianças. (MAGER *et. al.* 2011).

Seus objetivos específicos são: obter informações sobre a situação das crianças e adolescentes de e na rua; pesquisar sobre as brincadeiras; proporcionar espaços onde as práticas lúdico-político-pedagógico possam ser desenvolvidas periodicamente; divulgar os conhecimentos produzidos sobre a realidade em que os meninos e meninas marginalizados vivem.

No projeto é apresentado, conforme Mager *et. al.* (2011), uma dinâmica das ações dentro da comunidade, praças, ruas e em vários espaços disponíveis. Mostra também, a relação dos educadores com as crianças e os adolescentes. É registrado por meio de relatórios a participação, as ações, avaliação e o alcance do projeto.

O Brincadeiras, em sua atuação prática junto a criança e adolescente desenvolve uma metodologia de defesa de direitos e educação. As etapas da ação do projeto

são: a roda de conversa; As brincadeiras, em diversos espaços e em total liberdade; e ao final do dia, reflexão avaliativa junto com as crianças.

A atuação prática do projeto vai ao encontro ao que Machado e Nunes (2012) apontam, as brincadeiras são entendidas como uma proposta de favorecimento à socialização, e o crescimento pessoal em proporções desafiantes. Nesse sentido, aborda-se a auto-reflexão de cada criança e adolescente para que compreendam a importância do compartilhamento de habilidades físicas, intelectuais e sociais na expectativa de superação de obstáculos do cotidiano. Ainda nesta perspectiva Santana *et. al.* (2010) menciona que brincadeiras em grupo permitem que as crianças e adolescentes se desenvolvam nas relações inter e intra pessoais recebendo e transmitindo valores, favorecendo o desenvolvimento da auto estima, autoconfiança e autonomia.

Portanto, o Projeto Brincadeiras, usa suas ferramentas para semear semente/princípios como diálogo, compromisso, participação, inclusão e respeito em cada participante e conforme Marcelino (2006) afirma a brincadeira favorece as vivências necessárias para contribuir significativamente na formação de um ser realmente humano, integrador da sociedade a qual está integrado.

Nosso trabalho está dividido com as seguintes partes: histórico sobre o projeto Brincadeiras, metodologia e princípios trilhados pelo projeto.

HISTÓRICO

O projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de/e na rua surgiu em 1997, como um projeto de extensão do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA), pertencente à Universidade Estadual de Maringá (UEM). O projeto, em seu início, acontecia na Praça da Catedral de Maringá com meninos e meninas em vulnerabilidade social. Conforme a observação e o diálogo com as crianças, os educadores da época perceberam que as mesmas não estavam mais indo aos sábados à Catedral, pois eram expulsas quando apareciam por membros do ãSOS Criança e pelo ãConselho Tutelar.

Muitos monitores e conselheiros eram acusados pelas crianças e adolescentes de promoverem sua retirada da Praça da Catedral, valendo-se de coação e ameaças, sem nenhuma outra justificativa senão a necessidade de deixar o centro da cidade ãlimpo. (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p.27).

Mediante a tal situação foi levantada durante a reunião entre os educadores, a hipótese de realizar a abordagem político pedagógica no bairro Santa Felicidade, com o

intuito de dar continuidade ao trabalho que estava sendo realizado na Praça, já que a maioria das crianças que frequentavam a Catedral, residiam nesse bairro. Inicialmente os educadores foram então ao bairro Santa Felicidade, buscando através dos jogos e brincadeiras, uma interação com a comunidade ali presente e dessa forma a aceitação da mesma para com os educadores. Logo, em 1998, o Brincadeiras passou a ser realizado no bairro Santa Felicidade em Maringá - PR (MÜLLER, RODRIGUES, 2002).

O Brincadeiras conta com a parceria do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e da Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR) formalizando uma base estratégica de abordagem e conhecimento da realidade dos meninos e meninas que frequentam o projeto, além de oferecer suporte aos educadores em suas ações pedagógicas (MAGER et al, 2011).

Segundo Galvão et al (2009), o bairro Santa Felicidade surgiu a partir de uma favelização de Maringá, levando as famílias de classe baixa para a periferia. A realidade do bairro no período que o Projeto Brincadeiras e o MNMMR é relatada por Rodrigues (2001) onde a comunidade naquele tempo sofria:

[...] hoje com a privação dos direitos sociais básicos como o benefício de acesso a água, energia elétrica, nutrição, moradia digna, produtos de higiene, medicamentos, agasalhos do inverno, atividades de lazer e cultura e equipamentos esportivos e recreativos entre outros [...] (RODRIGUES, 2001, p.14).

O projeto Brincadeiras ocorria aos sábados, na parte externa da escola municipal do bairro, onde eram trabalhadas atividades lúdicas com intuito de construir a formação política das crianças participantes e a conscientização de seus direitos e deveres (MÜLLER, RODRIGUES, 2002).

Em 2007 as atividades lúdicas, político e pedagógicas desenvolvidas pelos educadores do Brincadeiras passaram a ser realizadas no bairro Jardim Esperança na cidade de Sarandi-PR. Atualmente acontece, na escola Ayres Aniceto de Andrade, no bairro Jardim Esperança, em Sarandi/PR, sendo utilizado todo o espaço externo da escola. No ano de 2013, devido à reforma do prédio, o espaço do brincar é incerto, ora utilizamos a rua para brincar, ora utilizamos a quadra do lado da escola, que pertence a comunidade.

METODOLOGIA

O projeto se desenvolve em dois momentos: o primeiro, às sextas-feiras, com os educadores, é realizado estudos e discussões sobre as obras de Paulo Freire, Violeta

Nuñez, documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, e temas da Sociologia da Infância e outras áreas que possam subsidiar a discussão da infância e seus direitos fundamentais; são discutidas também as intervenções do sábado anterior e a organização das atividades para a prática. No segundo momento aos sábados, acontece a atuação prática das ações dos educadores junto com os meninos e meninas.

A base metodológica e teórica do projeto se firma com o estudo e a inserção dos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, configurando-se como ponto de apoio principal de discussão. Acreditamos que a formação política se dá em todos os espaços e tempos e que instrumentalizar as crianças e os adolescentes é primordial para sua atuação e formação humana e política.

O Estatuto da Criança e Adolescente - ECA foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. Ele regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes inspirado pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988, fruto também das lutas dos movimentos sociais, organismos e profissionais em defesa dos mesmos.

Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Em seu art. 3º e 4º, assegura-lhes a proteção integral a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social; e institui que 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, 2012, p.04).

Acreditamos na relevância de levar o entendimento desta lei, que muitas vezes sofre retaliações por fazerem interpretações equivocadas. As crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e nosso papel enquanto educador é fomentar, instigar, garantir e promover a cidadania.

O campo da Sociologia da infância, afirma que a criança é um ator social, e que reconhece sua capacidade de inferir na realidade; muitas das vezes negligenciamos o ouvir, pois subestimamos a capacidade de atribuições de destino das suas ações (Sarmiento e Pinto apud QUINTEIRO, 2002, p. 4).

Nesse sentido, o projeto é uma resposta a esse estado de coisas, pois procura dar voz as crianças, possibilitando que elas exponham seus problemas e instrumentalizando-as para a intervenção transformadora na sua própria realidade.

Tomás (2011) nos aponta o conceito de cidadania que vai ao encontro com o que desejamos com o projeto, portanto a cidadania é:

Como um direito a participar, direito este que se encontra relacionado com a natureza e a essência social do ser humano. [...] Pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social (TOMÁS, 2011, p 102 e 103).

Diante disso, reafirmamos que:

[...] Isto implica participação activa nos processos públicos, ter acesso às informações e conhecimentos necessários à participação cidadã, ter formação, adquirir conhecimentos e saberes sobre direitos, participação, cidadania, democracia. Só assim poderemos dar um passo adiante na formação de cidadãos activos e implicados (TOMÁS, 2011, p 103, 2011).

Ao depararmos com as crianças participantes do projeto ãBrincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas, promovendo atividades lúdicas de conscientização de cidadania e organização política; somos apresentados semanalmente à realidade de vulnerabilidade dessas crianças e adolescentes.

As histórias de vidas permeadas por negligência afetiva, física e moral nos dão conta do triste encaminhamento social deixado por falta de políticas públicas sociais e econômicas.

O projeto Brincadeiras nos seus princípios básicos de existir e agir, solidifica estratégias de intervenção lúdica, política e pedagógica. (MULLER; RODRIGUES, 2002).

Desta forma, o instrumento norteador da nossa prática, enquanto educador social do projeto Brincadeiras é o Estatuto da Criança e do Adolescente; sendo utilizado sistematicamente em nossas atividades de formação com os educadores e intervenção na roda da conversa, nos jogos cooperativos e brincadeiras livres com as crianças.

Faz-se necessário aprofundar as discussões e reflexões acerca de temáticas, tão próximas e ao mesmo tempo tão distantes para eles: os seus direitos fundamentais; tanto na escola, quanto em espaços públicos visando o sujeito com direitos violados. Sendo assim, o projeto contribuirá com o sujeito criança e jovem, mas também com o educador social, propondo atividades reflexivas lúdicas e de leitura, que contemplem a inserção dos artigos do ECA.

RODA DA CONVERSA

A roda da conversa é um momento, que acontece no início e/ou ao final da prática. Na roda da conversa inicial, geralmente, discutimos os artigos do ECA e os debatemos com as crianças e adolescentes; a roda da conversa ao final é o momento de avaliação do dia pelas crianças e adolescentes, e pensamos juntos sobre o próximo encontro e possíveis informes. A roda da conversa pode acontecer durante as brincadeiras, uma vez que os educadores e/ou as crianças e adolescentes julguem necessário discutir sobre determinado tema.

Após a intervenção com as crianças e adolescentes aos sábados, cada educador fica responsável por escrever o seu relatório sobre o dia, esse relato contém possíveis conversas que o educador teve com as crianças, momentos positivos e negativos que surgiram durante as brincadeiras e suas impressões sobre a sua prática. Esses relatórios fazem parte do acervo do PCA, fica a disposição para consulta pública e serve de base para trabalhos científicos e acadêmicos de diversas áreas.

O projeto é regido pelos seguintes princípios: respeito, compromisso, inclusão, participação e diálogo, além dos princípios éticos de justiça social e da defesa dos direitos que o ECA (1990) assegura às crianças e aos adolescentes (MULLER, RODRIGUES, 2002); princípios estes que são fundamentais e que norteiam a metodologia desenvolvida no projeto.

PRINCÍPIOS

No que se refere aos princípios, baseamo-nos em alguns fundamentos para nortearmos na prática pedagógica. São eles: Respeito; Compromisso; Inclusão; Participação; e Diálogo. Esses são os cinco princípios que regem nossas atividades. Através de cada um deles, buscamos que as crianças e adolescentes participantes do projeto sejam também participantes da sociedade, reivindicando seus direitos, entendendo as regras (leis) que a dirigem, enfim, sendo cidadãos.

- **Respeito**

Esse é o maior dos riscos no trabalho educativo: Sentir-se legitimado para decidir o que é que o outro deve ser (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 65). Diante dessa afirmação baseamos o princípio respeito. Entendemos que, mesmo sendo educadores, não temos o direito de determinar àquela sociedade formas específicas de agir, como devem

pensar, qual a cultura mais rica, entre outros. Agimos, como dizem Müller e Rodrigues (2002), conforme nossa ética e ideologia, reconhecendo que cada um é único e buscamos aceitá-lo na sua individualidade.

Ainda segundo as mesmas autoras, respeitar é considerar os direitos e deveres individuais de cada um para a formação de uma sociedade, ancorada na democracia, na igualdade de oportunidades de acesso à produção e uso de bens na justiça social (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 41). Sendo assim, o respeito está intimamente ligado à liberdade que o outro tem de ser ele mesmo, busca aceitar as diferenças e encontrar, democraticamente, uma forma de conviver com elas.

- Compromisso

O compromisso tratado aqui cabe tanto aos educadores do projeto quanto aos educandos que fazem parte do mesmo. Para os educadores o compromisso se dá, por exemplo, em nos responsabilizarmos por aquilo que levamos até as crianças, desde as atividades até os valores que trabalhamos com elas, na elaboração dos relatos, que é uma exigência do projeto, até, por exemplo, o cumprimento de uma promessa feita às crianças no sábado anterior. Tudo isso reflete o compromisso que temos com o projeto e, principalmente, com as crianças.

Para as crianças, o compromisso é expresso na participação das atividades propostas, no cuidado com os materiais do projeto, no cumprimento de acordos feitos com os educadores, entre outros fatores. Destarte, o compromisso, seja para o educador ou para o educando, se reflete no cumprimento da palavra dada, fortalecendo a relação entre educador-educando.

- Inclusão

Embora não haja uma escala de princípios mais ou menos importantes, talvez, pela sua radicalidade, a inclusão seja um dos mais importantes no âmbito que trabalhamos. Aos nossos olhos, isso se dá por trabalharmos em locais onde dificilmente há inclusão. Sendo assim, um de nossos papéis principais é incluir as pessoas nas atividades propostas, independentemente do número de educadores, dos valores pessoais de cada um, raça, credo, cores, entre outras características, utilizando o lúdico como ferramenta para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

- Participação

A participação das crianças nas atividades do projeto é optativa. Sendo assim, as crianças decidem se vão ou não participar das atividades daquele dia. Não há nenhuma forma de controle de frequência dos participantes. Acreditamos que cada criança

tem a capacidade de escolher o que fazer. Se as crianças escolherem permanecer no local das atividades mas não quiserem participar das mesmas, também não há problema.

Embora possa parecer estranho a princípio, não controlar a frequência das crianças é uma forma de criar nelas um senso de responsabilidade próprio, onde cada uma delas se importa com o que fazem ou deixam de fazer. Isso se reflete nas próprias crianças e percebemos isso quando uma ou outra nos justificam o motivo da ausência no sábado anterior, ou por que não voltou a brincar num dia específico, entre outras situações.

Temos, como educadores, somente uma exigência às crianças: que os princípios do projeto sejam cumpridos por cada uma delas. Ou seja, não permitimos que uma criança exclua a outra de uma atividade por ser menor em idade, por exemplo. Conversamos com a criança, pois um de nossos princípios é a inclusão, portanto, não podemos excluir outra criança seja o motivo que for. Antes, incentivamos os maiores a serem referência aos menores e cuidarem deles, defende-los, entre outras coisas.

- Diálogo

Entendemos por diálogo, além da linguagem falada, a expressão corporal humana, pois é uma forma de expressão e comunicação e que, segundo Müller e Rodrigues (2002), necessita ser desenvolvida e explorada, principalmente na infância. Utilizamos, para isso, ferramentas como jogos e brincadeiras, sejam eles simbólicos, recreativos, regulamentados, cooperativos, entre outros, visando o processo de socialização e respeito às diferenças do outro (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p.43).

Diante disso, os educadores devem se responsabilizar em proporcionar atividades onde essa comunicação possa ser criada, buscando a intermediação dessas relações de diálogo e com isso uma democracia participativa, especificamente no trabalho lúdico e pedagógico. Esclarecendo o termo participação, este se refere ao poder das pessoas, como sujeitos, intervirem no que se refere às suas próprias vidas (MÜLLER, 2012, p. 15). Isso se dá considerando as leis, direitos, deveres, enfim.

Cada um dos cinco princípios é extremamente importante para a prática lúdico-político-pedagógica proposta pelo projeto. Acreditamos que, através deles, podemos inserir nas crianças e adolescentes participantes do projeto, valores sociais que também nos movem, defendendo através deles a criação de uma sociedade mais justa e com valores menos individualistas.

CONCLUSÃO

Entendemos que a brincadeira, por ser um patrimônio cultural próprio da infância, é o espaço espontâneo de expressão da criança, de sua relação com os pares, com os adultos e com o mundo que a cerca. Com esse pensamento surge o projeto Brincadeiras com meninos e meninas de/e na rua, com o objetivo de proporcionar a criança e ao adolescente a brincadeira de forma orientada, aliando uma metodologia, princípios e abordagem diferenciada para com os meninos e meninas.

A metodologia calcada nos princípios: diálogo, compromisso, participação, inclusão e respeito são fundamentais na ação transformadora da realidade de cada menino e menina participantes do projeto, tem como base o Estatuto da Criança e do Adolescente - instrumento político que perpassa por todas as etapas do projeto auxiliando no entendimento e compreensão dos seus Direitos fundamentais.

Estratégias como a roda da conversa e os relatórios servem de parâmetro para avaliação dos momentos, das ações e intervenções futuras. Dessa forma requer do educador uma formação sólida, compromissada e constante dos temas inerentes à infância e adolescência.

Julgamos que o projeto Brincadeiras, cumpre um papel relevante na formação política e social das crianças e adolescentes por meio de brincadeiras tradicionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de junho de 1990.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

GALVAO, A. A.; RODRIGUES, A. L.; TONELLA, C.. Reestruturação socioespacial do território metropolitano: o caso do PAC Santa Felicidade em Maringá-PR. In: 12o. Encontro de Geógrafos de AL-EGAL, 2009, Montevideo. **Caminando en una AL en transformación**. Montevideo: Imprenta Gega, 2009.

MACHADO, J.T.M., NUNES, M.V.S. **245 Jogos lúdicos: Para brincar como nossos pais brincavam**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012.

MAGER, M. *et. al.* **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer: uma introdução**. 4ª ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2006.

MÜLLER, Verônica. **História de Crianças e Infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MULLER, V. R.; RODRIGUES, P. C. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e jovens.** Maringá: Clichetec, 2002.

RODRIGUES, P.C.. **Intervenção lúdico-político-pedagógica com Crianças e Adolescentes.** 2001. 61f. Monografia (Especialização em Políticas Sociais, Infância e Adolescência) ã Curso de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Infância e Adolescência, Maringá, 2001.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância:** Contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, Jul/Dez, 2002.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo:** cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 201.

SANTANA, A. B., *et. al.* **A importância da atividade lúdica na educação ofertada por um projeto social:** experiências e práticas de extensionistas. In: V Seminário de Extensão PUC Minas. Belo Horizonte, 2010. **Anais V Seminário de Extensão PUC Minas.** p. 01 ã 14.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO PETI PAIÇANDÚ

Aline Valente¹
Cléia Renata Teixeira de Souza²

RESUMO

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) na cidade de Paiçandu não se chama mais assim, atualmente o nome é Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O programa articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes da prática do trabalho precoce. Antes era como um depósito de crianças, onde mães levavam, e nós como estagiários nos “desdobrávamos” para entreter os alunos, sem metodologia de trabalho sem planos de aulas. Com a mudança de gestão, houve uma metodologia pensando a criança e o adolescente como sujeito de direitos e ainda tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente como ferramenta fundamental no desenvolvimento das atividades, assim foi investido em pessoas mais qualificadas e com uma formação mais específica na área da infância, com isso foi possível construir um novo perfil e conceito ao programa. Sabe-se que ainda precisa-se de muitas mudanças para que se chegue ao ideal, mais com as poucas iniciativas que já aconteceram bastante coisa já mudou. Atualmente o trabalho no PETI visa uma série de atividades chamadas de oficinas, divididas por educadores/estagiários. Onde coordeno as oficinas esportiva, recreativa e de ginástica. As crianças se inscrevem para as oficinas que pretendem fazer, e só vão aos horários das oficinas escritas. Nas quartas-feiras trabalham Ginástica Geral, nesta oficina foco todo tipo de movimento, sabendo que esse conteúdo não excluir nenhum aluno, pode ser de qualquer perfil. Comtemplo a história da ginástica, mostro vídeo de todos os tipos de ginástica, construímos materiais alternativos para utilizar nas aulas, e em outras atividades da oficina. Nas quintas-feiras trabalho com esporte coletivo, no ginásio de esporte da cidade, mais sempre antes do esporte desenvolvo uma atividade recreativa uma brincadeira, as crianças ainda demonstram certa resistência as atividades sistematizadas, mas tenho conversado e tentado mostrar para elas outras atividades além do futebol e ainda o direito que elas têm de conhecer estas atividades. O caminho a percorrer ainda é longo, mas o importante é que estamos caminhando.

¹ Acadêmica do Curso de Educação Física da Faculdade Ingá/Uningá.

² Orientadora e Professora da Faculdade Ingá/Uningá.

EU BRINCO TAMBÉM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO SEURS

Carolina Rossato Volpini¹
Luisa de Oliveira Demarchi Costa²
Maristela Melo Barroso³

RESUMO

Participamos do Seminário de Extensão Universitária da Região Sul – SEURS, com o Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas ruas, que é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM), aplicando a oficina Eu Brinco Também. O objetivo da oficina se constituiu em experienciar junto com as crianças as brincadeiras tradicionais contidas no livro Eu Brinco Também. A oficina foi aplicada na Escola Básica Jurema Cavalazzi, com aproximadamente 30 crianças. Nossa oficina ficou dividida em três momentos: Roda da Conversa Inicial, Brincadeiras, Roda da Conversa Final. Na Roda da Conversa Inicial apresentamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o livro Eu Brinco Também, relacionando-os com o direito a brincar, constatamos também que as crianças não conheciam o ECA. As brincadeiras que escolhemos para a oficina foram: Volençol, Barreira do Som, Bets, Corda e Pipoca. A maioria das crianças não conheciam as brincadeiras que levamos, e na corda verificamos a diferença nas músicas cantadas. Na Roda da Conversa Final, as crianças relataram como preferida, a brincadeira Barreira do Som, apesar de saírem com a garganta dolorida; perceberam a diferença dos sotaques dos educadores e perguntaram se voltaríamos para brincar novamente. Nos despedimos com uma sessão de fotos proporcionadas pelas crianças e deixamos um exemplar do livro Eu Brinco Também para a escola.

Palavras-chave: Direito. Criança. Brincadeiras.

¹ Graduanda em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Email: krolvolpini5@hotmail.com

² Graduanda em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. luisademarchicosta@hotmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Email: mariahmel@hotmail.com

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS EM MEIO-ABERTO

André Castilho Pinto¹
Beatriz Cristina Rocha de Oliveira²
Brysa Delgatto Godoy³
Camila D. dos Santos⁴
Elise M. Albejante⁵
Fernanda Martins Lomba⁶
Guilherme Camilo⁷
Gustavo Martineli Massola⁸
Mariângela Garcia Cecci⁹

RESUMO

Com o surgimento da pedagogia social, área que se formalizou nas décadas de 80 e 90 após a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, devido à evidente situação de crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, surgiu a necessidade de formar educadores especializados para atuar junto a essa parcela da população, ou seja, educadores que, entre outras atividades, fossem capacitados para dar orientação e apoio sócio familiar e socioeducativo em meio aberto.

Neste caminho, o Programa Aproxima-Ação iniciou, em caráter pioneiro na Universidade de São Paulo, o Curso de Formação de Educadores de Rua, o qual tem entre seus objetivos mais imediatos a promoção da cidadania e dos direitos de crianças e jovens das comunidades próximas ao Campus Butantã da USP, inventariando, articulando e dando suporte a atividades de formação e inclusão social por meio de ações nas áreas de educação, comunicação, arte, direito, saúde e profissionalização.

Na área de Extensão Universitária, este curso adequa-se à categoria de Curso de Atualização, a qual visa difundir o progresso do conhecimento em determinadas áreas ou disciplinas. Justifica-se sua implantação e desenvolvimento na área da Extensão visto a inexistência de uma Unidade que abrigue tal atividade, uma vez que a formação deste profissional, o educador em meio aberto ou educador social, exige que ela seja embasada em diversas áreas do conhecimento, como pedagogia, psicologia, ciências sociais, entre outras.

¹ Graduando em História ã FFLCH- USP

² Educadora ã PRCEU-USP

³ Graduando em Letras ã FFLCH- USP

⁴ Graduando em Psicologia ã IP- USP

⁵ Mestrando em Psicologia ã IP- USP

⁶ Graduando em Letras ã FFLCH- USP

⁷ Graduando em Psicologia ã IP- USP

⁸ Professor Doutor ã IP-USP

⁹ Graduando em Pedagogia ã FE- USP

Palavras-Chave: Pedagogia Social. Educação em Meio Aberto. Extensão Universitária. Educador de Rua.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MEIO ABERTO/EDUCAÇÃO DE RUA

No Brasil, o primeiro instrumento voltado às crianças e adolescentes para a regulação de políticas públicas foi o Código de Menores, em vigor a partir de 1927. Em consonância com o pensamento político social da época, o Código era fundamentado na ideia de *incompetência* das famílias em prover condições que respaldassem a educação nos vieses físico, moral e cívico - atenta-se, portanto, para a responsabilização do indivíduo frente a um contexto público, social e político. Para a *remediação* de tais *irresponsabilidades* familiares, em 1941, surgiu o SAM (Serviço de Assistência aos Menores) que tinha como função teórica a administração de orfanatos e escola-modelo e, na prática, funcionavam como reformatórios. (OLIVEIRA, 2007)

Em decorrência de diversas denúncias relativas ao SAM, o governo militar, em 1964, se propôs a problematizar as questões ligadas às crianças e aos adolescentes, visando com isso um caráter moralizante do setor público. A este propósito, foi criado o Plano Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), do qual surgiu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) que respaldava as FEBEMs (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor) na implementação das políticas públicas por ela criadas. Entretanto, apesar de se ter a intenção de reformular as ações em relação à essa parcela da população, as FEBEMs permaneciam com os quadros funcionais iguais aos do SAM e, conseqüentemente, a mentalidade que ali prevalecia era inadequada às novas propostas e, assim, “[...] as FEBEMs revelavam-se, precocemente, corroídas pela burocracia e reféns das ideologias típicas dos reformatórios tradicionais.” (OLIVEIRA, 2007)

Diante dos entraves de ordem burocrática e prática, o projeto de modernização do serviço público de assistência à crianças e adolescentes, por iniciativa do governo militar, acabou por se desgastar, abrindo, com isso, espaço para a reorganização de resistências dentro do setor público e o fortalecimento de associações comunitárias que, aos poucos, reconquistaram a liberdade de expressão. Ao final da década de 70, alguns movimentos sociais tornaram-se protagonistas no âmbito das políticas públicas e estratégias sociais (KRISCHKE, 1983; POWER, 1987 *apud* OLIVEIRA, 2007).

O fortalecimento de movimentos sociais também se deu pelo evidenciamento da pobreza - um fator a mais para o aumento de crianças em situação de risco. Verificou-se a mudança do pensamento do início do século XX, quando, atuando com esta realidade, passaram a visualizar pessoas em situação de pobreza e marginalização não sob um prisma de individualização da responsabilidade por sua situação, e sim, como o sintoma ou ainda, a consequência dos funcionamentos sociais vigentes. Sendo que esta condição social não poderia ser, de forma alguma, vista como algo natural, impingindo à essa camada, além do sofrimento, a responsabilidade por sua condição de vida.

O problema das crianças abandonadas não poderia ser analisado coerentemente sem considerar questões sociais, políticas e econômicas relacionadas à produção da pobreza. Esta visão opunha-se à tradicional, que culpava as famílias dos carentes e infratores pela condição em que se encontravam (Ianni & Krause, 1975). O que já parecia óbvio - a condição social como geradora de problemas sociais - legitimava-se academicamente, e as condições das crianças passaram a ser indicadores sociais. Substituiu-se a culpabilização da vítima por uma visão social do abandono da infância e da produção da delinquência juvenil (OLIVEIRA, 2007).

A legitimação acadêmica respaldava várias pessoas envolvidas com movimentos sociais da época - o que contribuía para a normatização desta situação. Algumas pessoas também atuavam diretamente nas FEBEMs, pois acreditavam na transformação daquela realidade estando dentro da instituição. Em 1979, em meio à crítica realidade dessas crianças e adolescentes e fortalecido pela mobilização de diferentes seguimentos, surgiu o primeiro grupo de educadores sociais, voltados para a prática: se colocando com as crianças moradoras de rua, em uma perspectiva construtivista e afetiva, auspiciado pela Pastoral do Menor e refletindo essa ação apoiado em textos vindos de forma clandestina do Chile. As atividades práticas se iniciaram, principalmente, na praça da Sé, em São Paulo, e as pessoas envolvidas constituíram o primeiro grupo denominado *Educadores Sociais de Rua*, que se reunia uma vez por semana em caráter de grupo de estudos, no qual discutiam as ações realizadas e textos que embasavam tais diálogos e atuações. (OLIVEIRA, 2007).

A Educação em Meio Aberto começa a ser conceituada a partir de uma campanha de doação de roupas para crianças desabrigadas, realizada por monitores da FEBEM em 1985, apoiados pela comunidade e pela aliança entre Secretaria da Promoção Social e a FEBEM. Consequentemente, a ação contou com suporte político, recursos humanos e financeiros, o que resultou no Projeto Criança de Rua. Ele se alojava no primeiro abrigo não governamental, localizado na Vila Maria, em um prédio abandonado da FEBEM, onde, após

algum tempo de sua existência, passou a realizar também diversas atividades educacionais no pátio, com os transeuntes que dali usufruíam. Como as atividades eram realizadas no espaço aberto, fora dos moldes tradicionais (sala de aula), foram necessários criatividade e encontros pedagógicos para a elaboração da abordagem empregada. O local passou a ser um laboratório pedagógico para uma nova tecnologia social, o que produziu *uma* Educação em Meio Aberto. (OLIVEIRA, 2007)

O educador em meio aberto privilegia a ação/intervenção em espaços diferenciados dos formais, ao se fazer presente nos locais de convívio e/ou permanência da criança. O atendimento em meio aberto é uma proposta que evoca a potencialidade dessas crianças para se sensibilizarem e se comprometerem com o próprio desenvolvimento. (ROCHA DE OLIVEIRA, 1998).

Com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nas décadas de 80 e 90, devido à evidente situação desses atores socialmente vulneráveis, surgiu a necessidade de formar educadores especializados para atuar junto a essa parcela da população, ou seja, educadores que, entre outras atividades, fossem capacitados para dar orientação e apoio sócio familiar e socioeducativo em meio aberto.

Dessa forma, o que está na base da Educação em Meio Aberto é uma mudança de paradigma. Deixa-se de pretender uma ressocialização da pessoa em situação de rua, não em uma perspectiva de submissão ao que está posto, mas, em uma perspectiva dialética, onde o educador é também aprendiz, passa-se a estar junto com ela, em um constante processo de conscientização e construção, onde o principal foco é a pessoa e o resgate do valor da autoestima.

O PROJETO AVIZINHAR: UMA EXPERIÊNCIA APROXIMATIVA

A Universidade de São Paulo, campus oeste da capital paulista, é um espaço agradável que atrai os olhares, a frequência e a permanência de crianças e adolescentes que utilizam este lugar para atividades de geração de renda, diversão e lazer. As comunidades vizinhas, como um todo, também utilizam este espaço quando procuram os serviços que a universidade oferece, como é o caso da Favela São Remo que vem em busca dos serviços de saúde (Hospital Universitário), creches e transporte (circular interno).

Estabelecer uma relação harmoniosa entre a comunidade universitária e as comunidades lindeiras é um desafio cotidiano à universidade, tendo-se em vista o caráter conflitante que por muitas vezes se instalou no relacionamento entre ambas as partes. São

visíveis as muitas interpretações divergentes quanto ao usufruto do espaço público do campus, bem como são múltiplas as interpretações que se tem em relação à pobreza e à criança pobre, sendo estabelecidas relações perversas entre os indivíduos que fazem parte deste contexto. Com o intuito de procurar formas de amenizar o conflito das relações (comunidade acadêmica, crianças, adolescentes e comunidades vizinhas), estabeleceu-se a necessidade da existência de uma ação que se empenhasse em diluir, ou, ao menos, promover um diálogo entre os presentes neste cenário - USP e comunidade externa. Neste emaranhado de relações nasce, em 1998, o Programa Avizinhar, cujo objetivo era criar e estimular ações que contribuíssem para uma convivência mais horizontal e respeitosa entre a universidade e a região em que se localiza.

O Programa Avizinhar é uma iniciativa institucional da Universidade de São Paulo - representou, por um período de 10 anos, um importante passo na reflexão e intervenção na convivência entre a comunidade acadêmica e as crianças e adolescentes moradores de comunidades próximas, frequentadores do *campus* Oeste/Butantã, à procura de um local de lazer e/ou de geração de renda (como guardando carros e/ou esmolando), e por vezes praticando atos infracionais.

Através de uma metodologia de educação em meio aberto adequada à situação encontrada no *campus* - pensando e respeitando as especificidades deste espaço - e não nas ruas convencionais ou, em outras palavras, uma metodologia adequada a crianças e adolescentes não moradores da rua e sim provenientes de comunidades próximas ao campus, o Programa Avizinhar desenvolveu ações educativas diretas com esse público, implicando outros agentes como: família, escola e serviços públicos, em um trabalho de articulação em rede entre diversas unidades de ensino da USP e as instituições de atendimento a crianças, adolescentes e jovens da região. Procurava, dessa forma, enfrentar e explicitar os mecanismos de produção dessas situações de violência dentro e fora do campus.

As ações educativas diretas do Programa Avizinhar partiram de uma metodologia que compreendia o diagnóstico de frequência no campus pelas crianças e adolescentes; a aproximação e criação de vínculo com os mesmos; acompanhamento familiar no intuito de auxiliá-las no reconhecimento de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Em seu início, em 1998, o campus da USP era frequentado por 70 crianças e adolescentes que aqui brincavam, esmolavam, guardavam carros e envolviam-se em atos infracionais. Este número foi averiguado como resultado da observação e diagnóstico dos educadores sociais de rua. Muitos destes meninos (eram todos meninos) estavam fora de qualquer organização educativa, como escolas, projetos

complementares, projetos na comunidade, embora todos eles mantivessem laços com suas famílias e casas. O trabalho dos educadores sociais, na aproximação com estes meninos, teve importante papel no seu retorno à escola, no encaminhamento para serviços demandados, à convivência comunitária, no atendimento às famílias, na criação – direta ou indiretamente – de novas oportunidades apontadas como necessárias.

Esta atuação na comunidade, assim como um trabalho nas unidades universitárias - especialmente onde a frequência de crianças era maior - discutindo sobre questões relativas à infância e à adolescência (uma vez que funcionários, alunos e professores travavam contato direto com as crianças e adolescentes e, muitas vezes, figuravam como provocadores ou envolvidos em conflitos), possibilitaram, ao longo do tempo de atuação do Programa Avizinhar, que o número de crianças frequentadoras do campus nestas condições negativas se reduzisse, quase que chegando à inexistência, ao mesmo tempo em que se ampliaram ações educativas e oportunidades oferecidas no interior da Universidade.

A presença e permanência de crianças e adolescentes no campus pode ser justificada por uma série de fatores como: políticas educacionais que contribuíram para a exclusão de crianças e adolescentes da escola; dinâmica atrativa no campus; problemas familiares e comunitários, condições de trabalho, mecanismos excludentes do nosso sistema político e econômico e, posteriormente, a própria atuação da equipe do Avizinhar.

Uma das características do trabalho do Programa Avizinhar, por pertencer a uma Universidade Pública e ser desenvolvido na área da Extensão Universitária, era a possibilidade de constituir uma equipe multidisciplinar composta por estudantes da Universidade que, ao mesmo tempo em que traziam suas vivências e formação acadêmica à prática do Programa, aprendiam, vivenciavam e analisavam uma prática de trabalho com pessoas, comunidades e instituições. práticas estas nem sempre abordadas e reconhecidas pela academia. Além dos estudantes diretamente envolvidos, como estagiários ou bolsistas, outros estudantes se juntavam à equipe com o objetivo de receber orientações ou para conhecer melhor este trabalho. A oportunidade de contato com o trabalho em meio aberto, contribuiu na formação destes alunos, apresentando reflexos na continuidade de suas carreiras acadêmicas, em suas decisões e compromisso de trabalho, com bastante responsabilidade.

Por questões políticas internas, a coordenadoria que abrigava o Programa Avizinhar, entre outros Programas, foi extinta em 2006 ficando suas ações e coordenadoria em estagnação. No entanto, a atual gestão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (2009), em caráter inovador criou o Núcleo Dos Direitos na Universidade de São Paulo, instância em que o Programa Aproxima-Ação foi acolhido e, dentre outras atividades

correlacionadas ao tema de Direitos, herdou a atuação do extinto Programa Avizinhar. É neste contexto que se surge o curso, em formato piloto, de *Formação de Educadores de Rua*.

CURSO PILOTO DA EDUCAÇÃO EM MEIO ABERTO

O Programa Aproxima-Ação iniciou, em caráter pioneiro na Universidade de São Paulo, o Curso de Formação de Educadores de Rua, o qual tem entre seus objetivos fomentar o desenvolvimento e a consolidação da profissão de Educador Social; ser referência para a promoção e fortalecimento da Educação Social; e estabelecer formação continuada de educadores sociais subsidiando-os de conteúdo teórico-metodológico.

Inserido na área da Extensão Universitária, este curso enquadra-se na categoria de Curso de Atualização, o qual visa difundir o progresso do conhecimento em determinadas áreas ou disciplinas. Sua implantação e desenvolvimento justificam-se no bojo da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária devido à inexistência de uma Unidade que abrigue tal atividade, uma vez que a formação deste profissional, o Educador em Meio Aberto ou Educador Social de Rua, exige que este seja embasado em diversas áreas do conhecimento, como pedagogia, psicologia, ciências sociais, entre outras.

Desta atuação, destaca-se a inexistência de formação adequada ao Educador Social de Rua com o devido reconhecimento à esta profissão, apesar de que, na prática, existe uma conferida experiência acumulada por parte dos educadores sociais. O objetivo maior deste curso piloto é estabelecer, na Universidade de São Paulo, um espaço de reflexão da área da Educação e suas práticas, bem como se formalizar como uma disciplina de apoio/optativa nas áreas afins. O curso de Formação foca seu conteúdo no desenvolvimento de ações práticas, de campo, permeado pela metodologia de educação em meio aberto/educação de rua e pressupõe a referida dinâmica:

1. Observação do território

Observa-se os sujeitos à distância vendo o uso que todos os atores fazem daquele espaço, o que fazem; com que frequência; quanto tempo permanecem; se são um grupo social; enfim, entender a circulação/movimentação dessas crianças e adolescentes nesse espaço e suas relações estabelecidas, tanto com o espaço quanto com os outros atores. Esta primeira etapa é repetida quantas vezes for necessária até conseguir estabelecer um primeiro contato com o sujeito alvo, no caso, com as crianças e adolescentes. Esta etapa da metodologia é de extrema importância para uma intervenção responsável e efetiva, pois é a partir deste diagnóstico ã realizado com o educador fora do cenário delimitado para a

observação e sem sua intervenção, como sujeito externo, considerando todos os fatores que influenciam na produção desta criança e adolescente na rua.

2. Aproximação

É a etapa onde passa a abordá-las, quando os cursistas se apresentam como educadores, sua função, conversando e firmando alguns compromissos. Essa prática é chamada de estabelecer vínculo, com o objetivo de escutar suas histórias de vida e assim traçar o caminho a ser percorrido que venha a atender suas necessidades.

Para essa aproximação, além das conversas, utiliza-se ainda algumas atividades conjuntas: como brincadeiras de rua e jogo de futebol, pois são outros espaços, com outras características, com regras de convivência próprias, onde se pode observar vários comportamentos e assim realizar ações educativas mais voltadas a este espaço.

3. Abordagem

Nesta etapa deve-se considerar que, após o contato que é coletivo e variável de criança para criança, inicia-se um processo de diálogo direto e focado com as crianças para verificar possíveis encaminhamentos. Pretende-se estabelecer uma relação particularizada com as crianças/adolescentes, numa perspectiva de escuta de suas histórias e de suas percepções sobre suas condições de vida, mas agora numa abordagem singular que privilegia o contato pessoal educador-educando.

4. Atendimento

Esta etapa pressupõe identificar as instituições que cercam esse sujeito, sua família, escola, serviço de saúde, entre outros, e tem por objetivo não perpetuar a permanência desta criança na rua, ou sua condição de estar na rua e fora da rede de proteção, mas educá-la para que esta possa optar pela desrualização. Ao educador cabe, junto à criança, traçar o trajeto de retorno ao convívio comunitário.

5. Encaminhamento e acompanhamento familiar e comunitário

Promover a inserção e permanência das crianças e adolescentes na família, nas instituições formais e complementares de educação e na sua convivência comunitária, atentando-se às demandas apresentadas por todo esse contexto tanto familiar quanto comunitário, para possíveis encaminhamentos e atendimentos. Nesta etapa de acompanhamento, o educador já está menos presente, considerando que o educando está novamente inserido à rede de proteção e a outras instituições que por sua vez atenderão a outras demandas que surgirem no campo social, como a inserção no mercado de trabalho.

Apesar do foco nas práticas, o curso busca construir embasamento teórico, tendo como referência a legislação brasileira referente à garantia de direitos. Dentro disso,

podemos citar principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Com esta iniciativa o Programa Aproxima-Ação cumpre sua missão na intenção de não reproduzir um olhar alienante e desqualificador diante das chamadas classes populares. Além de defender que a Universidade possui um importante papel no compromisso com a concepção política emancipatória, com isso, trabalha cotidianamente na união entre teoria e prática aplicadas ao contexto político-social.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, W.F. **Educação social de rua**: bases históricas, políticas e pedagógicas. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p.135-158, jan.-mar. 2007.

PAIVA, J.S. **Educação de Rua**: (im)possibilidades de inclusão. 2005.

ROCHA DE OLIVEIRA, B. **Projeto Avizinhar**: relatório de atividades Jun/1998 à mar/2001. USP/CECAE, 2001.

**BRINQUEDO ARTESANAL CARROSSEL DA SABEDORIA: BRINQUEDO PARA
SER UTILIZADO NO PROJETO DE EVENTO DE EXTENSÃO COM CRIANÇAS
NA CIDADE DE SARANDI – PR**

Cristiany Schultz¹
Luana Caroline Contessoto²
João Paulo da Silva Miquelin³
Vânia Neves Schmidt⁴
Alisson Ribeiro Ferracini⁵
Cléia Renata Teixeira de Souza⁶

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um brinquedo artesanal construído para disciplina de Recreação e Lazer do curso de Educação Física da Faculdade com o intuito de ser utilizado no projeto de extensão que atua com crianças e adolescentes da mesma faculdade. Desenvolvemos um brinquedo com materiais alternativos que explore a capacidade de inventar e de criar das crianças. A ideia do brinquedo consistiu em retomar discussões sobre brincadeiras pedagógicas e que nos dias de hoje são muitas vezes deixadas de lado. O brinquedo foi feito com ferro, depois soldado para a instalação de molas e hastes, foram feitas argolas foram também de ferro, a pintura de fundo branco para melhor fixação das fitas adesivas e por fim, a confecção do brinquedo com E.V.A colorido e fitas adesivas coloridas. O “Carrossel da Sabedoria” é um brinquedo que contém perguntas e respostas sobre conhecimentos gerais, joga-se com até 06 participantes e a faixa etária é a partir de 09 anos. Obtemos assim um brinquedo no qual as pessoas, independente de idade, se divertem, avaliam seus conhecimentos e interagem em um jogo interessante. Criamos assim esse brinquedo observando neste a importância da manifestação do lúdico no processo de ensino – aprendizagem, e explorar a capacidade de conhecimentos gerais fortalecendo a participação e cooperação entre as crianças. O brinquedo foi pensado com o propósito de ter sua aplicação e execução no projeto de extensão “Atividades Recreativas na cidade de Sarandi” da Faculdade Ingá, na primeira experiência de utilização do brinquedo foi muito interessante ver todos que puderam participar, jogando e se divertiram muito. O brinquedo e o acesso ao brincar é um direito de toda criança e adolescente e partindo desta ideia é que se fundamenta a construção deste brinquedo e a utilização dele nos eventos recreativos do projeto.

¹ Acadêmica no curso de Educação Física, Faculdade Uningá. Email: serralheriaatual@hotmail.com

² Acadêmica no curso de Educação Física, Faculdade Uningá. Email: contessoto15@hotmail.com

³ Acadêmico no curso de Educação Física, Faculdade Uningá. Email: jpmiquelin@gmail.com

⁴ Acadêmica no curso de Educação Física, Faculdade Uningá. Email: schimacombat@hotmail.com

⁵ Acadêmico no curso de Educação Física, Faculdade Uningá. Email: schimacombat@hotmail.com

⁶ Orientadora e Professora da Faculdade Ingá/Uningá.

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR E A SAÚDE NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000 NO BRASIL

Bruna Alves Lopes¹

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior²

Solange Aparecida Barbosa de Moraes Barros³

RESUMO

As primeiras brinquedotecas instaladas em nosso país datam da década de 1980, momento de grande efervescência social, política e intelectual. Neste sentido, a valorização do brincar é intrínseca nos projetos de elaboração desses espaços e expressa valores que ganhavam destaque nesse período em nosso país como, por exemplo, a valorização da criança enquanto sujeito de direito e a compreensão do brincar enquanto fala da criança, sendo, portanto um direito a ser preservado. As conquistas ocorridas no final da década de 1980 e início de 1990, no campo legal, juntamente com as discussões e mudanças ocorridas no âmbito da saúde, propiciaram uma ampla discussão sobre o papel da criança no ambiente hospitalar e da brinquedoteca como uma maneira de prestar um atendimento humanizado. O recorte temporal do trabalho é o fim da década de 1980 e período de implantação das primeiras brinquedotecas nacionais até a década de 2000 em que foi sancionada a lei a lei federal de nº 11.104/2005. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica. Argumentamos que durante a década de 90 apesar de existirem várias ações com resultados positivos em relação às brinquedotecas hospitalares, as mesmas só ganharam respaldo legal em 2005, numa conjuntura política e econômica mais apta a incorporar a humanização do atendimento por meio do brincar.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Saúde. Criança.

INTRODUÇÃO

As palavras expressam valores, crenças, ideias e disputas, por isso marcam um tempo e falam de um tempo e de sujeitos que não apenas produzem palavras, mas que também são constituídos por elas. Neste sentido, não podemos falar em brinquedotecas hospitalares antes do século XX, pois apenas nesse período que são elaborados as condições que tornaram possíveis pensar num espaço destinado ao brincar da criança.

Estudiosos da temática (NOWINSKI, 2010; CUNHA 1992; KISHIMOTO, 2011 entre outros) apontam Los Angeles como sendo o lugar que teria surgido aquela que é considerada a primeira brinquedoteca. Segundo os relatos, por volta de 1934, o dono de uma

¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Mestranda do Programa em Ciências Sociais e Aplicadas desta mesma instituição. Participa do Núcleo de estudos, pesquisas, assessoria e extensão e na área da infância e adolescência (NEPIA). Bolsista CAPES.

² Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG. Coordenador do Grupo de Estudos ãEsporte, Lazer e Sociedade.

³ Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG.

loja de brinquedo, que estava sendo roubado por crianças de uma escola municipal próxima ao seu estabelecimento, resolve criar um sistema de empréstimos de brinquedos.

Moore (1995 apud KISHIMOTO, 2011, p. 16) nos informa que segundo uma diretora da escola elas eram crianças boas, de casas finas, cujos pais, em decorrência da Depressão, não tinham condições de prover brinquedos, que são a base das necessidades de desenvolvimento das crianças. Com o objetivo de combater a delinquência infantil, este sistema de empréstimo de brinquedos e materiais passa a vigorar em bibliotecas públicas e se torna predominante nos EUA.

Na Suécia em 1956, Ivonny Lindsquist começou a desenvolver atividades com brinquedos no hospital onde trabalhava. A princípio, segundo Cunha (2007) a iniciativa não teria sido aceita devido ao temor que os brinquedos e brincadeiras atrapalhassem as atividades desenvolvidas por enfermeiras e médicos. Posteriormente, com o apoio do Dr. John Lind, a terapia pelo brincar foi introduzida e divulgada. O Dr. John Lind relata que, com a introdução das atividades lúdicas, as crianças e seus pais passaram a interagir melhor; participando das atividades criativas, as crianças esqueciam que estavam doentes e diminuía muito estresse familiar (CUNHA, 2007, p. 72).

O nome de John Lind, juntamente com o de Ivonny Lindquist, é bastante mencionado nos trabalhos sobre brinquedoteca hospitalar, pois a partir de uma experiência bem sucedida em uma enfermaria na Suécia, estes espaços começaram a ganhar maior visibilidade. Esta experiência colaborou também para que em 1983, na Suécia, fosse aprovada a lei sobre a obrigatoriedade dos serviços de ludoterapia nos hospitais suecos (Rosenberg-Reiner, 2003). Exemplo esse que estimulará ações semelhantes em vários países, como o Brasil.

Em 1963, em Estocolmo, segundo Cunha (1992), o sistema de empréstimos de brinquedo foi ampliado e expandido. O objetivo era emprestar brinquedos e orientar famílias de excepcionais sobre como poderiam brincar com seus filhos para melhor estimulá-los (p. 38). Quatro anos mais tarde, na Inglaterra, surgem as *Toy Libraries* (biblioteca de brinquedos), e em 1976, em Londres aconteceu o Primeiro Congresso Internacional sobre a temática.

Em 1973 em São Paulo, dois anos após uma exposição de brinquedos pedagógicos, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) implantou um sistema de rodízio de brinquedos nos moldes de uma brinquedoteca circulante (CUNHA, 1992, p. 45).

Esta ação, segundo a autora, ajudou a incentivar a curiosidade em pesquisadores e estudantes sobre os efeitos do brincar. Um ano depois houve a realização do Congresso Internacional de Pediatria que contou com uma equipe de pediatras suecos que apresentaram um trabalho sobre a importância do brincar para a recuperação da criança hospitalizada e para a preservação de sua saúde mental.

O Dr. John Lind, que participou do referido congresso, já conhecia o trabalho realizado na APAE e seu entusiasmo contribuiu para que o Setor de Recursos Pedagógicos (dentro da APAE) fosse mais valorizado (CUNHA, 1992, p. 45).

Em 1981 surge a brinquedoteca instalada na Escola de Indianópolis, cuja prioridade não estava no empréstimo do brinquedo, mas no brincar, por isso é considerada a primeira brinquedoteca brasileira. Foi administrado por voluntários e a manutenção/aquisição do acervo era bancado pelos voluntários e pela ajuda de alguns fabricantes (CUNHA, 1992, p. 46).

Em 10 de agosto de 2005, foi realizado em Brasília o seminário nacional ãBrinquedoteca: a Importância do Brinquedo na Saúde e na Educação, organizado pela Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados.⁴

Na ocasião, estudiosos da temática brinquedoteca como o médico Dráuzio Viegas, e a pedagoga Nylse Cunha, entre outros, e parlamentares como a deputada do PSB Luiza Erundina (autora do projeto de lei sobre brinquedotecas hospitalares) estiveram presente no evento, expondo suas experiências em relação ao brincar no hospital.

Cabe lembrarmos que neste mesmo ano, mais especificamente no dia 21 de março de 2005, foi sancionada a lei federal de nº 11.104/2005; uma etapa importante de um processo ainda em andamento de discussão e consolidação dos direitos da criança hospitalizada em nosso país.

Dito isso, compreendemos que o valor deste seminário não está apenas na quantidade de parlamentares e pesquisadores que dele participaram, mas também pelo seu significado. Trata-se de um momento de comemoração de uma conquista, ao mesmo tempo em que também é expresso e divulgado a síntese dos ideais e das discussões sobre brinquedoteca hospitalar no Brasil até aquele momento.

⁴ Os anais deste evento estão disponíveis em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/documentos/copy_of_relatorios-de-atividades/brinquedoteca120307.pdf. Acesso em 23/11/2012.

Em linhas gerais, o brincar aparece no decorrer das falas dos parlamentares e dos pesquisadores, como indispensável para a saúde física, emocional e intelectual de qualquer pessoa. Em relação à criança, é um meio desta se sociabilizar, aprender e falar.

Quanto aos objetivos, segundo a deputada Fátima Bezerra (2005, p. 9), ñem um país como o Brasil, de profundas desigualdades sociais, a instalação de brinquedotecas abre novas fronteiras e perspectivas às crianças pobres, permitindo que tenham acesso a brinquedos e a espaços para o brincar.ò

Além do acesso ao brinquedo, enquanto um bem material e cultural, a brinquedoteca (segundo as falas presentes no congresso) tem por objetivo proporcionar o ñbrincar sem cobrançaò, a construção de uma vida interior rica, estimular a operatividade da criança, possibilitar a manifestação das potencialidades, valorização da afetividade e da sensibilidade e estimular o relacionamento entre as pessoas. No hospital significa um modo de atendimento humanizado.

Esta forma de compreender quais seriam os objetivos de uma brinquedoteca hospitalar, abre caminho para que profissionais da área de humanas exerçam atividades junto às crianças e adolescentes dentro dos hospitais, além de estimular a discussão sobre a emergência de um novo profissional, o brinquedista, que é mencionado em vários momentos do evento como uma pessoa capacitada para organizar o acervo lúdico da brinquedoteca e estimular crianças e acompanhantes a explorar os materiais disponíveis, como também a incentivar o livre brincar.

A partir destas informações, algumas perguntas tornam-se pertinentes, afinal o que possibilitou, em nosso país, a implementação de brinquedotecas hospitalares? Que fatores tornam possível sua existência?

Partindo das pistas deixadas pela temática do seminário acima mencionado (saúde e educação) compreendemos que para se tornar possível um espaço destinado ao brincar no hospital, algumas transformações tiveram que acontecer no campo da saúde e da educação. Por hora, optamos em desvelar tais acontecimentos na saúde.

OS DIREITOS CONQUISTADOS E A SAÚDE DA CRIANÇA

As últimas décadas do século XX e os primeiros anos do século XXI no Brasil registraram profundas mudanças no âmbito jurídico, nas políticas sociais, nas ações governamentais e na participação da sociedade brasileira relativas à proteção, promoção e participação da criança (Plano Nacional Pela Primeira Infância 2011 ñ 2022).

A Constituição Federal de 1988 é o marco de um novo olhar político, pedagógico e social para a criança: ela passa a ser considerada cidadã, sujeito de direitos e a família, a sociedade e o Estado são declarados responsáveis por garantir, com absoluta prioridade, os seus direitos. O termo *menor* é substituído pela expressão *criança e adolescente*, sem distinção econômica, social, jurídica, familiar ou de qualquer outra natureza (p. 14).

Com a Constituição Federal, a criança adquiriu o status de sujeito de direitos que merecia ampla proteção jurídica, porém toda essa conquista veio a ser consolidada com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que alçou a criança e o adolescente à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, o que ampliou os debates e alterou o foco das discussões, que agora passaram a ter como núcleo fundamental a proteção integral ao desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Cabe ressaltarmos que as décadas de 80 e 90 foram marcadas no Brasil por um intenso processo de redemocratização política, mobilização social (sendo que as organizações não governamentais, ONGs, começam a emergir com força) e crise econômica.

Oliveira e Nakatani (2006) nos informam que este período no Brasil foi caracterizado por sucessivos planos de combate a inflação, pelo esgotamento final do processo de industrialização e pela adoção de políticas neoliberais no Brasil.

[...] o governo implementa progressivamente a liberalização do comércio internacional, dos fluxos de capitais especulativos, a privatização das empresas estatais, a reforma do estado, a reforma tributária e a reforma da previdência do setor privado. Em junho de 1994, ainda durante o governo de Itamar Franco, o Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso comanda a execução do Plano Real que consegue controlar o processo inflacionário e reduzir a inflação a níveis muito baixos, com isso consegue eleger-se presidente da república por dois mandatos consecutivos. (p. 3)

As consequências das políticas neoliberais iniciadas no governo Collor e aprofundadas com Fernando Henrique Cardoso tiveram grande impacto nas políticas sociais, pois significaram a diminuição de investimentos nesse setor.

Soares (2002 apud Menezes, 2011) lembra que ao mesmo tempo em que no Brasil ajustava-se a política neoliberal, o país também estava no meio da tentativa tardia de construção de um Estado de Bem-Estar Social, para atender a parcela da população em situação de pobreza, excluída dos benefícios do desenvolvimento passado (s/p).

No âmbito da saúde, Meneses (2011) informa que algumas mudanças importantes das políticas-institucionais ocorreram neste período, tais como a unificação de um comando único da política nacional de saúde no âmbito do Ministério da Saúde além da

inclusão de diretrizes de participação social para efetivar o controle social das políticas públicas.

Fortes (2004) ao falar das políticas públicas de humanização dos serviços de saúde expõem que no âmbito internacional as discussões sobre humanização começam a ganhar notoriedade por volta da década de 1970. Em nosso país, na interpretação de Rios (2009), a humanização, enquanto política pública de saúde nasceu dentro do SUS, pois os princípios deste são de inspiração humanística.

Para Fortes (2004) os direitos garantidos constitucionalmente, assim como as normas e diretrizes específicas da área da saúde, se referem de modo direto ou indireto à humanização dos cuidados em saúde.

O exemplo citado pelo autor corresponde ao direito que crianças e adolescentes passaram a ter de serem acompanhadas pelos pais ou responsáveis em tempo integral, sendo que os estabelecimentos de saúde devem proporcionar as condições necessárias para a permanência destes acompanhantes junto a essas crianças e adolescentes.

Destacamos também, neste contexto, a elaboração da Resolução nº 41, de 17 de outubro de 1995⁵, que enfatiza a especificidade da criança hospitalizada. Elaborada pela Sociedade Brasileira de Pediatria, nesta resolução consta de vinte itens, todos direcionados a proteger a criança e o adolescente hospitalizados, tanto de ser atendido no sistema de saúde como de ser tratado dignamente (LIMA, CAETANO E SALETE, 2010, p. 464).

Entre os itens desta resolução, destacamos o nono item que expressa o direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.

Medrano, Padilha e Vaghetti (2008) relatam que através da tradução, em 1974, do artigo de Green intitulado "Understanding children's needs through therapeutic play" o conceito de "brinquedo terapêutico" aparece na literatura do campo da enfermagem no Brasil. A utilização deste conceito, brinquedo terapêutico, irá influenciar e estimular as pesquisas na área da enfermagem sobre a operacionalidade do brinquedo, principalmente a partir da década de 1980. Os autores ressaltam ainda que

Não podemos deixar passar por alto que, durante as décadas de 1980 e de 1990, ainda a experiência de escrever, produzir conhecimento em relação ao brincar/jogar/brinquedo nos hospitais, ou não, era de relevância por tratar-se de uma atividade menor, ou as comunicações tinham o objetivo de justificar uma prática estranha ao território hospitalar. Resgatar as bondades do brinquedo, ou do brincar, segundo o caso, era o estrategicamente e

⁵ Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id2178.htm>. Acesso em 23/11/2012.

taticamente viável para manter ou reproduzir estas práticas, frente às resistências que o discurso médico, que o discurso de poder vigente no território hospitalar, colocava frente a estas práticas ãdiferentesò. (p. 713)

No decorrer da década de 90 observaremos uma série de ações envolvendo o uso de atividades lúdicas e recreativas dentro dos hospitais pediátricos. Entre os grupos que alcançaram maior visibilidade no cenário Brasileiro, destacamos o denominado ãDoutores da Alegriaò.

Outra experiência também significativa é apresentada por Munimos (2007). A autora nos conta que, a partir de uma sala que servia de refeitório, foi criado a brinquedoteca do Hospital Regional Sul localizado na cidade de Santo Amaro em São Paulo. As atividades da brinquedoteca tiveram início em 1994, sendo que o material lúdico foi adquirido a partir de campanhas de doações.

Na palestra apresentada por Munimos no Seminário Nacional brinquedoteca, a assistente social irá relatar que:

Quando iniciamos nossa brinquedoteca, um fato marcou-me muito, contando uma história e brincando com um pacientzinho queimado, terminei a brincadeira e ele pediu para continuar, *ãenquanto eu brinco não dóiò*. Este tornou-se nosso objetivo. Tenho feito campanhas em escolas com o lema *Enquanto eu brinco, não dói*. O resultado é excelente. (MUNIMOS, 2005, p.70).

Prosseguindo seu relato, Munimos irá informar que o setor de estatística do hospital no qual trabalha constatou que o tempo de internação das crianças diminuiu depois que a brinquedoteca passou a funcionar nesse estabelecimento.

Em 1999, a deputada federal Luíza Erundina propôs um projeto de lei sobre a implantação de brinquedotecas nos hospitais públicos. O referido projeto passou por três mudanças no seu texto.

Duas questões chamam a atenção nesse processo: em primeiro lugar destacamos que em nenhum momento houve pressão por parte de movimentos sociais, pressionando e/ou debatendo o projeto sobre brinquedotecas submetidos à câmara dos deputados. Em outras palavras, o projeto de implantação de brinquedotecas nos hospitais pediátricos não surgiu como uma demanda dos movimentos sociais. Podemos verificar tal questão tanto na própria justificativa do porque do projeto, em 1999, tanto na fala dos palestrantes do Seminário Nacional Brinquedoteca, em 2005.

No projeto lei, Erundina faz referências aos resultados positivos conquistados a partir da inserção de atividades lúdicas e recreativas nos hospitais com atendimento pediátrico⁶, e aponta algumas experiências brasileiras.

Ao justificar a importância de sua proposta, utiliza um estudo realizado por Aída Munimos, Inês Auxiliadora Torres Santoro, Márcia Inez Alvarez Arrazola e Maria Regina Monteiro. Neste estudo, as autoras expressam a importância da brinquedoteca como uma referencia emotiva para criança, como meio desta ter autonomia no ambiente hospitalar, além de ser um ambiente de socialização. O que levará a deputada a argumentar que:

Sem sombras de dúvidas, a instalação de brinquedotecas nos hospitais da rede pública, é medida que vem minorar o sofrimento de um tratamento pediátrico, com resultados comprovados no auxilio no restabelecimento da saúde da criança. Além disso, através das Brinquedotecas, os hospitais terão um espaço destinado a brincadeiras, em que os familiares das crianças também poderão participar de maneira efetiva para o sucesso do tratamento.⁷

Luiza Erundina, em seu discurso de abertura das atividades do Seminário Nacional Brinquedoteca irá dizer:

[...] quero dizer que a Lei nº 11.104, de 2005, foi resultado de iniciativa nossa, por inspiração da assistente social Aída Munimos, que inclusive será uma das nossas palestrantes. Como disse, foi a Dra. Aída, assistente social que trabalha num hospital público de São Paulo, quem me inspirou a apresentar o projeto. Portanto, é dela também o mérito deste evento em que celebramos a entrada em vigor da Lei nº 11.104, de 2005. (SEMINÁRIO, 2005, p. 18)

Esta falta de participação dos grupos que vivenciam o cotidiano hospitalar, e que se interessam pelas questões relacionadas aos direitos das crianças dentro dos hospitais, pode ser um dos elementos que auxiliaram para que o resultado final fosse uma lei pouco especifica e que abre brechas para um possível descumprimento. (VILLELA, MARCOS, 2009).

Sabendo que a proposta da referida lei ocorreu em 1999 e que sua efetivação ocorreu em 2005, cabe aqui observarmos que em cinco anos o cenário político brasileiro passou por mudanças significativas.

⁶ Para conhecer essa experiência na Suécia, que é uma referencia para todos aqueles que estudam brinquedoteca hospitalar, indicamos a leitura em que Ivonny relata sua experiência: LINDQUIST, Ivonny. Brincar no hospital. In: FRIEDMANN, Adriana. **O Direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Abrinq, 1992.

⁷Projeto lei nº 2.087 ĩ A de 1999. Disponível em:

<http://imagem.camara.gov.br/MostraIntegralImagem.asp?strSiglaProp=PL&intProp=2087&intAnoProp=1999&intParteProp=1>

Após oito anos de governo FHC, Luiz Inácio Lula da Silva assume aquele que seria o seu primeiro mandato (2003- 2007), significando a ascensão da esquerda ao poder (GIAMBI, 2003). Uma das características do primeiro mandato do governo Lula ão que se refere às características desta gestão podemos dizer que delimitaram as possibilidades de consolidação de um sistema de proteção social baseado no conceito de Seguridade Socialò (MENEZES, 2011, s/p).

Mesmo que Menezes aponte que não houveram algumas rupturas desejadas com a eleição de Lula, e que isso acabou tendo seus reflexos na saúde, alguns avanços são perceptíveis. Podemos observar isso no âmbito das políticas de humanização do ambiente hospitalar.

Mesmo que anteriormente a humanização do atendimento em saúde estivesse presente nas proposições governamentais, é no governo Lula que estas discussões ganham maior destaque.

Observamos que em 2001 o Ministério da Saúde lança o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH). Programa este que propõe um conjunto de ações integradas com o objetivo de alterar os padrões de assistência aos usuários no ambiente hospitalar público (FORTES, 2004, p. 33).

A ênfase do programa estava voltada para transformações no âmbito cultural das instituições hospitalares, o que gerava uma maior preocupação em valorizar a capacitação dos trabalhadores do setor da saúde para que estes fossem capazes de prestarem um ãcuidado humanizadoò.

Posteriormente, com a implementação da Política Nacional de Humanização (PNH), ocorrida em 2003, o que observamos é uma intensificação e ampliação do que significa humanização em saúde, sendo que estas propostas passam a ser compreendidas para além do ambiente hospitalar.

O LUGAR DA CRIANÇA NO AMBIENTE HOSPITALAR E A SITUAÇÃO DAS BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES

Num artigo publicado na década de 90, Oliveira (1993) compartilha sua pesquisa acerca da percepção das crianças sobre o processo de hospitalização. Ao descrever a despersonalização, medo, angústia e solidão vivida ã e relatada - pelas crianças sobre sua hospitalização, a autora nos apresenta a fala de João Carlos (que no momento da entrevista

estava hospitalizado há 29 semanas) afirmando que não que devia ter aqui pra criança? Alimento, médico pra conversar (p. 329).

O relato expressa algo já conhecido sobre o processo de recuperação da saúde: há necessidades que estão além do tratamento do corpo doente. Entre as necessidades infantis está o brincar compreendido como meio da criança se expressar, sendo importante para a construção da sua subjetividade, além de se caracterizar como um recurso terapêutico (MEDRANO, 2004).

Sendo fala, o brincar tem por princípio combater dois meios de exclusão de si que a criança pode vivenciar numa instituição hospitalar: em primeiro lugar há o risco de ser sujeitada ao adulto que, historicamente, tende a descrevê-la como um *não ser*, um projeto de futuro ou simplesmente como um *ser sem fala*, assim como expresso pela origem latina do termo infância (*in-fans*, sem fala). A outra maneira de sujeição é aquela imposta pela ordem médica (MEDRANO, 2004, p. 15).

Moreira e Macedo (2009) ao estudarem o protagonismo das crianças com doenças crônicas no ambiente hospitalar compreendem que a elaboração de espaços lúdicos no hospital caracteriza-se como uma maneira de reconhecer nas crianças hospitalizada um sujeito social protagonista de sua sociabilidade.

Colaborando com esta visão, Fortuna (2007) compreende o brincar como um meio de ver na criança um sujeito e assim, não reduzi-la ao papel de vítima ou a condição de coitadinha, mas sim como um ser com vontades. Neste sentido, destacamos a importância da valorização da liberdade da criança.

Valorizar a liberdade de escolha da criança já demarca uma importante diferença na construção de um ambiente mais acolhedor para a mesma. A singularidade infantil e suas expressões (brincar, recusar procedimentos de cuidado, choros, questionamentos da rotina, barulhos, reivindicações variadas, dentre outros) ficam relegadas a um segundo plano na hierarquia de importância construída pela tradição hospitalar, que privilegia a técnica, as rotinas, os procedimentos. (MOREIRA e MACEDO, 2009, p. 649).

Desta maneira, a estrutura física da brinquedoteca, assim como seu acervo e a dinâmica estabelecida neste local funcionam como uma mensagem entre a instituição hospitalar e sua cultura e organização e o papel que atribuem aos seus frequentadores, em especial as crianças.

Kishimoto (2011) argumenta que a existência de uma brinquedoteca não garante por si só que o direito ao brincar está sendo garantido, pois a falta de conhecimento sobre as características dessa atividade pode fazer com que muitas pessoas se

sintam instigadas a fazer um uso instrumental dessa atividade. Como a autora enfatiza a análise para as brinquedotecas instaladas no ambiente escolar, ela critica o uso que os professores fazem do brincar para aquisição de habilidades ou para a formação de conceitos. Na concepção da pesquisadora o brincar não pressupõe finalidades educativas que não se confundem com o ensinar. (p. 31)

Numa perspectiva semelhante, mas voltada para o ambiente hospitalar, Medrano (2004) critica aquilo que chama como brincar ortopédico, pois este é representado na figura do brinquedo terapêutico e caracteriza um processo de uma tentativa de disciplinarizar e medicalizar o brincar infantil. Para o autor o brincar não pode servir como um meio, mas sim, deve ser compreendido como um fim em si mesmo, terapêutico por si próprio.

Compartilhando a crítica daquilo que chama como colonização do brincar, Fortuna (2011) argumenta que quando a pessoa é usada, mesmo que seja através de sua brincadeira, não pode tornar-se sujeito (p. 165).

Por isso, Medrano (2004) aponta a necessidade de problematizar os espaços para o brincar com o objetivo de evitar que estes ao invés de agirem como instrumentos de valorização da fala da criança, sejam absorvidos pela lógica tradicional da instituição hospitalar: lógica da exclusão e do silêncio.

Mapear as brinquedotecas, tendo como objetivo visualizar as características gerais desses espaços dentro dos hospitais pediátricos brasileiros se caracteriza como uma necessidade, pois a partir de dados como número de brinquedotecas instaladas, número de pessoas que trabalham com o lúdico nesses espaços e sua vinculação com a instituição (profissional contratado, voluntário, etc.), auxiliariam os grupos a visualizarem as conquistas e os entraves desses espaços nas pediatrias e assim propor medidas e ações que contribuíssem para sanar os problemas enfrentados.

Tendo como princípio a avaliação e características das brinquedotecas brasileiras, encontramos três trabalhos: um artigo escrito por Dietz e Oliveira (2008), a Dissertação de mestrado de Lima (2011) em que a autora realiza a descrição e avaliação das brinquedotecas instaladas em Belém e um capítulo de livro escrito por Kishimoto (2011) e mas que enfatiza a análise nas brinquedotecas instaladas em locais de ensino.

Dietz e Oliveira (2008) apresentam um mapeamento da qualidade das brinquedotecas instaladas nos hospitais no município de São Paulo e com base na Carta de Qualidade das Brinquedotecas Francesas, adota pela Associação Brasileira de Brinquedotecas. Neste estudo as autoras apontam o número reduzido de brinquedotecas instaladas no

município, além da ausência de profissionais capacitados para coordenar as atividades desenvolvidas nesses espaços e a pouca diversidade do material lúdico disponível.

Paula, Gil & Marcon (2002) investigaram as brinquedotecas de oito instituições no Estado do Paraná e constaram que elas tinham identidades próprias, cada uma delas possuía uma concepção de criança, do brincar e da saúde que se fazia presente nos projetos desenvolvidos. Contudo, poucas brinquedotecas apresentavam um caráter mais sistematizado nos acervos, nas formas de operacionalização e nos espaços físicos. Apesar destas limitações, elas desenvolviam projetos artísticos, recreativos, culturais, educacionais e científicos envolvendo o brinquedo, o que levou os autores a concluir que estas brinquedotecas perpetuavam a importância da brincadeira no ambiente hospitalar e funcionam como um passo inicial à estruturação de projetos de brinquedotecas mais planejadas. (LIMA, 2011, p. 19)

Lima (2011) nos informa que dos 35 hospitais levantados inicialmente para a elaboração da sua pesquisa, apenas 5 informaram à pesquisadora que possuem brinquedotecas instaladas em suas instituições. Entre aqueles que declararam possuir uma brinquedoteca, a falta de planejamento, assim como o pouco comprometimento da gestão hospitalar em relação a esses espaços são alguns dos maiores desafios enfrentados pelas brinquedotecas instaladas nos hospitais de Belém.

Kishimoto (2011) ao divulgar uma pesquisa realizada no período de 2008/2009 por um programa do Ministério da Cultura relatou que das 565 brinquedotecas existentes até o momento, 310 estão localizadas em algum ambiente de ensino – escolas, creches, universidades, etc. – e 109 foram classificadas como brinquedotecas hospitalares e terapêuticas; sendo, portanto um número significativo. Apesar desse número, não encontramos nenhum estudo que descrevesse a qualidade e as características dessas brinquedotecas a nível nacional.

Uma situação que pode nos auxiliar a compreendermos esse quadro está relacionada com o fato de muitas brinquedotecas existentes no país não estarem associadas à Associação Nacional de Brinquedotecas (ABBri). Se, por um lado uma entidade como a ABBri teria como princípio unir, mobilizar, representar junto aos governos, facilitar a troca de informações e apoiar os profissionais atuantes na área, a não aderência pode gerar alguns problemas significativos como, por exemplo, a não concretização de algumas demandas.

Entretanto, podemos observar através dos relatos de Atkinson (2011), Fuchs (2011), Solé (2011) e Minejima (2011) que a falta de aderência a associações nacionais não é um problema apenas brasileiro, afinal em alguns países nem possuem uma associação ou um órgão capaz de unir e mobilizar grupos.

Fuchs (2011) ao realizar uma caracterização das brinquedotecas europeias nos informa que, dos 19 países analisados, 8 não possuem uma associação. Minejima (2011) ao falar do caso japonês e da queda do número de filiados a CJB (Conselho Japonês de Brinquedotecas) apresenta como possível resposta ao problema duas questões: a taxa cobrada dos associados – pois muitos não podem arcar com o valor proposto – e a troca de função dos espaços de brincar que de brinquedotecas passaram a funcionar como oficinas ou casas de repouso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatar essas questões, objetivamos mostrar que a aprovação da lei sobre brinquedotecas só se tornou possível porque o contexto possibilitou sua positivação em 2005.

Levantamos como hipótese que o final da década de 90 não era favorável à aceitação de uma proposta que tivesse por princípio a humanização através do brincar. Isso não pela escassez de ações – ainda que pontuais – que mostrassem sua eficácia, mas porque num contexto em imperava a redução de custos e a noção de produtividade implantar brinquedotecas hospitalares nos hospitais públicos significavam custos⁸ que a lógica capitalista não admitiria, ou melhor, ainda não admite.

Medrano (2004, p. 57) argumenta que ños direitos das crianças não podem ser considerados em si como o final do caminho: eles são estrelas norteadoras de uma infância por vir, mas também norteadores de uma sociedade a construir. Neste sentido cabe ressaltarmos que tão importante quando acompanhar as mudanças e conquistas realizadas no campo legal é observar como o brincar tem sido incorporado e rejeitado dentro do cotidiano hospitalar, tendo em vista que da mesma forma que existem os micropoderes há também os processos de resistência.

Compreender então como as brinquedotecas foram inseridas no hospitalar, assim como traçar um perfil das pessoas que as frequentam, seus profissionais e as características físicas de tais espaços poderiam contribuir tanto na realização de novas pesquisas como para a elaboração de projetos que tenham como objetivo melhorar a assistência e os cuidados à criança hospitalizada.

⁸ O artigo 4º da primeira versão do projeto sobre brinquedotecas hospitalares dizia que ña execução desta lei ocorrerá por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário. Na versão final este artigo foi suprimido, não ficando claro de onde saíram os recursos para a implementação e manutenção das brinquedotecas nessas instituições.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, Pat. Uma breve história das brinquedotecas. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. trad. Ricardo Smith e Priscila Pesce. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p. 36-41.

BRASÍLIA. **Seminário Nacional Brinquedoteca: A importância do brincar na saúde e na educação**. Brasília. DF. 2005. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/relatorios-de-atividades/brinquedoteca120307.pdf>

BRASÍLIA. **Plano Nacional Pela Primeira Infância 2011-2012**: proposta elaborada Rede Nacional Infância com ampla participação social. 2010.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no Mundo. In: FRIEDMANN, Adriana. **O Direito de Brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Abrinq, 1992.

DIETZ, Karin Gerlach; OLIVEIRA, Vera Barros de. Brinquedotecas hospitalares, sua análise em função de critérios de qualidade. Boletim Academia Paulista de Psicologia, jan/jun, ano/vol. XXVIII, nº 001, p. 100- 110. 2008.

FORTES, Paulo Antonio de Carvalho. Ética, direitos dos usuários e políticas de humanização da atenção à saúde. **Revista Saúde e Sociedade**. v.13, nº3, p.30-35, set-dez 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. In: VIEGAS, Drauzio (org.) **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.p 33- 44.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma brinquedoteca ãsuficientemente boa: alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. trad. Ricardo Smith e Priscila Pesce. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.162-182.

FUCHS, Renate. A experiência europeia das brinquedotecas. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. trad. Ricardo Smith e Priscila Pesce. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.43- 51.

GIAMBI, Fábio. **Rompendo com a ruptura**: o governo Lula. Texto para Discussão no. 93. Rio de Janeiro: BNDES. Abril , 52p. 2003.

LIMA, Mayara Barbosa Sindeaux. Descrição e avaliação das brinquedotecas hospitalares em Belém. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LINDQUIST, Ivonny. Brincar no hospital. In: FRIEDMANN, Adriana. **O Direito de Brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Abrinq, 1992.

MEDRANO, Carlos Alberto; PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; VAGHETTI, Helena Heidtmann. O brincar terapêutico: notas para uma re-interpretação. **Revista Mal ã Estar e Subjetividade**. Vol.III, nº3, p. 705 ã 728, set/2008.

MEDRANO, Carlos Alberto. **Do silêncio ao brincar**: história do presente da saúde pública, da psicanálise e da infância. São Paulo: Vetos, 2004.

MENEZES, Debora Holanda Leite. **A política de saúde brasileira**: os impactos da década de 90 aos dias atuais. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, Maranhão, agosto de 2011.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; MACEDO, Aline Duque de. O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2009. p. 645- 652.

MUNIMOS, Aída Scharf. Relato de Experiência com Brinquedoteca Hospitalar: Hospital Regional Sul ï São Paulo. In: VIEGAS, Drauzio (org.). **Brinquedoteca hospitalar**: isto é humanização. Associação Brasileira de Brinquedotecas ï Rio de Janeiro: Walk, 2007.

MUNEJIMA, Noriko. Atividades das brinquedotecas japonesas e seu suporte às crianças com necessidades especiais e suas famílias. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. trad. Ricardo Smith e Priscila Pesce. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87- 104.

NOWINSKI, Evely. Brinquedoteca Hospitalar: um espaço de formação docente. Ponta Grossa, 2010. Monografia apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa.

OLIVEIRA, Fabrício Augusto de; NAKATANI, Paulo. A economia brasileira sob o governo Lula: resultados e contradições. In: **I Coloquio Internacional SEPLA**, 2006, Santiago do Chile. Primer Coloquio Internacional - Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico, 2006. v. 1.

OLIVEIRA, Helena de. A enfermidade sob o olhar da criança hospitalizada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, jul/set de 1993.p. 326 ï 332.

RIOS, Isabel Cristina. **Caminhos da humanização na saúde**: prática e reflexão. São Paulo: Áurea editora, 2009.

SOLÉ, Maria Borja i. As ludotecas na Espanha: entre a continuação e a mudança sua aplicação na sociedade. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. trad. Ricardo Smith e Priscila Pesce. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 70 ï 85.

VILLELA, Fabio Camargo Bandeira; MARCOS, Suellen Cristiane. **Brinquedoteca Hospitalar**: da obrigatoriedade legal ao desrespeito à lei - Lei Federal Nº. 11.104/2005 como caso emblemático envolvendo limites nas medidas de humanização hospitalar. ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, v. 5, p. 1-20, 2009.

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS ATUANTES NO
CENTRO INTEGRADO DE ATIVIDADES CULTURAIS E ARTÍSTICAS DO
MANDACARU- MARINGÁ/PR**

Daysa Roberta Sanches Lopes¹

Andressa Peloi Bernabé²

Paula Marçal Natali³

RESUMO

A presente pesquisa abordou o estudo das características pertinentes a formação e atuação de educadores sociais que trabalham com crianças e adolescentes com direitos violados no contra turno social na instituição Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas do Mandacaru – CIACA da cidade de Maringá-PR. O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com dois educadores sociais da instituição analisada. A partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 1979) foram estabelecidas categorias para análise dessas entrevistas, quais sejam: A instituição Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas do Mandacaru, Maringá/PR; Formação dos Educadores Sociais; Atividades desenvolvidas no contra turno social pelos educadores; Olhar dos educadores sobre as crianças e os adolescentes institucionalizadas no CIACA-Mandacaru. A partir da análise percebemos que os educadores não possuem uma formação adequada para atuarem em contra turno social, sendo que são admitidos, tendo como condição primeira para essa atuação, o fato de eles terem passado no concurso público em nível de segundo grau. A atuação dos mesmos se dá por meio de oficinas desenvolvidas com as crianças e adolescentes. Nas análises fica explícita a necessidade do reconhecimento da área da Educação Social, por meio da atuação de educadores mais qualificados e com propostas pedagógicas interessantes, emancipatórias e participativas.

Palavras-Chave: Formação. Atuação. Educadores sociais.

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá.

² Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte e Lazer (GEPPOL) do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, doutoranda junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Docente da Universidade Estadual de Maringá.

PROGRAMA DE ATENÇÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO AO ADOLESCENTE APRENDIZ NA UEM

Carla Fernanda de Barros¹
Eliaana Silvestre²

RESUMO

Em 2012, houve a necessidade de avaliar e reformular o Programa Adolescente Aprendiz desenvolvido pela Diretoria de Assuntos Comunitários (DCT/UEM) realizado a partir do Termo de Acordo, celebrado em 2006 (Processo nº 1920/06), entre a UEM e o antigo Instituto de Ação Social do Paraná (IASP). Uma das questões refletidas entre os parceiros (DCT, PCA E NEDIJ) foi sobre a necessidade de se estabelecer um trabalho permanente de integração e orientação entre órgãos da Universidade para receberem os adolescentes e entenderem os novos pressupostos e diretrizes do projeto a ser implementado. Com base nestas discussões; na definição metodológica e pedagógica; no conhecimento da realidade interna e das dificuldades apresentadas, foram definidos os setores da UEM e capacitados os profissionais de tais locais de modo a atender as exigências do processo de aprendizagem. A contratação de adolescentes de 14 a 18 anos de idade é feita pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH), dentro das metas estabelecidas para o Programa (10 vagas) e de acordo com a legislação vigente: contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) com carga horária de 20 horas semanais, sendo 04 horas de atividades do programa destinadas para a realização do curso de qualificação ministrado no Colégio Estadual Gerardo Braga em Maringá/PR. As ações desenvolvidas não se restringem a Maringá, incluindo também a rede socioassistencial dos municípios de moradia dos adolescentes aprendizes. Previsto para um ano e a primeira turma se encerra em setembro de 2013 com três adolescentes. A segunda turma está em andamento e a terceira turma terá início em setembro de 2013, com 08 adolescentes, sendo três do gênero feminino. A ação educativa respalda todos os atos referentes ao adolescente aprendiz na UEM, não se limitando à profissionalização.

Palavras-Chave: Adolescente. Aprendiz. Direitos fundamentais.

INTRODUÇÃO

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, inúmeras ações de proteção foram sendo construídas Brasil afora, de modo a atender as necessidades e especificidades de crianças e adolescentes, considerando que se encontram em fase de desenvolvimento psíquico e físico, fato que os coloca em posição de prioridade na atenção integral por parte do Estado, da sociedade e dos pais ou responsáveis.

¹ Assistente Social, mestre em Serviço Social e Políticas Públicas pela UEL, lotada na Diretoria de Assuntos Comunitários DCT/PRH, participante do Projeto de Extensão Educação para Cidadania.

² Advogada, doutora em Sociologia pela UNESP Araraquara/SP, participante do PCA/UEM e do projeto Educação para Cidadania.

Uma das situações que vem sendo amplamente discutida é o ato infracional praticado por crianças e adolescentes. A legislação brasileira considera a imputabilidade penal a partir de dezoito anos de idade. Define a categoria adolescente como pessoa entre doze e dezoito anos de idade e, nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente às pessoas entre dezoito e vinte e um anos incompletos (art. 2º, parágrafo único, ECA). Portanto, os adolescentes menores de dezoito anos, autores de atos infracionais são imunes ao processo criminal e às penas, respondendo portanto, pelas medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, quais sejam: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional e, por fim, qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI, conforme o art. 105 do ECA³.

No sentido de melhor compreender tal questão, o Governo do Estado do Paraná realizou em 2004, um diagnóstico sobre a situação do atendimento ao adolescente que cumpria medida socioeducativa de privação e restrição de liberdade. Identificou-se, dentre os maiores problemas: a permanência de adolescentes em delegacias públicas, rede física de internação inadequada e centralizada; programação restrita, pouco diversificada e resultados precários⁴, além da lotação constante e desalinhamento metodológico entre as unidades.

Dentre as propostas debatidas, surgiu uma ação educativa em 2005 o Programa Aprendiz, com a finalidade de oferecer a profissionalização de adolescentes entre 14 e 18 anos, criando oportunidade de inclusão social e educacional, aliando o estímulo ao estudo à prática profissional, ampliando sua perspectiva de futuro⁵ (Cadernos de socioeducação. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. Programa Aprendiz, Governo do Estado do Paraná, 2010, p 18).

O contrato de trabalho garante ao adolescente toda proteção trabalhista, com registro em carteira, 13º salário, 1/3 de férias, 20 horas semanais de atividades, sendo 16 de atividades práticas e 04 de atividades teóricas. O projeto tem duração de doze meses e o adolescente necessita cumprir alguns requisitos para ingresso e permanência no Programa:

³ Medidas socioeducativas, são ãmedidas jurídicasò conforme Paula (2001), previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, aplicadas pelo Poder Judiciário ao adolescente de idade entre 12 e 18 anos incompletos quando comete um ato infracional. As medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do Estatuto, incisos I a VI. As medidas em meio aberto: Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida exigem a organização de programas pelo Poder Executivo, assim como as medidas em regime fechado: Semiliberdade que adota a institucionalização dos adolescentes combinando os regimes de restrição e privação de liberdade ã e a Internação cuja institucionalização dos adolescentes e seu cumprimento se dão em programas socioeducativos em regime fechado com privação de liberdade.

⁴ IASP ã PARANÁ. Cadernos do IASP. Práticas de Socioeducação, Curitiba, 2007, p. 9.

- a) freqüentar e apresentar rendimento satisfatório na escola e no curso de qualificação profissional;
- b) atender às recomendações dos orientadores designados pelo órgão contratante;
- c) executar com zelo e diligência as tarefas necessárias à sua formação;
- d) ter avaliação que demonstre seu esforço e evolução resultante das avaliações bimestrais realizadas pelo instrutor do curso de qualificação, pelo orientador e pela escola (IDEM, p.8).

Segundo o Caderno Aprendiz (2010), a concepção do Programa, está assentada na idéia de que, a profissionalização e não o trabalho é a melhor alternativa para adolescentes de baixa renda e em situação de vulnerabilidade ou risco social. E ainda, que é a educação o instrumento adequado para o desenvolvimento das potencialidades dos adolescentes, até que adquiram a maturidade e as competências básicas necessárias para ingressarem ao mundo do trabalho.

No entanto, fazemos uma ressalva, no nosso entendimento, as medidas socioeducativas se estendem a todos os grupos sociais, porque o ato infracional não é exclusividade de nenhuma camada social e nesse sentido deve ser implementado, enquanto direito daquele que se interessa por tal programa e não na visão meramente assistencial dos considerados em risco social ou vulnerabilidade social cujos direitos já são considerados violados pelo Estado, família e sociedade. Considerando que o Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a universalização, ameaça e violação de direitos humanos e fundamentais, conforme observa Silvestre (2010).

Para implementação desse projeto, foi publicada a lei nº 15.200/2006 que institui o Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei, criando 700 vagas de auxiliar administrativo-aprendiz, nos órgãos da administração Direta, Autárquica e Fundacional e Empresas Públicas de todo o Estado do Paraná.

Nesse sentido, em 2006, foi celebrado um Termo de Acordo (Processo nº 1920/06), entre a UEM e o antigo Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), através da Resolução nº 0422/2006-CAD, para implantação da proposta nesta Instituição de Ensino Superior. Após trâmites burocráticos e pareceres jurídicos, em setembro de 2007, foram contratados 07 adolescentes com idades entre 15 e 17 anos para diversos setores da UEM e, posteriormente no mesmo ano, mais dois adolescentes totalizando 9 contratações em 2007.

De janeiro a setembro de 2008, foram realizadas 24 contratações e, em 2009 uma nova relação nominal de adolescentes foi encaminhada à Pró-Reitoria de Recursos

Humanos da UEM, para a realização de 22 contratos. Em 2010, as contratações iniciaram-se em junho e ocorreram até setembro totalizando dez adolescentes.

Apesar da falta de registros sobre o acompanhamento destes adolescentes na UEM, obtivemos informações dos setores envolvidos que houve uma grande rotatividade na contratação dos adolescentes, isso é, eles não permaneciam todo período proposto pelo projeto. A Coordenadora do Programa Adolescente Aprendiz em Maringá, era responsável pela alocação dos adolescentes na UEM, definindo o local de trabalho, o período e seu acompanhamento na instituição.

Em 2012, houve a necessidade de avaliar e reformular o Programa Adolescente Aprendiz desenvolvido pela Diretoria de Assuntos Comunitários (DCT/UEM) realizado a partir do Termo de Acordo, celebrado em 2006 (Processo nº 1920/06), entre a UEM e o antigo Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), quando foi dado início às atividades referentes ao atendimento dos adolescentes aprendizes na instituição.

Uma das direções prioritárias era estabelecer parcerias dentro da Universidade com setores que já vinham, há muito, discutindo os direitos infanto-juvenis. Primeiro reuniram-se: a Diretoria de Assuntos Comunitários DCT/PRH, o Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) e o Núcleo de Estudos dos Direitos da Infância e Juventude (NEDIJ) para reformularem o Projeto Adolescente Aprendiz na UEM articulado e integrado ao Projeto de Extensão Educação para a Cidadania, definindo a sua metodologia, a proposta pedagógica e as ações procedimentais as quais embasariam os projetos em questão.

Uma das questões refletidas foi sobre a necessidade de se estabelecer um trabalho permanente de integração e orientação entre outros órgãos da Universidade para receberem os adolescentes e entenderem os novos pressupostos e diretrizes do projeto a ser implementado. Para tanto, foram convidados os representantes dos órgãos que contribuiriam para o processo de aprendizagem e profissionalização do adolescente, respeitada a sua condição de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, conforme preconiza o artigo 69 do Estatuto.

Foi feita também pela equipe da DCT/PRH uma visita ao coordenador municipal do Programa Estadual do Adolescente Aprendiz, no sentido de compreender os reais objetivos desse Programa. Para aprofundar o conhecimento da realidade interna da UEM, foram visitados diversos órgãos, feita uma aproximação com os representantes dos setores que receberiam os adolescentes.

Com base nas discussões dos coordenadores e participantes do projeto, na definição metodológica e pedagógica, no conhecimento da realidade interna e das dificuldades apresentadas, foram definidos quais os setores internos da UEM que receberiam os adolescentes de maneira que efetivamente atendessem as exigências do processo de aprendizagem.

Posteriormente foi feita uma capacitação dos profissionais dos setores escolhidos: Biblioteca Central (BCE), Núcleo de Processamento de Dados (NPD), Protocolo Geral (PRO), Assessoria de Comunicação (ASC), Controle de Pagamento de Pessoal (CPP), Centro de Aplicação Pedagógica (CAP) e Centro de Educação Infantil (CEI/CRE). Para essa capacitação ministrada pelos profissionais do NEDIJ, PCA e DCT, foram realizados dois encontros nos quais foram trabalhados os seguintes temas: - Apresentação e debate sobre o Projeto; O Estatuto da Criança e do Adolescente e a importância da sua implementação.

Após a capacitação dos profissionais da UEM responsáveis pelo recebimento e acompanhamento dos adolescentes, iniciou-se o processo de contratação dos adolescentes aprendizes de 14 a 18 anos de idade. A contratação é feita pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH), dentro das metas estabelecidas para o Projeto (limite de 10 vagas) e de acordo com a legislação vigente: contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) com carga horária de 20 horas semanais, com realização de exames pré-admissionais e avaliação do médico do trabalho (SESMT). Observamos que 04 horas das atividades desenvolvidas no programa são destinadas para os adolescentes realizarem um curso de qualificação ministrado no Colégio Estadual Gerardo Braga no município de Maringá/PR.

Importante ressaltar que na primeira turma iniciada em setembro de 2012, foram encaminhados pela coordenação regional do programa, 11 adolescentes, entre 15 a 17 anos de idade, no entanto, 03 desistiram antes da contratação. Desse modo, oito (08) vagas foram preenchidas. Após a contratação, um dos adolescentes foi assassinado e dois desistiram de participar. Dos 08 adolescentes contratados, 02 são moradores de Sarandi-PR, 01 de Paiçandu-PR e os demais (05) de Maringá/PR. Ressaltamos que as ações desenvolvidas não se restringem ao município de Maringá, incluindo também a rede socioassistencial dos municípios de moradia dos adolescentes aprendizes.

O projeto foi previsto para o prazo de um ano e a primeira turma se encerra em setembro de 2013 com a participação de três adolescentes. No entanto, percebemos a importância de dar continuidade ao atendimento do adolescente após o cumprimento do prazo do programa, então decidimos estabelecer parcerias com outros projetos voltados para o

jovem aprendiz, caso os adolescentes tivessem interesse em participar. Após reunião com os adolescentes, todos disseram que gostariam de participar em outros projetos de aprendizagem e também definiram quais os cursos profissionalizantes da preferência de cada um deles, e assim está sendo feito pela equipe técnica da DCT e do NEDIJ.

Neste sentido, um adolescente foi encaminhado ao Lar Escola da Criança para participar do projeto adolescente aprendiz com realização do curso em serviços administrativos oferecido pelo Serviço Nacional do Comércio (SENAC), com início em setembro de 2013. O outro adolescente foi encaminhado ao SENAC para o curso de supermercado, com início em setembro de 2013. E o terceiro adolescente foi encaminhado ao Serviço Nacional da Indústria (SENAI) para o curso de mecânica de automóveis, no entanto, o adolescente perdeu a data da inscrição e por sua vez, a vaga, nova turma será formada em novembro de 2013 e o adolescente foi orientado sobre este fato com encaminhamento de documentação.

Em abril de 2013 iniciou a segunda turma de adolescentes aprendizes em número de 08 (oito), indicados pela coordenação regional do Programa e pelo Centro de Socioeducação (CENSE). Três meninos não concluíram o processo de contratação, não apresentaram documentos e tampouco justificaram. Dos 5 (cinco) adolescentes contratados, 1 (um) é do município de Sarandi, 3 (três) de Maringá e 1 (um) de Faxinal. Dois (2) adolescentes foram encaminhados pelo CENSE (regime fechado). Dois adolescentes desistiram durante a realização do programa (um por drogadição e um por evasão do CENSE).

Observamos que os adolescentes encaminhados pela coordenação do programa na primeira e segunda turma são adolescentes do gênero masculino, com idade entre 15 e 17 anos. Para a terceira turma que terá início em setembro de 2013, foram encaminhados 09 (nove) adolescentes, sendo 03 (três) do gênero feminino:

TURMA	MÊS/ANO	ADOLESCENTES CONTRATADOS	DESISTÊNCIA DESLIGAMENTO	CONCLUSÃO
01	SETEMBRO/2012	08	05	03
02	ABRIL/2013	08	05	03
03	SETEMBRO/2013	09	-	-

Observação: a primeira turma encerrará em setembro de 2013; a segunda turma está em andamento até março de 2014 com 03 adolescentes. A terceira turma terá início em setembro de 2013.

Apresentamos a seguir algumas ações realizadas na contratação dos adolescentes aprendizes:

- Realização de uma entrevista inicial com cada adolescente de acordo com o Plano Individual do Adolescente (PIA) que tem por objetivo: o conhecimento da realidade e do histórico do adolescente, dos seus desejos, das suas expectativas para integrá-lo ao Programa, à família e à sociedade, na perspectiva da efetivação do protagonismo juvenil, conforme as diretrizes do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA).

- Acolhimento institucional dos adolescentes feito nos dias 03/09/2012 e 04/09/2012 com a primeira turma e no dia 02/04/2013 com a segunda turma pela equipe da DCT/PRH, com o objetivo de apresentar a UEM aos adolescentes aprendizes; conversar sobre os seus direitos e deveres, e também apresentar os locais nos quais cada adolescente seria inserido, assim como apresentar o orientador que o acompanhará.

- Realização de reuniões semanais com os adolescentes para acompanhar o processo de adaptação dentro da instituição, assim como contato periódico com os orientadores para conhecimento da problemática e respaldo ao processo em andamento.

- Realização do trabalho com as famílias dos adolescentes no sentido de apresentação da proposta pedagógica no interior da UEM, assim como estabelecer uma parceria UEM/Programa/Família, na superação de dificuldades que surgem no decorrer do processo, para isso são feitas reuniões com as famílias dos adolescentes.

- Estabelecimento da interface com a rede sócio assistencial dos municípios de Maringá-PR, Sarandi-PR e Paiçandu-PR (CRAS, UBS, CMDCA, Escolas).

- . Reunião com os coordenadores do Programa Adolescente Aprendiz da Escola Municipal Laura Rebouças, SENAI, Innamare e Lar Escola da Criança.

- . Participação no Fórum Regional dos Adolescentes e Jovens Aprendizes no dia 06/05/2013.

- . Acompanhamento do adolescente ao SENAI para inscrição no curso escolhido por ele.

- Oferecimento de palestras organizadas e ministradas pelos profissionais do NEDIJ sobre temáticas definidas com os adolescentes.

- . Oferta de almoço no Restaurante Universitário até o seu fechamento para reforma.

. Encaminhamento dos adolescentes para atividades físicas na Coordenadoria de Desportos e Recreação CDR/UEM e também para o curso de digitação nível básico no PROPAE/UEM.

Ressaltamos que a ação educativa respalda todos os atos referentes ao adolescente aprendiz na UEM, considerando que no processo de aprendizagem todos os direitos fundamentais previstos no art. 227 da Constituição Federal e no art. 4º do Estatuto devem ser atendidos. A UEM está programando a terceira turma para o segundo semestre de 2013.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Observamos que o projeto implantado na UEM é considerado um projeto piloto, que tem muito a ser desenvolvido e apesar das dificuldades encontradas, as avaliações apontam para a sua importância e deve ser melhor direcionado entre os representantes do CENSE, da coordenação regional e estadual do programa e a UEM, no sentido de priorizar o direito à educação.

E, por entendermos que o programa adolescente aprendiz deve considerar todos os direitos fundamentais do adolescente na aprendizagem, decidimos realizar parceria com outras instituições para dar continuidade ao encaminhamento dos adolescentes que se interessem em participar de escolas profissionalizantes que desenvolvem o Projovem, que é um projeto no âmbito federal de profissionalização de adolescentes e jovens tais como: Escola Municipal Laura Rebouças, Lar Escola da Criança e o ñSistema S: SENAI, SENAC, SESC e SESI.

Percebemos que as dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa na UEM, exigem algumas reflexões referentes ao Programa Estadual Adolescente Aprendiz. Primeiramente, o fato de estar vinculado aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, isso pode expor e estigmatizar os meninos e meninas participantes, encaminhados pela coordenação regional do Programa.

O curso de qualificação foi concebido pelo Programa para ser oferecido por meio do Núcleo Regional de Educação e no município de Maringá é realizado na Escola Estadual Gerardo Braga. Entretanto, entendemos que o espaço das escolas estaduais não estão preparados e apropriados para desenvolver este tipo de atividade e inúmeras são as dificuldades e reclamações apresentadas de ambas as partes: da escola e do adolescente.

Inclusive, no início de 2013, estabelecemos contato telefônico com a Coordenação Estadual do Programa em Curitiba e fizemos esses apontamentos.

Entendemos que a formação do adolescente deve ser priorizada por todos os que desenvolvem os programas, tanto no âmbito estadual quanto no Federal e não o encaminhamento para o mercado de trabalho. Nesse sentido, defendemos que o adolescente aprendiz somente deveria ser encaminhado para o setor público ou privado após a conclusão do curso de aprendizagem, priorizando o direito à educação e os demais direitos fundamentais do adolescente.

Ressaltamos a nossa preocupação com a aplicação dessa legislação e com a fiscalização dos programas, para que se garanta no processo de aprendizagem os direitos fundamentais no interesse dos adolescentes, e que a educação não seja colocada a serviço dos interesses do mercado, formando mão de obra barata. Propomos refletir mais e melhor sobre a legislação que regulamenta a contratação de adolescentes aprendizes: Lei Federal nº 10.097 de 2000 e Lei Federal nº 5.598 de 2005, especialmente com os conselhos dos direitos da criança e do adolescente nos três âmbitos da federação e demais representantes do Sistema de Garantia de Direitos no sentido da proteção integral desse grupo e de se evitar que o programa seja distorcido tanto pelo serviço público quanto pelo privado. Ressaltamos que o Estatuto estabelece os direitos fundamentais de crianças e adolescentes como prioridade absoluta nas políticas públicas e a atuação preventiva tem caráter fundamental e deve ir além do processo de profissionalização do adolescente.

REFERÊNCIAS

BARROS, Carla Fernanda de. **O Ministério Público e o Controle Social**: possibilidades de interação na construção da garantia do direito à saúde. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2001 (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de jul. 1990. São Paulo: Atlas, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. **Cadernos de socioeducação. Programa Aprendiz**, Governo do Estado do Paraná, 2010.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. **Justiça, adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização, São Paulo: ILANUD, 2006, p.25-48 (Organizado por ILANUD; ABMP; SEDA; UNFPA).

SILVESTRE, Eliana. **O adolescente autor de ato infracional**: de objeto de medidas a sujeito de direitos? 2002. Dissertação (Mestrado em História) i Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

_____. **O adolescente em conflito com a lei**: política socioeducativa de direitos, 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) i Universidade Estadual Paulista i Campus Araraquara/SP, Araraquara, 2010.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MARINGÁ: ALGUMAS REFLEXÕES

Cristiane Batistioli Vendrame¹
Mariana Rossetto de Souza²

RESUMO

Com o presente trabalho, pretende-se estabelecer algumas reflexões sobre a Educação Integral no município de Maringá, tendo em vista que um de seus objetivos é agir no desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando o seu repertório de referências e conhecimentos por meio de experiências artísticas, culturais, esportivas e científicas. Ele está, portanto, de acordo com o que é apresentado no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que visa assegurar os direitos à vida, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade e respeito, dentre outros. Assim, a Educação Integral visa implementar ações que garantam a crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade social o direito de aprender, de modo que esse direito não esteja restrito ao acesso à escola. Ou seja, buscam-se possibilidades educacionais existentes no âmbito do local onde vivem, por meio de ações socioeducativas, culturais, esportivas, lúdicas, e artísticas, que fortaleçam a circulação e apropriação da cidade em seu todo, potencializando a formação e desenvolvimento pleno das crianças e dos adolescentes.

Palavras-chave: Educação Integral; Estatuto da Criança e do Adolescente.

INTRODUÇÃO

A Educação Integral começou a ser implantada no município de Maringá no ano de 2009. Neste período duas escolas mudaram sua estrutura de ensino e os espaços escolares para adotarem a proposta. Gradativamente essa proposta de Educação Integral se expandiu, atendendo no ano de 2013 o total de 26 escolas. No Currículo do Município de Maringá, ao mencionar a educação integral, é apresentado que ela possui respaldo legal principalmente na Constituição Federal (CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9694/2006) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). Além disso, está amparada em algumas regulamentações e diretrizes que visem:

[...] a efetivação de um trabalho pedagógico com qualidade, que amplie o universo de conhecimentos científicos dos alunos e aprendizagem significativa, e com a oferta de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas, intelectuais, afetivas, físicas, políticas, éticas e sociais, na busca da formação de uma consciência mais elaborada e crítica (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ, 2012, p. 31).

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá e aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. **E-mail:** cris_ven_drame@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. **E-mail:** mari.rossetto@hotmail.com

Essa nova estrutura de escola passa a ofertar a Educação Integral sendo o atendimento de 4 horas destinadas aos conteúdos das aulas regulares, 2 horas destinadas ao período intermediário e 3 horas as oficinas pedagógicas.

O currículo também apresenta que além de ofertar maior permanência dos alunos nas escolas, a Educação Integral procura promover direitos a aprendizagem nas diversas áreas do saber, por meio de várias linguagens, garantindo assim uma ampliação no conceito de educação. Para isso, diversos espaços da comunidade se transformam em locais de aprendizagem, ganhando dimensões educativas, em que não só museus, igrejas e monumentos são considerados importantes, mas também, as ruas, estádios, praças, associações, lugares onde as pessoas trabalham, se divertem e convivem. Dessa forma, os espaços da sala de aula se ampliam para os limites de uma cidade educadora.

Sendo assim, o presente trabalho pretende estabelecer reflexões sobre a Educação Integral que, com base na legislação que rege a educação brasileira, tem a intenção de promover ações socioeducativas que vão além do currículo escolar.

Para isso, o texto será organizado da seguinte maneira: inicialmente, será feita uma apresentação do ECA, tendo em vista identificar os direitos que são assegurados às crianças e adolescentes, sendo que um desses direitos refere-se à educação. A partir disso, será estabelecida relação com a LDB, que prevê o modo como essa educação deve ser organizada na instituição escolar, que é onde a Educação Integral se desenvolve. Posteriormente, apresentar-se-ão os objetivos da Educação Integral no município de Maringá, relacionando com o que é previsto pela legislação, tendo em vista fazer algumas considerações sobre o modo como essa prática promove a educação emancipatória das crianças e adolescentes, indo além de uma visão essencialmente assistencialista.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: DIREITOS, PROTEÇÃO E EDUCAÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi elaborado no ano de 1990 e define criança como o indivíduo de até doze anos incompletos, e adolescente como quem tem entre doze e dezoito anos: ãArt. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idadeò (ECA, 1990). Ambos são considerados cidadãos, ou seja, sujeitos com direitos que devem ser respeitados

Segundo o ECA, tanto a criança quanto o adolescente devem ser protegidos integralmente, já que estão em processo peculiar de desenvolvimento:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Para que se desenvolva em todos esses aspectos, o ECA considera que os direitos das crianças e dos adolescentes devem ser assegurados pela sociedade como um todo, ou seja, pela família, pela sociedade e pelo Estado:

Art. 4º: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Destaca-se, entre esses direitos, o direito à educação, tendo em vista sua importância como uma das práticas promotoras do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Nesse sentido, o que é apresentado pelo ECA está em consonância com o que é estabelecido na CF de 1988, na qual a educação também é entendida como um direito a ser assegurado a todos, sendo dever do Estado e da família e devendo contar com a colaboração da sociedade para que ela se efetive, tendo em vista o desenvolvimento integral do indivíduo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a prática educativa deve promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes, preparando-as para que sejam cidadãos conscientes e preparados para a vida em nossa sociedade.

Ao tratar da educação em nosso país, deve-se mencionar a LDB (1996), documento elaborado tendo em vista estabelecer as diretrizes e bases que devem organizar a educação nacional que é desenvolvida nas instituições escolares. Em seu primeiro artigo, a LDB indica o entendimento de que a educação não se restringe à prática que é desenvolvida nessas instituições, de modo que o processo educativo pode se desenvolver também de outras formas:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, entende-se que a educação não se realiza apenas em sala de aula e, por isso, devem-se ser propostas também experiências em outras instituições e espaços, de modo a possibilitar uma ampliação de conhecimentos e vivências que promovam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, vale mencionar a Educação Integral como uma prática que, em seus objetivos e em sua filosofia, demonstra a intenção de promover essa ampliação no repertório de seus alunos, estando, portanto, em consonância com a legislação apresentada.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Ao considerar que nossa sociedade atual passa por um processo de transformação, com destaque ao contexto legal apresentado, no qual se consolida a perspectiva de proteção e desenvolvimento humano pleno, voltados a crianças e adolescentes, a Educação Integral pode ser entendida como uma proposta que vai ao encontro do que está estabelecido na legislação.

O debate acerca da Educação Integral em nosso país tem como referência histórica os ideais propostos por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX, ganhando nova dimensão a partir da década de 1990, tendo em vista as leis que apareceram nesse período:

A partir dos anos 1990, o tema ganha outra dimensão e caráter, refletidos na LDB. Pautada pela flexibilidade quanto à organização do ensino público, a lei que rege a educação brasileira aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade. A posição assumida pela LDB vigente em relação à oferta de educação integral é fruto de todo um reordenamento institucional concomitante ao processo de redemocratização do país, marcado pela Constituição Federal de 1988. A partir dela se fortalece a percepção de que a educação, como direito social fundamental, é imprescindível para a conquista de mudanças sociais e políticas rumo à construção de um país mais democrático e justo (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 21).

Verifica-se, assim, em nosso país, um amplo movimento pela efetivação da Educação Integral sendo que, dentre as práticas de sua implementação, verifica-se o **Programa Mais Educação**, que é pautado na perspectiva da Educação Integral e que ã[...]

induz a organização do tempo e do currículo na perspectiva de uma educação que amplie significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 11). Conforme indicado, em Maringá a proposta de Educação Integral vem se expandindo, sendo que ela se organiza, em nosso município, na proposta do Programa Mais Educação.

As diretrizes e reflexões estabelecidas para sua implantação prevêm que, com a educação integral, pretende-se a efetivação de um trabalho pedagógico com qualidade, que amplie o universo de conhecimentos científicos dos alunos e sua aprendizagem significativa, o que acontece ao serem ofertadas experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas, intelectuais, afetivas, físicas, políticas, éticas e sociais:

Assim, a educação integral não se resume a tempo integral, embora seja condição necessária para efetivá-la. O consenso é que deve haver mais tempo durante a qual a criança é conduzida por um educador, presumindo-se que mais tempo possibilite uma quantidade maior de oportunidade de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 25).

Portanto, a Educação Integral consiste em um projeto que está ligado diretamente à instituição escolar. Entretanto, isso não significa que a escola é o único espaço formativo. Ela também compreende outros espaços e organizações como educativos, de modo que se busca a apreensão da cidade como um todo: ãA noção de educação integral se renova, agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 9).

A partir das reflexões que se estabelecem acerca da implementação da Educação Integral, destacam-se alguns objetivos que estão em consonância com a proposta de discussão apresentada no presente trabalho. São eles:

- Implementar ações que priorizem a formação de crianças e adolescentes mais vulnerabilizados, garantindo-lhes o direito de aprender para além da escola, buscando promover a equidade e a inclusão social;
- Tirar as crianças da situação de abandono em que se encontram e protegê-las, oferecendo uma educação de melhor qualidade;

- Possibilitar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e ampliar o seu repertório de referências e conhecimentos, por meio de experiências artísticas, culturais, esportivas e científicas;
- Valorizar a arte e a cultura como elementos que possibilitam o aumento de repertório e promoção de vivências significativas, assim como o fortalecimento da cultura, das tradições e da identidade brasileira;
- Experimentar e vivenciar diversas linguagens, que estimulam a interatividade e mobilizam capacidades afetivas e cognitivas das crianças;
- Propor ações socioeducativas, culturais, esportivas, lúdicas, entre outras, propiciando a apropriação das múltiplas possibilidades educacionais hoje existentes no âmbito da cidade e do território onde vivem;
- Apresentar à comunidade escolar os resultados dos trabalhos realizados na escola por meio de murais, painéis, fotos, apresentações culturais, entre outros.

Verifica-se, portanto, que os objetivos destacados estão em consonância com o que é indicado na legislação que foi apresentada. Um dos objetivos refere-se à busca pela proteção de crianças consideradas em situação de vulnerabilidade e abandono, o que vai ao encontro do que é indicado no ECA, que prevê a proteção integral de crianças e adolescentes.

Além disso, os objetivos apresentados também se relacionam ao ECA, ao demonstrar o interesse em promover o acesso à cultura e ao lazer, o que se efetiva por meio de vivências e experiências significativas que ampliam as referências das crianças, possibilitando-lhes o contato com manifestações artísticas, lúdicas, culturais, esportivas, dentre outros. Com isso, são dadas às crianças e aos adolescentes diversas possibilidades educacionais, que não se restringem apenas a conteúdos curriculares.

A necessidade da implementação de ações socioeducativas que priorizem a busca pela ampliação dos aportes culturais desses sujeitos também se articula à busca por estratégias e ações que fortaleçam a circulação da criança na cidade em que se insere, apropriando-se de seus espaços e movimentos, o que propicia também uma ampliação de sua formação:

A educação integral re-editada para este nosso tempo considera a cidade como território educador, propondo a exploração de novos itinerários na ação educativa; coloca em diálogo os muitos saberes produzidos socialmente, mediados pelas questões contemporâneas. Produz aproximação e integração entre os diversos campos do conhecimento (artístico, linguístico, científico, ético, físico) articulados às vivências na escola, na

família e na comunidade (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 26).

Entende-se a cidade como um espaço educativo que deve ser considerado na ação formativa, de modo que possibilita a articulação entre diferentes conhecimentos e, assim, promove o desenvolvimento da criança. A cidade pode ser concebida como um meio educativo quando se considera que:

[...] o meio urbano dispõe de incontáveis iniciativas educativas e espaços que englobam instituições formais e não formais em permanente movimento. Entre essas estão a família, a escola, as empresas, as associações comunitárias, as instituições culturais e outras instâncias da sociedade. Nessa direção se quer promover estreita relação das crianças e adolescentes com a cidade, pela circulação por diversos espaços além da escola (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 35).

Tal entendimento relaciona-se ao conceito de cidade educadora, que é mencionado ao serem estabelecidas reflexões sobre as tendências da Educação Integral: ãEm síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é *Aprender na cidade e com a cidade* (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 36).

Constata-se, então, a busca por diferentes saberes, de diferentes formas, em diferentes espaços e instituições, que possam auxiliar a criança em sua formação como cidadã, estando de acordo com o que é indicado na Constituição Federal como um dos objetivos da educação, que é o preparo para a cidadania:

Todo esforço pela educação integral que vem se observando no Brasil encontra sustentação legal e inteira correspondência com os valores fundamentais da cidadania e de sua formação em nível escolar, ao se propor uma nova relação com os diferentes tipos de saberes que crianças e jovens podem adquirir e vivenciar em sua formação (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 23).

Assim, a apropriação da cidade, em articulação com diversos campos do conhecimento, também auxilia no desenvolvimento da cidadania, sendo que, ao partir dessa perspectiva educadora, a cidade ã[...] tem como prioridade o investimento cultural e a formação dos seus cidadãos para que se sintam membros de uma sociedade capaz do diálogo, de ser solidária, de ser capaz de afirmar suas potencialidades e de fazer frente às desigualdades sociais (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 36). O cidadão é, então, entendido como:

[...] todo aquele que tem seus direitos fundamentais protegidos e aplicados, ou seja, aquele que tem condições de atender a todas as suas necessidades básicas, sem as quais seria impossível viver, desenvolver-se e atualizar suas potencialidades enquanto ser humano, isto posto, pode-se dizer que cidadão é quem tem plenas condições de manter a sua própria dignidade (VERONESE; CUSTÓDIO, 2007, p.131).

Por fim, também se deve mencionar o objetivo da Educação Integral de que a escola se relacione com a comunidade escolar, o que vai além da apropriação pelo aluno do espaço que está ao seu redor, já que também diz respeito aos contatos, às trocas e às relações que se fazem com essa comunidade e com a família, relação essa também apontada como fundamental no ECA.

Verifica-se, assim, na proposta da Educação Integral, a busca por uma organização que possibilita a garantia de alguns dos direitos fundamentais das crianças, o que promove seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, constata-se que a proposta da Educação Integral, pensada em função da realidade de nossa sociedade, possui seus objetivos articulados ao que é apresentado pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), já que demonstra o reconhecimento da educação como um direito fundamental que deve ser garantido a crianças e adolescentes e que lhes auxilia em seu desenvolvimento.

Dentre as bases legais mencionadas, merece destaque a relação que é estabelecida com o ECA, já que a Educação Integral é uma estratégia para promover a proteção a crianças e adolescentes cujos direitos ã garantidos no ECA ã são violados. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas na Educação Integral possibilitam a crianças e adolescentes o acesso a alguns de seus direitos fundamentais, como a educação, a cultura e o lazer, além de promover a convivência familiar e comunitária.

Em sua proposta, a Educação Integral tem a intenção de proporcionar a seus alunos vivências e experiências relacionadas a diferentes manifestações ã artísticas, esportivas, lúdicas, etc. ã e, com isso, amplia sua formação, garantindo-lhes o acesso a variadas formas de conhecimento aos quais, muitas vezes, eles não tem acesso na realidade na qual estão inseridos.

Além disso, entende-se a cidade como um espaço educativo, com múltiplas iniciativas e instituições que lhes oferecem inúmeras possibilidades de aprendizados e

vivências. Sendo assim, a cidade é entendida como um espaço *de e para* o aprendizado, que deve ser apropriado pela criança, o que irá lhe garantir o acesso a diferentes formas de conhecimentos, que vão além do conhecimento científico. Dessa maneira, são dadas ao indivíduo condições para seu pleno desenvolvimento, ou seja, em todos os seus aspectos: físico, cultural, moral, espiritual, social, mental, etc., promovendo-se assim a ampliação de sua formação.

Portanto, deve-se entender que a proposta da Educação Integral não se restringe à educação formal, pautada em conteúdos curriculares; tampouco é uma prática assistencialista cujo objetivo diz respeito apenas a auxiliar alunos que precisam ser protegidos. Seus objetivos vão além, ao apresentar a intenção de uma formação ampla e cidadã, que promova o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Rio de Janeiro: FAE, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Editora da Fenabb, 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2013.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 9394/96)**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2013.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social i CENPEC, 2011.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ i SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: 2012.

VERONESE, Josiane Petry; CUSTÓDIO, André Viana. **Trabalho infantil**: a negação do ser criança e adolescente no Brasil. Florianópolis: OAB editora, 2007.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Elza Marques da Silva Mariucci¹

Marcia Vieira de Souza Martins²

Sonia Maria Mendes Queiroz do Vale³

RESUMO

O objeto de estudo dessa investigação é a inserção do Serviço Social na Educação. Ao se refletir sobre a intervenção do/a assistente social nos vários espaços sócio-ocupacionais, especificamente, no campo de atuação da educação sob a forma de política pública, se tem práticas sociais de significativa internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir de pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, esse estudo vem destacar a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação. O Projeto de Lei n. 60/2007, em tramitação na Câmara Federal recomenda a presença de assistentes sociais e psicólogos no ensino básico. A Lei n. 12.677/2012 dispõe sobre a criação de cargos efetivos para profissionais da educação junto ao MEC- Ministério da Educação, incluindo assistentes sociais. Com a educação produzindo e reforçando as contradições sociais, o Serviço Social vem fortalecer a investigação, intervenção e interdisciplinariedade. O respaldo de atuação do/a assistente social se dá pelo projeto ético-político profissional em seu Código de Ética Profissional de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como as Diretrizes Curriculares da ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (1996). As várias complexidades nas relações sociais existentes demandam a inserção do Serviço Social na Educação.

Palavras-chave: Serviço Social; Educação; Relações Sociais.

¹ Mestre em Serviço Social. FAMMA – Faculdade Metropolitana de Maringá. E-mail: elzamariucci@gmail.com

² Graduanda em Serviço Social pela Faculdade Metropolitana de Maringá. Email: marciaantonio@hotmail.com

³ Graduanda em Serviço Social pela Faculdade Metropolitana de Maringá. Email: smqv_sonia@hotmail.com

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO NOVAS RELAÇÕES

Estefania Ferreira Nobile¹

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de colaborar com a comunidade escolar no sentido de melhorar o relacionamento entre pais, educadores e crianças, para que o processo ensino aprendizagem se concretize de forma harmoniosa e satisfatória. A proposta é que a parceria entre escola e família se construa através de uma interação planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida, estabelecendo a aproximação entre essas duas instituições sociais. A metodologia utilizada para coleta de informações, que viessem a contribuir para essa aproximação foi efetuada através da aplicação de questionários a Professores e Pais. Os resultados apresentados ilustram as percepções, expectativas e necessidades que os mesmos possuem em relação ao desempenho escolar das crianças e qual a concepção de infância que permeia essas relações. Conclui-se que na escola faltava um espaço onde pais e professores pudessem efetivar a Educação social das crianças refletindo sobre as dificuldades presentes na ação educativa das mesmas, fortalecendo essa parceria tão necessária para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação integral do sujeito.

Palavras- chave: Família. Criança. Ensino Aprendizagem.

¹ Professora Pedagoga da Rede Pública Estadual da Educação do Estado do Paraná. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia. Participante do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE 2008. Universidade Estadual de Londrina- UEL. Email: estefanianobile@hotmail.com

PARTICIPAÇÃO: PROCESSO FORMATIVO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Cristiane Sander¹

RESUMO

O processo de participação de crianças e adolescentes tem ganhado visibilidade na sociedade contemporânea através de debates teóricos ou de experiências de programas e projetos sociais. Portanto, torna-se cada vez mais importante que este tema e processo sejam debatidos abertamente pela sociedade para que possamos compreender os sentidos e significados da participação. Uma vez aceita a ideia de que é na infância e na adolescência que se formam e se definem os valores, padrões, referências, interpretações e orientações que as mesmas levarão para vida toda, assim como são construídos sonhos, esperanças, expectativas e visões da vida futura, a participação de crianças e adolescentes passa a ser vista como uma grande potencialidade formativa e de ser reconhecida como um direito da infância. No entanto, a participação não acontece sem o exercício dela mesma. A participação das crianças depende da aceitação dos adultos e da possibilidade da criação de espaços sociais para que possam desenvolver concretamente suas ações vivenciando e experienciando efetivamente a auto-organização e as variantes de cogestão. Ainda, onde possam aprender como influenciar o desenvolvimento e o planejamento da sua vida futura, seja ela pessoal ou social. Tomando sempre cuidado, pois nem toda participação é participação, podendo ser apenas uma manipulação.

Palavras-chave: Participação. Crianças e adolescentes.

INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes são educados por adultos, pelo menos essa é a regra, e deveriam através de sua socialização crescer como membros competentes e ativos da sociedade. A educação e a socialização estão presentes na família, na educação infantil, na escola, nas atividades extracurriculares, nas instituições socioeducativas e recreativas. A participação representa uma atitude, a qual crianças, adolescentes e adultos incorporaram e internalizaram, nos próprios processos participativos, ou seja, é uma espécie de código de conduta na vida cotidiana que se constitui através das próprias ações participativas. Desta forma, se a participação tende a ser internalizada/incorporada através dos espaços e instituições que socializam e educam, é de grande importância a concepção de participação dos adultos, uma vez que esta em grande medida fornecerá as dimensões e oportunidades para

¹ Doutora em Serviço Social/Pedagogia Social pela Universidade Kassel-Alemanha. Professora do Curso Licenciatura em Educação do Campo/UNIOESTE-Cascavel. Graduanda em Serviço Social/UNIOESTE em Toledo. cristianesander@hotmail.com.

que assim crianças e adolescentes aprendam a participar de modo que este seu direito seja garantido.

Participação de crianças e adolescentes não é algo totalmente novo, no entanto, nas últimas décadas, o interesse em promover a participação de crianças e adolescentes na escola, na política, em processos de planejamento dos governos locais ou ainda em outros espaços sociais, tem se difundido. No entanto, a criação e a concretização de espaços de participação de crianças e adolescentes só se tornam um movimento a partir das primeiras abordagens educacionais da Escola Nova que passam a considerar a possibilidade da participação de crianças e adolescentes.

Nos últimos anos, foram criadas várias definições e conceitos de participação e também uma base legal para a participação de crianças e adolescentes², além disso, várias pesquisas analisaram os aspectos de desenvolvimento e esquemas de classificação das formas e métodos de participação. Todos estes elementos juntos estão subjacentes à visão de que crianças e adolescentes são parceiros em processos participativos, no entanto, devem-se considerar as possibilidades de ação e de decisão e suas próprias capacidades e necessidades conforme sua idade, destacando que no centro devem estar ações e decisões comuns. A esperança dos representantes ativos de abordagens participativas de crianças e adolescentes é também alcançar uma mudança social global e sustentável de democratização da sociedade.

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Falar em participação, geralmente nos leva a pensar no contexto político, uma vez que é apresentada como elemento central de uma sociedade democrática, no entanto, muitas vezes ela tem sido usada apenas no momento das eleições. Isso nos coloca diante do desafio de criar referências capazes de garantir uma participação autêntica e efetiva, a fim de evitar a sua instrumentalização social e política. A participação refere-se à relação entre os agentes e a distribuição do poder de decisão entre eles. Nessa perspectiva, a participação é um meio para conseguir apresentar e alcançar seus interesses. Ela se concretiza e se compreende através de ações que cada cidadão pode fazer para atingir objetivos políticos. Ou seja, *participar* e *ser participante*. Ao mesmo tempo, é através da participação e das formas como ela se dá que os sujeitos vão constituindo a sua própria identidade, seja enquanto pessoas ou enquanto cidadãos.

² Convenção dos Direitos da Criança (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), entre outros.

Um aspecto fundamental é que a participação sempre tem dois lados ativos: as pessoas que querem mudar alguma coisa e reivindicam participar ativamente; e as pessoas e ou as instituições políticas que detêm o poder de decisão e que podem incentivar a participação, mas também podem dificultar ou até mesmo impedir a mesma. Ambos os lados também podem ser observados no que diz respeito à participação de crianças e adolescentes e, especialmente, o segundo aspecto, uma vez que o poder de decisão sobre a participação ou não das crianças e adolescentes está com os adultos. Ou seja, são os adultos que decidem se abrem ou não a possibilidade de participar para as crianças e adolescentes.

Assim, a participação leva a tomada de decisões, que atingem a própria vida e a vida em e da sociedade, ou seja, é um compartilhar juntos (crianças, adolescentes e adultos), que buscam encontrar soluções para os problemas ou corrigir deficiências. Desta forma, podemos perceber que há um conviver e viver cotidiano envolvido no processo da participação que de forma alguma pode ser reduzido a espaços institucionalizados e/ou formalizados.

Neste contexto, crianças e adolescentes são talvez mais criativos, democráticos e abertos do que os adultos, pois trazem aspectos diferentes e novas perspectivas na tomada de decisão, na ação coletiva e nos projetos para o dia a dia. O que deve ser levado a sério e aceito, uma vez que crianças e adolescentes têm o direito às suas atitudes, e de serem tratados de acordo com as suas capacidades e necessidades. Assim, participação de crianças e adolescentes implica que as mesmas possam participar efetivamente na discussão de um problema e/ou projeto, contribuindo para dar forma à vida cotidiana.

Participação também significa democracia, uma vez que através da mesma se busca conjuntamente encontrar soluções para os problemas e dificuldades existentes. As crianças e os adolescentes devem, portanto ser considerados como parceiros com competências específicas, que acompanhados por adultos competentes podem alcançar seus objetivos e construir o dia a dia juntos.

Segundo Reuting (2004, p. 08) Quando falamos de participação de crianças e adolescentes é importante considerarmos os seguintes componentes:

1. A participação é compreendida como uma medida estruturada (no sentido pedagógico e organizacional) que serve para levantar e corrigir deficiências e/ou problemas e, assim, poder planejar a melhor forma de intervenção.
2. Participação é uma atitude básica que serve para estabelecer conjuntamente a vida e o seu cotidiano.

3. Crianças e adolescentes são parceiros sérios, cujas ideias, desejos e capacidades são fundamentais para decidir sobre o processo e a interação.

4. Os adultos devem ser acompanhantes competentes, uma vez que suas atitudes e comportamentos são de particular importância para crianças e adolescentes.

Desta forma, a participação de crianças e adolescentes só tende a acontecer entre pessoas e ou instituições que trazem um conhecimento básico e habilidades específicas sobre o quê constitui ou não participação. A necessidade da mediação de alguns princípios estruturais e certo nível de conhecimento sobre a participação não deve ser subestimado, o que se torna mais necessário na medida em que mais parceiros estiverem envolvidos na ação, uma vez que estes, para alcançar e implementar a participação de crianças e adolescentes, devem cooperar uns com os outros para alcançar o objetivo de forma compartilhada e sustentável.

PARTICIPAÇÃO NEM SEMPRE É PARTICIPAÇÃO

Não basta, no entanto, somente discutir, ficar no âmbito puramente linguístico e retórico, uma vez que a participação não acontece sem o exercício dela mesma. A participação das crianças, por exemplo, depende da possibilidade de espaços sociais que são oferecidos às mesmas para desenvolverem concretamente suas ações, nas quais possam efetivamente vivenciar e experimentar a auto-organização e variantes de cogestão. Onde possam aprender como influenciar o desenvolvimento e o planejamento da sua vida futura, seja ela pessoal ou social (THOLE 2000, p. 260).

Schröder (1995, p. 15), um reconhecido autor alemão, que realizou e realiza várias pesquisas sobre a participação das crianças na Alemanha, nos adverte para o fato de que participação nem sempre é participação. O autor enfatiza que, muitas vezes, chamamos de participação algo que, na verdade, seria apenas uma manipulação das crianças que são convidadas a fazer parte de uma atividade, mas que não têm poder de decisão na e sobre a atividade. Também Bordenave, diz que a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte (1994, p. 23).

Na mesma linha Hart (1992)³, realizou um trabalho pioneiro sobre a participação das crianças e influenciou uma grande parte dos trabalhos nessa área. Em seus estudos elaborou uma proposta de nove níveis ou passos da participação. Apresentados como

³ Citado em SCHRÖDER, Richard. **Kinder reden mit: Beteiligung na Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung**. Weinheim: Beltz, 1995.

uma tipologia, onde buscam afirmar algumas referências através das quais seja possível estabelecer parâmetros avaliativos quanto ao caráter autêntico ou não da participação (SANDER, 2009). Através dos níveis (Manipulação; Decoração; Participação/Alíbi; Ter parte; Estar informado; Colaboração; Cogestão; Autodeterminação; e Autogestão/Auto-organização) o autor quer chamar nossa atenção para o fato de que é preciso ser cuidadoso para poder garantir uma participação realmente autônoma e emancipadora das crianças.

Desta forma, o próprio Hart (1992) afirma que os três primeiros níveis ou passos, na verdade, nem poderiam ser considerados como participação, pois a participação inicia somente quando as crianças são respeitadas enquanto parceiros, ou quando pelo menos estão informados e a par do que está sendo feito com elas e em nome delas. Esses três primeiros níveis consistem na manipulação, memorização e no envolvimento simbólico. Os outros cinco níveis agrupam os elementos da participação e suas denominações, destacando a variação da iniciativa da proposta e da condução das ações. Assim, as crianças devem, por exemplo, saber quem está tomando as decisões por elas, quem desempenha algum papel importante no processo para, assim, poder decidir se querem ou não participar desse processo.

Pires e Branco (2007), que também abordam a questão do protagonismo infantil, compreendem que Hart desenvolveu toda sua argumentação no sentido de que o maior grau de autonomia exercido pelas crianças é o mais desejável e mais complexo.

Tomás e Fernandes (2011, p. 252), guiadas pelo viés sócio-político, acreditam que para legitimar a participação das crianças, é necessário que se reivindique uma imagem da criança enquanto sujeito ativo de direitos⁴, que no Brasil perpassa o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Assim, defendem as autoras, que os desafios colocados à participação das crianças são muitos e vem ao encontro de debates mais amplos, como a ódemocratização da democracia (SANTOS, 2003) e a ampliação da cidadania. Ou seja, defende-se a emancipação através da construção de uma cidadania e do exercício de uma democracia participativa que inclua as crianças. Para tanto seria necessário reafirmar a condição das crianças enquanto sujeitos e atores, buscando combater a situação de exclusão e passividade a que geralmente estão sujeitas.

Ainda segundo Tomás e Fernandes (2011, p.254-255), a participação e a cidadania ãndizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. Para que isso se concretize as autoras apresentam

⁴ Não é nosso objetivo neste texto adentrar na legislação sobre os direitos das crianças. No entanto, é importante registrar que a Convenção dos Direitos da Criança (1989) é o primeiro documento internacional que apresenta a participação das crianças como um princípio na consolidação da imagem destas enquanto sujeitos ativos de direitos.

alguns critérios. Primeiro, a necessidade de diminuir as desigualdades sociais entre Estados e grupos sociais, pois a desigualdade e a exclusão seriam um inibidor da liberdade democrática dos cidadãos. No entanto, não quer dizer, que não havendo desigualdade, a participação das crianças aconteça automaticamente, mas as autoras defendem que com melhores índices sociais, tende a haver uma promoção de espaços de participação dos atores sociais; Segundo, o reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogêneo e com especificidades exige que se promova um diálogo entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças e os existentes no interior de cada um desses grupos; Terceiro, os interesses político-econômicos e o poder constituído não podem ser determinantes, não podem confiscar nem sobrepor-se a todas as ações democráticas e participativas. O que se conjuga com a necessidade de relações horizontais e democráticas e formas que permitam a participação política dos cidadãos em geral e das crianças e sua emancipação; Quarto, promover espaços de participação democráticos para e com as crianças. É importante ressaltar que nestes espaços não deve haver manipulação nem coação por parte dos adultos nas dinâmicas a serem desenvolvidas. É importante também que se considerem questões como idade, gênero, etnia, mas o mais importante é que as crianças compreendam e dominem o processo em que estão inseridas e que possam se expressar a partir das suas especificidades.

PARTICIPAÇÃO UM PROCESSO FORMATIVO

A participação é entendida como coparticipação e auto-participação, neste caso não importando se a mesma acontece com crianças, adolescentes ou adultos. Como já foi aludido anteriormente, cada pessoa tem o direito de participação. No entanto, esse direito deve ser aplicado ativamente a fim de alcançar eficácia e os adultos precisam considerar as crianças e os adolescentes como sujeitos ativos e, portanto, lhes oportunizar a participação. Estudos⁵ apontam que processos de participação podem ser iniciados por crianças, adolescentes ou pelos adultos responsáveis, mas devem ser planejados e concretizados conjuntamente. Crianças e adolescentes devem atuar ativamente em todo o processo até a conclusão: eles devem ser acompanhados por adultos, informados de todos os acontecimentos e tomar parte em todas as decisões. Só através deste caminho crianças e adolescentes podem

⁵ SCHRÖDER, Richard. **Kinder reden mit: Beteiligung na Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung**. Weinheim: Beltz, 1995.

experienciar/vivenciar uma efetiva participação e registrar/incorporar a experiência em sua vida cotidiana.

Crianças e adolescentes poderão desenvolver, através da participação ativa, a capacidade de reflexão crítica e a perspectiva de comparação, o que também é fundamental para o desenvolvimento de uma opinião política. Além disso, a participação de crianças e adolescentes não deveria ser vista como sendo apenas resultado de um compromisso de desenvolver mais responsabilidade social, pois ela tende também a estimular e desenvolver a capacidade de cooperar, além de ser, talvez, um dos mais importantes caminhos para desenvolver uma personalidade psicologicamente saudável (Schröder 1995, p 18).

Sob tal abordagem do conceito de participação, Sander (2001) por meio de pesquisa sobre a participação dos jovens no trabalho da Pastoral da Juventude da Igreja Católica, constatou de que a participação que ocorre de forma processual tem como resultado o aumento da consciência social dos participantes. Isto significa que, caso se deseje que a participação deva contribuir para o fortalecimento da consciência social e crítica, não podemos estar satisfeitos com oportunidades e momentos isolados de participação, mas devemos conceber a participação enquanto um processo que permite um envolvimento contínuo e progressivo. Portanto, quanto mais crianças e adolescentes forem integrados e quanto mais eles puderem participar, tanto mais eficaz, conscientes e comprometidos tenderão a ser com a democracia e o desenvolvimento social, seja em suas próprias organizações ou outros níveis da sociedade.

Knauer e Brandt destacam, a partir da Alemanha, conclusões semelhantes: "habilidades democráticas não são aprendidas em encontros de uma só vez, mas através de interações diárias⁶" (1998, p. 82). Se a participação é para contribuir na formação de habilidades democráticas, as possibilidades de auto-organização e a processualidade da participação são indispensáveis.

Em outras palavras, poderíamos dizer que essas habilidades se desenvolvem melhor em crianças e adolescentes quando elas se sentem sujeitos e também quando são confrontadas com situações que as desafiam a reivindicar algo de acordo com seu desenvolvimento e sua consciência.

O fortalecimento da participação de crianças e adolescentes, bem como o apoio de organizações sociais, escolas, educação infantil, etc., para que a participação possa

⁶ Tradução do alemão para o português feita por nós.

ser vivenciada, aprendida, internalizada e criativamente desenvolvida, é fundamental para a democratização da sociedade. Esta constatação é compartilhada por Knauer e Brandt:

Para o aprendizado social de crianças e jovens, não é tão importante se eles participem uma vez de um projeto, como o Parlamento de Crianças. Mais forte é o efeito das experiências diárias no jardim de infância, na escola, na creche, no clube de jovens ou em casa. Mudanças nestes espaços vão ter um impacto sobre o nível político. O objetivo deve ser uma mudança de baixo - ou seja, desde a vida cotidiana (1998, p. 86).

A promoção da participação, portanto, requer o desenvolvimento de métodos adequados que não se reduzam a momentos isolados, mas que concebam a participação como um processo de aprendizagem ou processo de formação.

Participação como um processo formativo quer dizer que a participação das crianças e adolescentes e o seu processo, de alguma forma são um objetivo em si, porque através dele podem ocorrer condições e situações pedagógicas básicas e únicas. No decorrer deste processo, as pessoas, e é claro também as crianças e adolescentes, tendem a reconhecer a sua própria situação e os problemas a ela associados e, assim, a desenvolver soluções adequadas.

Desta forma, as competências/ habilidades sociais e democráticas não se aprendem em um momento de participação, elas exigem um processo coletivo, onde as crianças e os adolescentes são sujeitos da ação. Ou seja, a participação tem de ser incorporada enquanto um *habitus*⁷ participativo - esse precisa passar pelo corpo (BOURDIEU apud DESAULNIERS, 1996, p. 250).

A participação ativa, portanto, só pode se manifestar através da prática. Enquanto ela é apenas reconhecida como um direito, seja para crianças e adolescentes, ela não pode ser incorporada pelos atores e sociedade como um *habitus*. Para tanto, é igualmente importante que a participação não seja só experimentada em momentos isolados, mas por um processo contínuo, porque senão o *habitus* participante tende a ser novamente substituído por um *habitus* não participante. Isto certamente pode ser fomentado e disponibilizado através de espaços sociais, bem como organizações que se orientam e fomentam atitudes, práticas e valores democráticos e participativos.

Se a participação deve ser experimentada por meio de um processo para que seja incorporada como uma atitude, *habitus*, onde crianças e adolescentes sejam reconhecidos

⁷ Conforme Bourdieu, *habitus* é um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações (1983, p. 61).

enquanto sujeitos, a questão que nos desafia é saber quais são os elementos pedagógicos/formativos que servem para promover os valores democráticos, independentemente de a participação ser reconhecida como uma obrigação legal ou não.

Apoiados em Freire, podemos afirmar que a participação é um processo que se inicia *com* os envolvidos e não *para* os envolvidos na ação, pois só assim será possível reaver a condição humana. A postura participativa é, para Freire, pressuposto básico para um processo de libertação, este processo é para ele ao mesmo tempo um processo de humanização, pois só quando se aprende uns com os outros, mediados pelo mundo, é possível ser totalmente humano (FREIRE, 1987, p. 32).

Freire enfatiza repetidamente, que uma das primeiras condições para a participação, no sentido de um processo de humanização, é a esperança. Ou seja, a participação só é possível se as pessoas em causa sejam elas crianças, adolescentes ou adultos, têm esperança, ou melhor, se eles acreditam que podem fazer a diferença e que a sua participação, tem efeito e faz diferença. Que mesmo sabendo dos condicionamentos não se creem determinados. Por isso, é importante que não se veja o mundo como fechado ão qual não podem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar (Freire, 1987, p. 34). Podem ser pequenos sinais de esperança, mas estes devem transmitir a convicção de que a participação tem sentido e que é significativa e que através dela algo pode mudar ou ser mudado. Esses sinais de esperança são a base para uma participação ativa e para um processo de participação progressiva, conforme os níveis de participação. Se as pessoas não estão dispostas a participar, esta é mais uma expressão do sentimento de impotência em relação a sua história social e de sua biografia. A superação da indiferença e do sentimento de impotência é, talvez, um dos maiores desafios para os processos de participação, assim como sua existência talvez revele a carência de espaços efetivamente participativos.

A confiança nas pessoas é, para Freire, também uma condição indispensável para o desenvolvimento da participação ativa. Para o autor não há pedagogia libertadora, no verdadeiro sentido, se ela se distancia e não confia nas pessoas envolvidas, como sujeitos, e isto também no caso de crianças e adolescentes. Apresenta mais efeito sobre a formação de um *habitus* participativo se há confiança e se se constrói algo em comum, do que quando não é realizado em conjunto e sem confiança. Assim, para compreender e efetivar a participação como um processo educativo a confiança mútua é uma condição necessária para o sucesso da mesma. Ao se perceberem enquanto sujeitos ativos em vez de objetos passivos, crianças e adolescentes estão mais propensos a apreciar a participação como um processo de aprendizagem.

Mas isso é difícil quando a desconfiança está constantemente presente especialmente por parte das instituições e educadores que trabalham com as crianças e os adolescentes. O quê, no entanto, não significa automaticamente que tudo que emana das crianças e dos adolescentes deva ser ingenuamente seguido e acreditado. Pelo contrário, é também fundamental que os adultos sejam autênticos e crítico em relação a eles, uma vez que não é um sistema fechado, mas uma atitude aberta e de aprendizagem que se quer propiciar e estimular.

Assim, chegamos a outro elemento importante sugerido por Freire que é o diálogo, tomado pelo autor, como sinônimo de um encontro entre as pessoas. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (FREIRE, 1987, p. 78). Assim, fazer uso da palavra ou criar um diálogo não é privilégio de algumas pessoas, mas o direito de todos. O diálogo se torna possível quando as pessoas cultivam esse direito na prática.

Portanto, a participação, se for fundamentada no compromisso com o outro, gera, estimula e fortalece relações horizontais, bem como posturas como a humildade, a confiança e o diálogo. Em tais processos tende a haver uma elevação da confiança entre as pessoas que participam e, desta forma, melhora a comunicação entre as partes interessadas.

Por isso, é de grande importância para crianças e adolescentes, ter a possibilidade de se organizar e participar ativamente de forma consciente e crítica, por seus interesses e perceber os resultados deste processo. Participação e educação tornam-se uma realidade integrada através do diálogo, que, no entanto, só é possível no compromisso mútuo das pessoas envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação e a cultura democrática são algo que precisa ser praticado, incorporado, vivenciado e experienciado caso queiramos continuar valorizando e aprofundando as mesmas em nossa sociedade. É importante que a participação seja percebida enquanto um processo de formação, pois, como diz Freire que não decidindo que se aprende a decidir (1998, p.119). À medida que isso está claro, pode-se então constituir certa processualidade nas quais crianças e adolescentes, gradativamente, vão se envolvendo, de forma que, numa mesma organização, possamos ter crianças e adolescentes participando em diversos níveis. Para tanto, é altamente recomendável respeitar e dialogar com eles, para que possamos fortalecer a autoconfiança deles e ter resultados positivos com a sua participação.

Apoiados em Freire, vimos que esse processo deve ser **com** as crianças e adolescentes e não **para** as crianças e adolescentes e deve fazer com que as mesmas se sintam desafiadas, comprometidas, solidárias, responsáveis e protagonistas.

Certamente democracia e participação não podem ser aprendidas em solidão, apenas lendo ou escrevendo sobre ela. É preciso vivê-las e experienciá-las com outras pessoas. As Escolas são, ou melhor, podem ser um espaço privilegiado de aprendizado e de vivência da participação e de democracia. É preciso, no entanto, criar condições para que as crianças e os adolescentes tenham autoconfiança, que possam vivenciar situações que os levem a acreditar que são capazes e os estimulem à sua própria esperança, sua própria capacidade de elaboração e re-elaboração crítica dos conhecimentos. Especialmente importante é que nós, adultos, pais, professores, profissionais, etc., acreditemos, ou seja, confiemos nas crianças e adolescentes de que eles são capazes, que vejamos na sua diversidade e rebeldia aspectos positivos capazes de renovar, de fortalecer e de embelezar a sociedade.

A garantia e o fortalecimento de espaços de efetiva participação das crianças e adolescentes, enquanto um processo formativo é algo primordial para a afirmação da democracia e da justiça social em nosso país. Acreditar e apostar na capacidade das crianças e adolescentes é fundamental para a afirmação dos mesmos nos diferentes espaços sociais. O espaço escolar, na medida em que tem como preocupação o desenvolvimento integral dos alunos, apresenta-se como um espaço privilegiado para desenvolver esta perspectiva em meio a um mundo que parece, sob muitos aspectos, estar fortalecendo valores e perspectivas que não se coadunam com as perspectivas de uma cultura democrática.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

BOURDIEU, Pierre. ãEsboço para uma teoria da prática. IN: ORTIZ, Renato. (org.) **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, n. 39, 1983.

DESAULNIERS, J. B.R. ãA dinâmica estrutural do campo religioso: alguns dados empíricos. IN: **Revista Veritas**. V. 41, n. 162, junho/1996, p. 240-260.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KNAUER, R./ BRANDT, P. **Kinder können mitentscheiden**: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Luchterhand: Berlin, 1998.

PIRES, S.F.S.; BRANCO, A.U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. In: **Paidéia**. Brasília: UNB. nº. 17(38), 2007. P. 311-320.

REUTING, E. **Erwachsene in Partizipationsprozessen mit Kindern und Jugendlichen** ï am Beispiel der projektorientierten Beteiligungsarbeit in der Stadt Kassel unter besonderer Berücksichtigung des Vereins Spielmobil Rote Rübe. Kassel. 2004.

SANDER, C. **Pastoral da Juventude e formação de lideranças**. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de pós-graduação em Serviço Social / PUCRS, 2001.

SANDER, C. Fortalecendo a democracia: juventude, participação e cidadania. In: **Tempo da Ciência**. Vol. 16, nº 32, 2º semestre de 2009. Toledo, p. 41-58.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

SARMENTO, M.J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. In: **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto: Portugal nº 25, 2007, p. 183-206.

SCHRÖDER, R. **Kinder reden mit**: Beteiligung na Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim: Beltz, 1995.

THOLE, W. **Kinder und Jugendarbeit** ï Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa. 2000.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER.; MÜLLER, V.R.; SILVESTRE, E.; MORELLI, A.J. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá PR: Eduem, 2011. P.251-272.

ARTES VISUAIS NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA IR. BENO: INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Gabriela Fonseca Tofanelo¹

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar um projeto desenvolvido pela oficina de Artes Visuais do Centro Educacional Marista Ir. Beno denominado “Fazendo Quadrinhos. A proposta de trabalhar com Histórias em Quadrinhos visa abranger o conceito de artes visuais, tão visto somente como desenho e pintura, e ainda, promover o incentivo à leitura e propiciar aos educandos a visão de que são verdadeiros artistas, de forma mais interativa e lúdica, porém, carregada de diversos tipos de conhecimentos. Por meio de um relato de experiência, serão apresentadas diversas atividades e resultados do projeto realizado.

Palavras-chave: História em Quadrinhos. Literatura. Artes Visuais.

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e Educadora Social no Centro Educacional Marista Ir. Beno – Maringá – PR. Email: gtofanelo@correio.marista.org.br

PROJETO ECA/LIBRAS: INFORMAÇÃO E CIDADANIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES SURDOS

Edilena Sausen¹
Verônica Regina Müller²
Ana Paula Machado Velho³
Daniele Miki⁴

RESUMO

A apresentação que está sendo proposta reúne os resultados parciais do trabalho de tradução do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para a Língua Brasileira de Sinais, na Universidade Estadual de Maringá. Entende-se que as crianças que apresentam deficiência auditiva têm necessidade de conhecer seus direitos e deveres, por isso, a relevância de se traduzir o Estatuto. Justifica-se ainda a iniciativa em pesquisas informais feitas entre as crianças e adolescentes com deficiência auditiva nas escolas estaduais do Município de Maringá-PR, por meio das quais se verificou que é quase nulo o conhecimento deles acerca da perspectiva da educação para a cidadania e das políticas públicas para o acesso à inclusão e à informação dos saberes historicamente produzidos, inclusive do Estatuto da Criança, um documento que ratifica a Declaração Internacional dos Direitos da Infância, entre eles o direito à educação e à cidadania. Neste trabalho, a proposta é apresentar o trajeto inicial desta iniciativa, que já tem resultados que podem contribuir para a garantia de oportunidade de inserção e acesso à cidadania para os surdos, como novas as palavras em LIBRAS, que estão sendo desenvolvidas especialmente para esse material.

Palavra Chave: Cidadania. Infância. Deficiência auditiva. Língua de sinais.

INTRODUÇÃO

O desafio de fazer a tradução do Estatuto de Crianças e Adolescentes- ECA em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, nasceu mediante a percepção de que os surdos não conhecem leis que os apoderem como de fato um cidadãos, independentemente de sua condição física. Em conversas informais com vários grupos de surdos de crianças, adolescente e universitários ficou claro que é praticamente nulo o nível de conhecimentos das políticas públicas para o acesso a inclusão, cidadania e a informação dos saberes historicamente produzidos, por meio da educação formal, das crianças e adolescentes com deficiência auditiva que frequentam regularmente escolas e universidades no Município de Maringá-PR.

¹ Mestranda em Promoção da Saúde da UniCesumar; teóloga, fonoaudióloga, professora e Intérprete de LIBRAS.

² Doutora e Pós-doutorado em História da Educação Social Contemporânea – Universidade de Barcelona.

³ Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴ Mestranda em Educação na Universidade; professora de LIBRAS da Universidade Tecnológica Federal do Paraná(UTFPR).

A conscientização plena e absoluta não deve ser apenas da comunidade pedagógica ao seguir conforme a lei 10.436 em seu CAPÍTULO IV: DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO, observando todos os artigos e incisos do mesmo que servem de apoio para instituições viabilizarem recursos metodológicos para o ensino-aprendizado eficiente desses alunos especiais. E com a responsabilidade de seus familiares em contribuir para que isso esteja acontecendo primeiramente em casa, para que a cobrança possa ocorrer. Para que haja um aprendizado eficaz de sua consciência política de modo a exercer sua cidadania.

A inclusão com responsabilidade das pessoas com deficiências e necessidades educacionais ou peculiaridades educacionais, tem sido nas últimas décadas no Brasil, um grande desafio. Inúmeras inquietações surgem, dentro deste campo, várias são as dificuldades ou problemas que entravam esse processo, em especial no que refere a inclusão dos deficientes auditivos do ponto de vista social e de construção da cidadania. Nesse processo destaca-se o processo de ensino-aprendizagem que consolida práxis efetiva por meio da aplicação e utilização de metodologias não contextualizadas com a realidade sócio cultural do aluno.

Essa realidade se efetiva consolidando por vezes um contexto de segregação, imposto por barreiras humanas e sociais que por vezes impõem lhes restrições ao exercício da cidadania plena, de uma vida digna, participativa.

Durante a realização desse material, houve uma busca de sinais específicos do direito e nos deparamos com a dificuldade de encontrar esses sinais, constatando mais uma vez a escassez de trabalhos feitos nesta área. Dessa forma os surdos participantes do projeto foram criando novos sinais e preparando paralelamente um glossário desses novos sinais que estaria sendo apresentado juntamente com o ECA/LIBRAS.

Cabe ressaltar que para conhecermos a infância de uma criança com problemas auditivos é necessário antes conhecer um pouco da criança e um pouco da deficiência auditiva, para que a partir daí possamos traçar um perfil de toda a problemática que uma infância sem audição poderá acarretar para uma pessoa posteriormente, visto que a audição é um dos sentidos de mais importância para que uma pessoa possa se moldar em vários aspectos de sua personalidade e formar o seu caráter e até mesmo na construção de sua própria cidadania. Que para isso acontecer certamente precisará de outros em volta para não bastar a fonte conhecimento sobre o mundo ouvinte, que em geral sempre será o papel da família e/ou escola.

Ouvir pode ser considerado uma das coisas mais prazerosas da nossa vida. A audição é também uma importante fonte de aprendizagem para a fala e ãpara ensinar alguém a falar é necessário primeiro ensinar a ouvir.

Para que à partir daí seja possível uma conscientização eficaz obtendo como resultado a formação de pessoas esclarecidas sobre seus direitos e deveres.

Sempre respeitando sua cultura e sua linguagem, de forma clara que tais informações serão de grande valia.

DIREITO Á CIDADANIA

No século XX, foram criadas as condições que permitem a extensão da cidadania para a esfera social, conforme o desenvolvimento dos direitos sociais e econômicos referentes ao direito à educação, ao bem-estar, à saúde, ao trabalho, entre outros mais; em suma, dizem respeito às condições para a construção da cidadania social (GENTILI, 2001).

A legislação nacional incorpora a maior parte dos princípios estabelecidos nos documentos internacionais. A construção federal (1988) afirma que a educação é um direito público e subjetivo e que os portadores de deficiência devem ter atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) ratifica a Declaração Internacional dos Direitos da Infância. A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais. Dispõe sobre a oferta de apoio especializado. O Plano Nacional de Ensino (2001) faz menção explícita à inclusão, caracterizando como política centrada na reestruturação dos sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. (LODI, HARRISON, CAMPOS-2004).

ONDE ESTÁ A EQUIDADE?

Muitas vezes essas necessidades não são realmente adequadas pois falta o conhecimento maior a respeito da criança surda, visto que ela teve sua capacidade cognitiva geral prejudicada; Capacidade esta que a ajudaria a afirmar várias funções, pois estas funções daria um suporte das trocas, permite que a criança crie relação com o mundo dos objetos e dos acontecimentos e realizar transações com o adulto para apropriar-se progressivamente dos

sistemas simbólicos e das ferramentas necessárias para pensar, viver em sociedade e elaborar uma consciência (CHEVRIE-MULLER, 2005).

Contudo isso não significa que essa criança não terá uma compreensão e uma linguagem própria, entretanto ela não terá uma aquisição natural da língua FALADA, como acontece com crianças que ouvem, e por isso pode até ser lembrada como uma criança que não necessite de informações e cidadania. Os profissionais que trabalham com surdos não duvidam de que o processo de aquisição da linguagem falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal (QUADROS, 1997).

Segundo Chomsky em 1986, a Língua de Sinais é uma possível expressão da capacidade natural para a linguagem.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas tem o direito de serem ensinadas na língua de sinais. A Proposta Bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997).

A premência de medidas referentes às condições necessárias para inclusão de alunos com deficiências, no ensino regular, tem desencadeado pesquisas sobre a inclusão, sob diferentes perspectivas, tais como: a formação de professores para a proposta de educação inclusiva (CAMEJO, 2000).

A educação para estes indivíduos começou a se generalizar no fim do século XIX, com objetivo de supostamente atender às necessidades especiais. Tendo em vista o favorecimento da integração social posterior, a maioria dessas pessoas passa a ser relegada a instituições que irão treiná-las para trabalhos de baixa complexidade e remuneração a título dessa aparente ñinserção socialò (FACCI, MEIRA E TULESK, 2011).

Assim como o direito à educação, aos meios de sobrevivência, da opção por sua profissão, existe o respeito do outro, que se traduz na integração do indivíduo na sociedade, no respeito à sua individualidade e no conceder a autonomia para traçar seu próprio caminho na vida, e, conseqüentemente, viver plenamente a cidadania.

EDUCAR PARA CIDADANIA

Desta forma, educar para o exercício da cidadania significa transmitir a todos os direitos que formalmente lhes são reconhecidos. Neste ponto, a educação deveria ser

vista como um mecanismo de difusão, de socialização e do reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais que norteiam o campo da cidadania.

A ética cidadã sempre implicará no exercício de uma cidadania. Porém o que se deve pensar é em como essas ações pedagógicas que, dentro ou fora da escola, sejam mais conscientes e coerentes com os princípios éticos que as sustentam.

A formação de cidadãos é um desafio ético e político. Pensar na educação da cidadania significa pensar em valores, normas e direitos, legais e morais, que configuram a práxis cidadã e que, indissoluvelmente, devem construir a prática educativa.

A INCLUSÃO SOCIAL

Desde meados da década de 1990, vemos em cena, em nosso país, uma ampla discussão sobre inclusão social, particularmente por meio da educação escolar e da inserção no mercado de trabalho. Um debate em aberto que tem, de um lado, a comunidade de pessoas com necessidades especiais reivindicando um atendimento público que seja cada vez mais igualitário e justo, do outro lado, um modelo de organização social sob a égide do estado mínimo (FACCI; MEIRA; TULESKY, 2011).

Ser surdo é saber que se pode falar com as mãos e aprender uma língua oral auditiva através delas; é conviver com pessoas que, em um universo de barulhos, deparam-se com pessoas que estão percebendo o mundo, principalmente pela visão; isso faz com que eles sejam diferentes e, não necessariamente, deficientes.

A diferença está no modo de aprender o mundo, que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio interativas.

A surdez, dentro da história, provoca discussões. O seu significado social está ligado à ausência da linguagem comum no meio em que vivemos, ou seja, a língua oral. Por muitos séculos, os portadores de surdez foram ignorados socialmente, chegando a se acreditar que eles não pensassem. Acreditava-se que os surdos tinham que falar para serem integrados à sociedade.

Em virtude desses conceitos segundo Sacks em 1990, muitos desses surdos hoje são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio da leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos (...).

O DESAFIO

Dessa forma segundo Carvalho em 2000, o grande desafio é, portanto, identificar o modo mais seguro de evitar que, apesar dos direitos constarem solenemente dos discursos, continuam a ser, tão lamentavelmente, violados na prática. A violação de direitos é, sem dúvida, um dos mais significativos entraves à democracia e à paz. O direito de ter direitos aplica-se, por certo, aos portadores de deficiência e aos superdotados (os de altas habilidades) que, como quaisquer pessoas, devem ter respeitados seus direitos à vida, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, à igualdade de oportunidades em saúde, educação, trabalho e à participação social.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada são reuniões quinzenais, realizados com 2 surdas: 1. professora de LIBRAS-surda-mestranda, 1. dentista-Surda-especialista, 1. pedagoga-Ouvinte/intérprete, 1. fonoaudióloga/ouvinte-intérprete-mestranda e 1. Pós-doutora em História da Educação Social Contemporânea. Nos primeiros encontros, visou-se a compreensão do ECA. Em seguida, o grupo passou a discutir as possíveis interpretações e sinais para a tradução, a partir de pesquisas propostas previamente nas reuniões. Parte destes encontros foi filmada para registrar sinais e interpretações em LIBRAS propostos para traduzir os conceitos apresentados pelo Estatuto.

PRIMEIROS RESULTADOS

As primeiras dificuldades surgiram no início dos trabalhos, visto que muitas ideias propostas no ECA não possuem relação direta com as palavras e gestos contidos na Língua de Sinais. Desta forma, o trabalho ganhou um caráter de pesquisa profunda da LIBRAS e de proposição de signos que possam ser agregados à língua de sinais oficial. Em resumo, o trajeto inicial desta iniciativa já trouxe resultados que vão além da oferta de oportunidade de cidadania para os surdos. Ficou clara a grande contribuição da tradução do ECA para a LIBRAS, visto que serão propostos novos gestos para se chegar ao objetivo final do trabalho: a gravação do ECA em LIBRAS e a edição de um Glossário apresentando as palavras novas desenvolvidas especialmente para esse material.

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos o trabalho jamais pensávamos que teríamos dificuldades em encontrar sinais específicos da área de direito e que portanto seria uma grande missão na construção da cidadania de pessoas surdas, e uma grande contribuição também no aumento do vocabulário da Língua Brasileira de Sinais. Porém o desafio de certa forma tornou nossa pesquisa até mais prazeroso. E com uma alegria muito grande em ver cada sinal sendo construído, depois de pesquisas e conversas sobre o ECA, e decididamente prosseguir com trabalho sabendo da importância que terá na comunidade surda e de forma em geral para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Federal nº 10.436. Estabelece a inclusão das Libras nos cursos de formação de Educação Especial em nível médio e superior. Inserido em: [//www.sistemamauno.com.br/noticias_educacionais/geral/0246](http://www.sistemamauno.com.br/noticias_educacionais/geral/0246). Acesso em junho/2004.
- CAMEJO, A.S. **Formação dos Professores do Ensino Fundamental para a proposta de Educação Inclusiva**, 2000. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação Inclusiva**. 4 ed.. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.
- CHEVRIE-MULLER, Claudi. **A linguagem da Criança: aspectos normais e patológicos**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**. Praeger. New York. 1986
- FACCI, M.G.D; MEIRA, M.E.M; TULESKY, S.C. **A exclusão dos Incluídos**. Maringá: Eduem. 2011.
- GENTILI, Pablo. Educação e cidadania. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes 2001, p.67-76.
- LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e Escrita no Contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**. Porto Alegre: ARTEMED, 1997.
- SACKS, O. **Vendo Vozes**. Rio de Janeiro: Imago.1990.

ANEXOS



Leninha, Kenia e Danile (em estudo)



A ARTE COMO VEÍCULO DE APRENDIZAGEM: PROJETO PIOLIN

Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol Suzuki¹

RESUMO

A partir de estudos e considerações a respeito do papel da arte dentro do espaço educativo, surge o projeto “Piolin”, com o intuito de aproximar e integrar as linguagens e oficinas oferecidas pelo Centro Educacional Marista Ir. Beno (Maringá – PR) por meio da interdisciplinaridade. Tem como meta contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, autônomos e atuantes na sociedade em que vivem, provocando e fomentando o desejo pela superação dos desafios, por meio da construção coletiva e participação efetiva dos educandos em todo o processo de desenvolvimento e criação de um espetáculo artístico e cultural. Este espetáculo, além de ser uma criação coletiva que envolve todos os educandos, educadores e colaboradores vinculados à Instituição citada, é aberto gratuitamente a toda comunidade. O foco principal é romper fronteiras e permitir a construção de outras possibilidades, em que os educandos possam ser protagonistas, superando desafios e conquistando espaços. Vem de encontro à necessidade da finalização de processos artísticos e culturais, que é a exposição da arte criada, construída e desenvolvida para ser apreciada, além, é claro, de gerar uma aproximação entre a comunidade e a arte e transformar os educandos em agentes promotores e divulgadores de cultura.

Palavras-chave: Arte-Educação. Cultura.

¹ Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (Londrina/PR) com especialização em Gestão Educacional pela UniCesumar (Maringá/PR). Email: gviol@marista.org.br

A INFLUÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS SOBRE BRINQUEDOTECAS EM DIFERENTES CONTEXTOS: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula¹

RESUMO

No Brasil, em função da privatização dos espaços públicos do brincar, do modo de vida da população brasileira, da violência urbana e dos modos de socialização das crianças, as discussões sobre brinquedotecas têm ganhado destaque em vários setores: na mídia, na educação, na psicologia e nos estudiosos da área do lazer. A questão do lúdico para crianças de culturas diversas, tanto das áreas urbanas como rurais, tem sido objeto de estudo da sociologia e historiografia da infância e ainda são recentes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil. Esses estudos têm procurado entender a dinâmica das sociedades modernas a partir de análises históricas, políticas, sociais e culturais sobre os lugares da infância. O objetivo deste trabalho é analisar, nas produções acadêmicas sobre brinquedotecas em diferentes contextos, a formação, atuação e condição de trabalho dos educadores que atuam em brinquedotecas em escolas, hospitais, comunidades indígenas, assentamentos e universidades. Esta pesquisa é qualitativa e o procedimento metodológico adotado foi à revisão de literatura das produções de teóricos do campo das brinquedotecas em diferentes contextos. Nesta revisão das produções acadêmicas é possível verificar como essas brinquedotecas possuem especificidades, aspectos comuns e diversos que precisam ser apresentados e discutidos, desde a formação dos acervos, a formação de educadores que desejam atuar nestes ambientes e as práticas lúdicas implementadas.

Palavras-chave: Educação Social. Sociologia da Infância. Brinquedotecas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, em função da privatização dos espaços públicos do brincar, do modo de vida da população brasileira, da violência urbana e dos modos de socialização das crianças, as discussões sobre brinquedotecas têm ganhado destaque em vários setores: na mídia, na educação, na psicologia e nos estudiosos da área do lazer. Entretanto, a questão da ludicidade para crianças de culturas diversas, tanto das áreas urbanas como rurais, tem sido objeto de estudo da sociologia e historiografia da infância e ainda são recentes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil.

Nas discussões sobre as relações entre infância e cultura e nas análises das experiências de infâncias e construções de subjetividades, Amorim (2008, p.11) afirma que é preciso estudar ños lugares da infância e as infâncias e seus lugaresò. Nesse sentido, não se

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Docente do Curso de Pedagogia e Licenciaturas do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá ï UEM- Paraná ï erciliaangeli@yahoo.com.br (não contou com financiamento)

pode negar os esforços que estão sendo produzidos por uma série de estudiosos contemporâneos que têm buscado conhecer e estudar a produção da infância a partir de categorias de espaço, lugar, território e as relações de poder. Estes estudiosos têm como foco a problematização do conceito de infância e criança para formação de educadores.

Nesse sentido, esses estudiosos da sociologia da infância observam as formas de produção e reconstrução da cultura através dos movimentos e das brincadeiras das crianças e também, de suas resistências. Vale destacar as produções de: Martins Filho (2006), Dornelles (2007), Sarmiento e Gouvea (2008), Redin (2007), Vasconcellos e Sarmiento (2007) e Muller (2011). Esses estudiosos têm procurado entender a dinâmica das sociedades modernas a partir de análises históricas, políticas, sociais e culturais sobre os lugares da infância.

Nessas produções foi interessante poder visualizar a dedicação destes pesquisadores em relação aos estudos dos comportamentos, das condições de vida, das produções de subjetividades, saberes de crianças de diferentes contextos e suas formas de interagir e brincar como: as crianças indígenas, migrantes, ciganas, crianças em assentamentos, hospitais, abrigos, brinquedotecas e em instituições de Educação Infantil comunitárias.

Em todos esses contextos, existem infâncias marcadas por experiências, vivências e linguagens plurais. Esses autores refletem sobre o modo como as sociedades e os órgãos públicos estão organizados para atender essas crianças desses contextos diversificados ou, mesmo, como essas instituições, muitas vezes, insistem em deixar essas crianças na invisibilidade. Esses estudos apontam a necessidade de políticas públicas efetivas para estes segmentos e das discussões sobre a formação de educadores para atender as necessidades básicas dessas crianças, dentre essas o direito de viver as suas infâncias dignamente e o direito de brincar.

A inspiração primeira destas produções acadêmicas fundamenta-se na obra *As trocinhas do Bom Retiro* de Florestan Fernandes. Esta obra, publicada em 1947, tem influenciado os estudos da sociologia da infância em nosso país. Este material é um marco fundante na elaboração de diversas produções e grupos de pesquisa sobre infâncias e crianças.

Neste artigo o referencial teórico metodológico é o da sociologia da infância que contribui para o entendimento da maneira como as crianças da sociedade contemporânea brincam e interagem com seus pares e levaram também a reflexão sobre a possibilidade da existência de brinquedotecas para atender a essas crianças que vivem suas infâncias em contextos diversificados.

De acordo com Kischimoto (1992, p.51) no Brasil, existe uma variedade de brinquedotecas. Para a autora: "Geralmente são as escolas infantis (creches, escolas maternas e jardins da infância) que adotam brinquedotecas com finalidades pedagógicas".

Kischimoto (1992) descreve que as brinquedotecas nas escolas funcionam como espaço de educação dos pais e observações das brincadeiras infantis. Ela também apresenta as características das brinquedotecas de comunidades ou bairros, brinquedotecas para crianças deficientes, brinquedotecas em hospitais, brinquedotecas em universidades, brinquedotecas circulantes e brinquedotecas em centros culturais.

Atualmente, também é muito comum encontrarmos brinquedotecas em *shopping center*, brinquedotecas em consultórios médicos e odontológicos, alguns restaurantes e espaços dedicados à crianças em lojas comerciais, e até mesmo, em algumas livrarias.

Santos (1997) também estuda a formação de brinquedotecas no Brasil. Para ela, esses espaços são expressivos para cultivar a sensibilidade e criatividade para a formação humana. Entretanto, é preciso pensar e atuar na formação dos educadores/ brinquedistas.

Neste artigo a proposta é investigar, através da revisão de literatura, brinquedotecas em ambientes diversificados e analisar o papel e a necessidade de formação dos educadores para atuação nestes ambientes.

Esse olhar para as crianças e infâncias em contextos diferenciados surgiu a partir de minha experiência há 18 anos com trabalho de educação e pesquisa com crianças hospitalizadas e brinquedotecas em hospitais. Em algumas publicações sobre esta temática como: Paula (2011) Paula (2008), Paula e Foltran (2007), Paula (2002), apresentei reflexões sobre a configuração de brinquedotecas em hospitais, a questão da formação de profissionais para essas brinquedotecas e resultados de um Projeto de Extensão no qual atuei como coordenadora e implantei duas brinquedotecas em hospitais em uma cidade do interior do Paraná.

O trabalho nestas brinquedotecas trouxe indagações sobre a forma da ocorrência do lúdico e a importância das ações mediadas por educadores nestes espaços.

A produção dos teóricos contemporâneos da sociologia da infância na discussão sobre diferentes infâncias possibilitou repensar esta categoria social e o olhar sobre a diversidade. Essas produções levaram a pensar na necessidade de preparar e formar os acadêmicos de Pedagogia e licenciaturas para inserção em contextos educativos diversificados e que possam ter acesso a estas produções e debates.

Na medida em que a institucionalização do brincar está presente em diversos países, predominantemente nas cidades, surgiram reflexões também sobre essas configurações contemporâneas do brincar e se as brinquedotecas também existem em culturas e ambientes que, tradicionalmente, não são marcados por essa maneira mais recente de planejamento do espaço do lúdico para crianças.

Nesse sentido, algumas questões nortearam esse trabalho como: Quais os contextos lúdicos nos quais existem brinquedotecas no Brasil? Existem brinquedotecas em comunidades indígenas, assentamentos e escolas rurais ou outros espaços considerados não convencionais para a ocorrência do lúdico? Como são organizados os acervos, a estrutura e o funcionamento destas brinquedotecas? Quem são os profissionais que atuam nesses contextos diversificados destas brinquedotecas e como eles estão sendo formados? Como os órgãos públicos têm se organizado para promoção de brinquedotecas para crianças em diferentes contextos no Brasil?

A partir dessas questões norteadoras é que foi traçado o objetivo deste trabalho que foi analisar, nas produções acadêmicas sobre brinquedotecas em diferentes contextos, a formação, atuação e condição de trabalho dos educadores que atuam em brinquedotecas em escolas, hospitais, comunidades indígenas, assentamentos e em universidades.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi qualitativa e o procedimento metodológico adotado foi a revisão de literatura fundamentada e crítica das produções de teóricos que estão voltados para o campo das brinquedotecas em diferentes contextos.

Mazzotti (2006) defende que a revisão de literatura exige uma postura do pesquisador comprometida e engajada com a crítica sobre o estado atual do conhecimento de sua área de interesse. Para isso, faz-se necessária a comparação e contraste de abordagens teórico-metodológicas utilizadas, avaliação da confiabilidade dos resultados de maneira que sejam identificados os pontos de consenso, controvérsias, regiões e lacunas que precisam ser esclarecidas.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.47), a revisão de literatura é importante para que os pesquisadores possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar os esforços e as atenções. Para tanto, as análises das

produções acadêmicas, justificam o enfoque dado a este procedimento metodológico nesta pesquisa.

Foram realizadas pesquisas no Portal da Capes para levantamento de teses e dissertações sobre a temática brinquedotecas em diferentes contextos. Também foram consultados artigos na base do *scielo* e artigos em periódicos nacionais de áreas da educação e áreas afins que tratam desta temática como as áreas de psicologia, enfermagem, artes, educação física e sociologia da infância.

ANÁLISE DOS DADOS

Com esse breve trabalho de revisão de literatura sobre brinquedotecas em diferentes contextos, a proposta foi realizar um mapeamento e análise de trabalhos que discutam a perspectiva do lúdico em múltiplos cenários e ambientes voltados para crianças, verificando as especificidades, características e contribuições para a valorização da cultura e da brincadeira de diferentes crianças e infâncias. A proposta também foi socializar este trabalho e refletir na formação de educadores, a importância do trabalho com a diversidade.

Em uma breve pesquisa realizada em periódicos e artigos da internet sobre brinquedotecas em diferentes contextos, foi possível encontrar artigos e notícias que abordam essa temática sobre perspectivas variadas.

Em relação às brinquedotecas em assentamentos, no ano de encontramos uma notícia de 15 de julho de 2002 que anunciava a implementação de brinquedotecas em assentamentos:

O Programa Brinquedotecas do Incra, que instala e mantém salas de recreação e educação em assentamentos da Reforma Agrária recebeu 400 rádio-cassetes, 2.580 canetas, 2.400 mochilas, 2.500 pares de tênis, 10 mil guarda-chuvas, 578 relógios de pulso, escovas de dente e 487 televisores de cinco polegadas. As doações foram feitas pela Receita Federal e somam R\$ 127 mil. As mercadorias, que têm origem nas apreensões da área de fiscalização da Receita, serão repassadas para crianças de estados onde há brinquedotecas, como Paraná, Rondônia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em Santa Catarina, 62 brinquedotecas estão em atividade. Nos próximos dias 18 e 19/7 serão criadas mais seis. Duas nos assentamentos do município de Ponte Serrada e outras quatro em Abelardo Luz. O Programa Brinquedotecas é realizado com a participação de diversas instituições nos municípios, inclusive as prefeituras, responsáveis pelo pagamento de recreadores. A Secretaria de Receita Federal tem sido parceira importante na doação de equipamentos e brinquedos. (AGÊNCIA BRASIL, 2007, pg.1)

O que é possível verificar é que os brinquedos que foram doados para as brinquedotecas dos assentamentos eram materiais escolares e não brinquedos propriamente ditos.

O artigo de Panizzolo (2012) apresenta a criação e manutenção de uma Brinquedoteca na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Esta brinquedoteca foi implantada na universidade para promover vivências lúdicas com crianças, famílias e educadores. Também foram realizadas pesquisas, assim como projetos de extensão da universidade neste local. Segundo a autora, na brinquedoteca na universidade, é possível observar e analisar como as crianças produzem cultura.

Já o artigo de Barneze, Costa e Betiol (2012) retrata a experiência de oficinas de estudantes de Pedagogia na Brinquedotecas da Faculdade de Apucarana-PR, em um centro de Educação Infantil e em um hospital neonatal do município. As autoras destacam a contribuição destas experiências na formação dos estudantes para atuarem em contextos não escolares.

O artigo de Giacomassa *et. al* (2012) apresenta um Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados. O projeto é uma proposta de uma professora do curso de enfermagem desta instituição com 13 estudantes universitários indígenas e bolsistas desta universidade. Neste artigo, os autores discutem a perspectiva da enfermagem transcultural no atendimento às crianças. O artigo é denominado “Cuidando de crianças indígenas: a brinquedoteca Mitã Roka-Ovoku Komohiku Kalivôno”. Os objetivos do projeto são: “Realizar atividades lúdicas de educação e saúde direcionadas com enfoque de auto cuidado na prevenção e promoção da saúde para crianças do Núcleo de Atividades Múltiplas (NAM- Bororó) e crianças assistidas pelo PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil” (GIACOMASSA, *et. al*, 2012 , pg 3). Os estudantes indígenas do curso de enfermagem desenvolverão brincadeiras e brinquedos lúdicos com as crianças voltados para a educação em saúde.

Já o artigo de Puga e Silva (2012) aborda a brinquedoteca em 4 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de Viçosa – Minas Gerais. Essas escolas tinham brinquedotecas em locais específicos para as brincadeiras. As autoras discutem os motivos das escolas reservarem esses locais para as crianças brincarem e também problematizam as razões da dicotomia brinquedos em sala de aula x brinquedos das brinquedotecas. Para as autoras, nos espaços de sala de aula os brinquedos estão voltados predominantemente para os processos de aprendizagem e cognição e as atividades lúdicas são objetivadas e supervisionadas. Já nas brinquedotecas das escolas analisadas, os brinquedos estavam voltados para a representação simbólica. Para elas, existe a necessidade de serem repensados esses espaços e funções.

CONCLUSÕES

Diante deste breve levantamento de produções acadêmicas sobre brinquedotecas em diferentes contextos é possível verificar como essas brinquedotecas possuem especificidades, aspectos comuns e diversos que precisam ser apresentados e discutidos na formação de educadores que desejam atuar nestes ambientes.

O que é possível observar na contemporaneidade é que a questão do lúdico, das brincadeiras e do próprio acesso das crianças a brinquedos variados têm sido objeto de várias áreas do conhecimento, dentre essas a sociologia da infância que tem buscado trazer para as universidades a visibilidade de crianças que durante muito tempo foram invisíveis aos olhos da sociedade civil e do Estado.

No Brasil, existem diferentes cursos de formação de brinquedistas, mas é preciso uma atenção especial para essa formação, principalmente para atender a diversidade e especificidade das brinquedotecas existentes.

Quanto as perguntas realizadas nesta pesquisa sobre quais os contextos lúdicos nos quais existem brinquedotecas no Brasil, foi possível perceber que no Brasil já existem brinquedotecas em comunidades indígenas, assentamentos e escolas rurais ou outros espaços considerados não convencionais para a ocorrência do lúdico.

Porém, é preciso analisarmos como essas brinquedotecas estão sendo implantadas e como são montados os acervos de brinquedos. O que se observa é que, em alguns artigos, existem críticas quanto ao modo como essas brinquedotecas estão sendo construídas. Em muitos locais, as brinquedotecas de assentamentos e indígenas são montadas com brinquedos usados ou doações. Em muitos momentos, as brinquedotecas são constituídas de brinquedos quebrados que não podem ser utilizados pelas crianças. Os locais também são precários e inadequados. Esse aspecto é recorrente em muitas comunidades e precisa ser analisado com muita criticidade.

Em relação aos profissionais, muitas das brinquedotecas nesses diferentes contextos não têm pessoas formadas para estar trabalhando e brincando com as crianças. Aspecto esse que exige necessidade de reflexões e ações efetivas.

Em relação a como os órgãos públicos têm se organizado para promoção de brinquedotecas para crianças em diferentes contextos no Brasil, o que foi possível analisar é que os órgãos públicos, principalmente o Ministério da Educação no Brasil têm publicado vários documentos incentivando os professores a promoverem as brincadeiras nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Também existem diretrizes sobre como organizar

acervos de brinquedos. Entretanto, os órgãos públicos não possibilitam a compra desses brinquedos, o que inviabiliza a implantação e expansão das brinquedotecas na sua completude.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Brinquedotecas de Assentamentos recebem doações da Receita Federal. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2002-07-15/brinquedotecas-de-assentamentos-recebem-doacoes-da-receita-federal>. Acesso em 01 de julho de 2013

AMORIM, Cassiano Caon. Os lugares da infância: a infância e seus lugares. VASCONCELLOS, Tânia. (org) **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói, EDUFF, 2008, p.39-56

BARNEZE, Cibele; COSTA, Daniele Cristina; BETIOL, Vera Lucia. **Brinquedoteca FAP: diferentes contextos**. Disponível em [www.pinhais.pr.gov.br/.../Pôster - Cibele Barneze\[2279\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/.../Pôster_-_Cibele_Barneze[2279].pdf). Acesso em 29 de outubro de 2012

DORNELLES, Leni V. (org). **Produzindo Pedagogias Interculturais na infância**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantil. In: **Revista do Arquivo Municipal**. Ano XII, Vol CXIII, março/abril, 1947, p. 10-124

GIACOMASSA, Margareth Soares D. **Cuidando de crianças indígenas: a brinquedoteca Mitã Roka-Ovoku Komohiku Kalivôno**. Disponível em www.neppi.org/. Acesso em 28 de outubro de 2012

KISCHIMOTO, Tizuko M. Diferentes tipos de brinquedotecas. FRIEDMANN, Adriana (org) **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS FILHO, Altino (org). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006

MAZZOTTI, Alda J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org) **A bússola do escrever**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006

MULLER, Verônica (org). **Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos**. Maringá: EDUEM, 2001

PANIZZOLO, Claudia. **A formação de educadores em diferentes contextos: a brinquedoteca universitária como espaço lúdico e de pesquisa: desafios e possibilidades**.

Disponível em ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397...5/.../4.1.9.pdf. Acesso em 28 de outubro de 2012

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. A universidade e a experiência em educação no contexto hospitalar: formação profissional e humana. MATOS, Elizete M; TORRES, Patricia L. (org) **Teoria e prática na Pedagogia Hospitalar**: novos cenários, novos desafios. 2ª Ed. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 45-64

_____. **Educação Popular em uma brinquedoteca hospitalar**: humanizando relações e construindo cidadania. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4201--Int.pdf>. Anais da 31 ANPED. Grupo de Educação Popular, 2008, p. 01-16. Acesso em 29 de outubro de 2012

_____. Brinquedotecas em hospitais: uma conquista nova para novos tempos. **Revista Temas em Desenvolvimento**, Ed. Mennon, São Paulo, v 11, p.23-32, 2002

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; FOLTRAN, Elenice P. Brinquedoteca Hospitalar: O direito das crianças e adolescentes hospitalizados. **Revista Conexão**, Editora da UEPG. Ponta Grossa, V. 3, p 20-23, 2007

PUGA, Edna Mara G. R; SILVA, Lea S.P. **A brinquedoteca na escola**: possibilidade do lúdico ou recurso da prática pedagógica. Disponível em www.lisane.pro.br/. Acesso em 28 de outubro de 2012

REDIN, Euclides (org). **Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007

SARMENTO, Manuel J., GOUVEA, Maria Cristina S. (orgs) **Estudos da infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008

VASCONCELLOS, Tânia. (org) **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói, EDUFF, 2008

VASCONCELLOS, Vera M.R.; SARMENTO, Manuel J. (orgs). **Infância (In)visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007

A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL A PARTIR DAS BASES DE PAULO FREIRE

Érico Ribas¹
Jacyara Silva de Paiva²

RESUMO

No Brasil, verifica-se que a primeira vez que a terminologia Pedagogia Social aparece, foi na época do movimento da Escola Nova relacionada à terminologia Educação Popular. Com o passar dos anos as terminologias em questão passaram por ressignificações. No caso da Educação Popular, reaparece na década de sessenta e no caso da Pedagogia Social ressurgiu no início dos anos 2000. Agora essas terminologias estão atreladas a conceitos que fundamentam e explicam processos educativos em diferentes espaços, com distintos grupos sociais e culturais. Sabe-se que nem todos os trabalhos realizados com o social, no contexto brasileiro, se caracterizam por terem uma perspectiva pedagógica e hoje o anseio de se pensar em terminologias ou epistemologias, ocorre para que as práticas possam ser pensadas dentro de um contexto pedagógico, um contexto pedagógico que na maioria das vezes existe, mas é invisibilizado. Desta forma, no Brasil existe a necessidade dos processos educativos sociais fazerem parte da agenda da academia, não para engessar a prática, mas para tirá-la da invisibilidade, para poder principalmente cuidar dos educa(dores) através de formação em serviço, algo que hoje raramente acontece no país. Quando se fala hoje de Pedagogia Social, existe a consciência que esta tem suas raízes na Educação Popular Freiriana, e o que se busca é ressignificar termos de acordo com as mudanças sociais e culturais que vão acontecendo de forma cada vez mais rápida na sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia Social, Educação Popular, Educador Social.

INTRODUÇÃO

O texto que segue é uma compilação de reflexões realizadas em dois momentos e em duas pesquisas distintas. A primeira parte do texto que reflete a trajetória histórica da relação entre a Pedagogia Social e Educação Popular no Brasil, foi desenvolvida como parte da pesquisa de mestrado de Érico Ribas, que resultou na dissertação *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*, defendida em 2010 na Universidade Federal de Santa Catarina. A segunda parte desse texto é constituída pelos estudos desenvolvidos como parte da pesquisa de doutorado de Jacyara Silva de Paiva, que resultou na tese *Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua* defendida em 2011 na Universidade Federal do Espírito Santo.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Bolsista CNPq. E-mail: ericomachado@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: jacyrapaiva@hotmail.com

PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para compreender o momento atual das discussões sobre a profissionalização do Educador Social, é necessário descrever o percurso histórico da constituição da Pedagogia Social no Brasil enquanto área acadêmica e de formação profissional. Nessa trajetória dois aspectos são evidenciados, o primeiro é referente à íntima relação que existe entre as discussões da Pedagogia Social com a Educação Popular e o segundo é a atuação do Educador Social que no contexto brasileiro existe há muito tempo, mas nunca reconhecido com essa terminologia, muito menos como um profissional com características específicas, deveres e direitos concretos e garantidos. Por não aparecer a figura do profissional Educador Social no histórico da Educação no Brasil³, devemos considerar a figura presente, mas não reconhecida, e por isso oculta, em cada prática educativa descrita no texto que segue.

A terminologia Pedagogia Social aparece no Brasil pela primeira vez relacionada à terminologia Educação Popular, no início do século XX, ambas atreladas a um contexto histórico em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola, não sabiam ler ou escrever (RIBAS, 2010, p.94). Após a proclamação da república nos primeiros anos do século vinte, o momento político do país enaltecia a necessidade de promover o desenvolvimento e a modernização do seu povo, tendo como referência as nações Europeias e da América do Norte. As influências desse movimento, especificamente na educação, foram a luta pela ampliação dos níveis de escolarização da população, bem como a preparação e profissionalização dos educadores para trabalharem nesse processo. Nesse momento, estava em constituição o sistema educacional brasileiro. Para Saviani (2008, p. 317):

Na Primeira República, a expressão *educação popular*, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.

³ É necessário considerar que nos estudos históricos das práticas educativas no Brasil, aparecem sujeitos que desenvolvem práticas educativas em diferentes contextos e distintas maneiras, mas seria necessário um estudo mais detalhado das terminologias que os Educadores vão recebendo com o passar dos tempos até chegar aos dias atuais em que emergem uma quantidade considerável de nomenclaturas.

É dessa mesma época que aparecem práticas de educação alternativas que, segundo Brandão (2002, p. 143) surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Eram projetos de educação realizados através de escolas de trabalhadores para operários adultos e a filhos de operários, com escolas de fundamentos anarquistas, e algumas comunistas, criadas em bairros próximos as fábricas. Segundo o autor, os operários militantes trouxeram para o Brasil o ideário da Escola Moderna.

É nesse período e contexto que muitos intelectuais defendiam a responsabilidade do Estado na escolarização de toda a população, considerando a educação um grande instrumento de participação política (SAVIANI, 2008, p.177). A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que passou a organizar a partir do ano 1927 as Conferências Nacionais de Educação, configurou-se como um espaço de congregação de ideais educacionais originais, bem como um meio político de organização e lutas por legitimação de novas posturas educativas. A partir desse movimento é possível visualizar os impactos do contexto social, político e econômico na educação brasileira, como explica Saviani (2008, p.193):

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do Estado de compromisso, concorrendo, cada um à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial.

Além dos aspectos descritos por Saviani, Xavier (1999, p. 22) busca compreender esse movimento de disputas entre os intelectuais do período, tendo como pano de fundo o processo de modernização, que significava a busca por uma identidade nacional, em que a educação passou a ser o meio privilegiado, na crença dos intelectuais, em que se alcançaria a meta de unificação da nação brasileira. Esse movimento que passa a ser encarado como uma missão (PÉCAUT, 1990, p.15) pelos intelectuais resultou na organização de um grupo que buscou a re-estruturação da educação brasileira a partir de concepções inovadoras.

É importante conhecer esse contexto para compreender de que maneiras as terminologias que estão em análise neste texto eram compreendidas na época. Segundo Monarcha (1989, p. 17), a proposta da Escola Nova traz uma concepção de *Educação Popular* e uma organização de uma *Pedagogia Social*, que na época significava uma tentativa de

democratização do acesso das massas à educação, por isso popular, e uma formação de uma sociedade ordenada através de uma pedagogia que atenda essa demanda, sendo assim social. Nesse aspecto, o autor chama a atenção sobre a base positivista que se expressava nas teorizações e práticas dos referidos intelectuais, especialmente na defesa de uma pedagogia científica e experimental, em alguns mais explicitamente do que outros. Outro fato pertinente é a base epistemológica que contribuía para a formação da corrente da Escola Nova no Brasil, que possuía suas bases na teoria de John Dewey, assimilado principalmente por Anísio Teixeira. A defesa da democracia e da ciência são aspectos a destacar nesse autor.

Arelado ao conceito de Educação Popular surge a terminologia Pedagogia Social. As pesquisas de Monarcha (1989, p. 21) indicam que quem o utilizou pela primeira vez no Brasil, foi Fernando de Azevedo:

Com Fernando de Azevedo, aprendemos também ãque os povos acomodam-se no interior das velhas estruturas, cabendo à **pedagogia social** fazer com que se liberem das amarras da tradiãõ. A Tradiãõ, para os pioneiros, não era peso morto que se prolongava pelo tempo; ao contrário, era força viva e atuante que agia no presente. Daí a necessidade de uma revolução cultural (**grifo nosso**).

É interessante verificar que a terminologia Pedagogia Social utilizada por Fernando de Azevedo, não tinha a intenção de indicar uma nova área do conhecimento, mas sim defender que a educação que eles pensavam para o povo brasileiro deveria ser conscientizadora e proporcionasse a transformação da realidade.

Com o passar dos anos as terminologias em questão passaram por re-significações. No caso da Educação Popular, reaparece na década de sessenta e no caso da Pedagogia Social que ressurge no início dos anos 2000.

Saviani (2008, p.317), esclarece que na primeira metade dos anos 1960 a concepção de Educação Popular sofre modificações e admite outro significado. Esta Educação Popular emergente dos anos sessenta assume em seu entendimento a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade. Dessa forma, a educação passa a ser vista como um meio de conscientização ãdo povo, pelo povo e para o povo, criticando uma educação tradicional, entendendo-a como uma ãeducação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo ajustado à ordem existente. O autor justifica esta re-elaboração do significado de Educação Popular, a partir de uma série de acontecimentos que são advindos de diferentes públicos em resposta a uma realidade opressora vivenciada na época:

O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do ISEB e do CBPE; pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB. Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior (SAVIANI, 2008, p.317).

Seguindo essa contextualização, Paiva (1986, p. 28) esclarece que as mudanças na Igreja Católica resultaram em grande parte em ações católicas voltadas para a educação não escolar da população adulta com financiamento público, o que, segundo a autora, reduziu a importância da disputa entre escola pública X escola privada (PAIVA, 1986, p.29). Outro aspecto destacado foi o de que os caminhos optados pelo Movimento da Educação de Base (MEB) e os desdobramentos das idéias que orientaram os jovens católicos naquele período possibilitaram uma aproximação dos princípios pedagógicos de renovação escolar. É nesse contexto que as ações católicas viram na obra de Paulo Freire grande respaldo e fundamento.

Brandão (2002, p. 145) esclarece que a Educação Popular, a partir dos anos sessenta, teve no grande educador Paulo Freire o seu principal idealizador, assim como nos movimentos de cultura popular, a sua agência prioritária de criação de ideias e de realização de experiências. O autor chama a atenção para três pontos que mostram a complexidade da área, mas que contribuem para a sua compreensão.

O primeiro seria em relação ao seu espaço de germinação, que é o de uma ampla frente polissêmica de ideias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada. Seria o lugar em que propostas e experiências de um também trabalho pedagógico, mas quase nunca formalmente escolar dirigido de maneira especial a pessoas adultas excluídas da escola quando crianças ou jovens, no campo e na cidade, tomou corpo em grêmios estudantis, em agências da Igreja Católica, junto a sindicatos e embriões de movimentos populares, e até dentro de estruturas do próprio Estado, como seria o caso da Campanha Nacional de Alfabetização abortada pelo Golpe Militar de 1964. Havia mesmo uma marcada intenção em comprometer o Governo Nacional com um novo modelo de educação.

De acordo com o autor, o segundo ponto, é que nos anos sessenta, se instaura dentro e fora das universidades uma ampla e nunca unitária crítica de teor ideológico

dirigida à educação vigente, o perfil que se começa então a delinear é o de também ampla e difusa proposta nacional de cultura popular. Brandão (2002, p. 146) esclarece que estudantes secundaristas e, sobretudo universitários, ao lado de educadores acadêmicos e não acadêmicos, juntam-se a artistas, a militantes políticos e a outros intelectuais no afã de participarem de uma verdadeira mobilização em prol da crítica das condições sociais de produção cultural em vigência. É a partir deste movimento que o popular vem a ser atrelado a esta cultura. Seriam manifestações de uma nova cultura popular criada a partir dos encontros entre os intelectuais engajados e homens e mulheres trabalhadoras.

Esse processo, de acordo com o autor, seria o meio de desenvolvimento de uma consciência de si-mesmos, dos determinantes de sua condição dominada e das alternativas políticas de sua própria libertação. Seria uma prática cultural libertadora. Essas práticas libertadoras de cultura popular fundamentaram as discussões de uma Educação libertadora e que, segundo o autor, anos mais tarde seriam chamados novamente de Educação Popular, que eram práticas desenvolvidas nos centros populares de cultura dos movimentos de cultura popular. Desenvolviam-se então práticas de cultura popular no cinema, na literatura, no teatro e também na educação. O trabalho de alfabetização realizado dentro do projeto cristão - Movimento de Educadores de Base (MEB), era também considerado como um trabalho de cultura popular.

O terceiro ponto está relacionado aos fundamentos ideológicos, os percursos pedagógicos e os objetivos imediatos ou em longo prazo dos trabalhos de cultura popular na educação, que nunca foram homogêneos. Segundo o autor, a crítica feita à educação era a de que ela nunca foi neutra e menos ainda o era na sociedade industrial e no modo de produção capitalista; de um modo ou de outro ela servia a interesses de classe. Nada se aprende que não provenha de uma visão de mundo e não conduza a uma ideologia política, a uma ética de vida, a uma visão de destino (BRANDÃO, 2002, p. 148).

Nas décadas que se sucederam 1970, 1980 e 1990, período que vai da ditadura militar ao processo de redemocratização do país, discussões peculiares foram surgindo, relacionando a Educação Popular a processos escolares. Streck (2006) esclarece que a Educação Popular surgiu muitas vezes abertamente contra a educação formal, mas ele relata que era muito comum encontrar posicionamentos contra e a favor da possibilidade de uma autêntica educação popular dentro do sistema escolar numa vez que o caráter controlador era visto como inerente à ordem institucional da qual a escola faz parte. Segundo o autor, dois fatos que contribuíram como fundamentos dessas discussões foram: Paulo Freire assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo na década de 1980 e a

conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de Educação Popular nesse mesmo período de redemocratização do país. Para Streck (2006), ãa educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos. Os argumentos do autor contribuem para o entendimento de que a Educação Popular é uma terminologia com um conceito que continua em movimentação constante, variando no decorrer dos anos, sempre atendendo às demandas surgidas a partir de um contexto político, econômico e social.

É possível perceber nas análises de Brandão (2002) e Streck (2006), que as mudanças recentes nas concepções e finalidades talvez estejam fragilizando a área. Nessa perspectiva, Brandão busca retomar o sentido que caracterizou historicamente a Educação Popular. Para o autor, são quatro pontos em que a perspectiva da Educação Popular é inovadora frente às tradições pedagógicas. O primeiro é em relação ao mundo em que se vive, que pode ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e humano; o segundo aspecto diz respeito a esta constante mudança que é um direito e dever de todas as pessoas que devem sentir-se partícipes desse contexto; o terceiro está relacionado à finalidade da educação, pois cabe a ela formar as pessoas para que possam sentir-se e identificar-se como co-construtoras do mundo em que vivem; o quarto ponto relaciona-se à cultura e o poder, para que sejam pensados por todas as pessoas, tornando-as conscientes de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais (BRANDÃO, 2002, p.169).

O autor segue refletindo com a seguinte pergunta ão que é a educação popular hoje?ð. Afirma em seguida que seria melhor perguntar:

[...] quais as educações disponíveis para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos reconhecidos como de algum modo pertencentes a ãclassesð, ãcamadasð, ãsegmentosð ou ãculturasð *populares* hoje, no Brasil? E quero chamar a atenção para o fato de que ãpopularð não precisa ser tomado aqui como um adjetivo de teor ideológico, no mais das vezes associado a alguma ãpolítica de esquerdað. O próximo censo do IBGE haverá de nos demonstrar que entre mendigos confessos (se é que o censo os ouve), desempregados crônicos, famílias abaixo do nível social da pobreza, segundo critérios da ONU, trabalhadores submetidos a um dos mais baixos salários mínimos do Continente, as pessoas populares somam cerca de dois terços de quem somos: as e os brasileiros. O fato de que algumas revistas de elite prefiram tratá-los como a faixa nível ãCð ou ãDð da população brasileira, pouco significa, no caso, principalmente se levarmos em conta o fato de que quem assim pensa e classifica os outros está na ãfaixa Að. Pois bem, de que ãeducaçõesð pode ou deve participar esta imensa maioria de pessoas?ð (BRANDÃO, 2002, p. 170).

Brandão segue seus questionamentos, afirmando que, atualmente, essa ãclasse popularò pode participar da educação ofertada pelas escolas públicas, que são estabelecimentos de ensino municipais, estaduais ou mesmo federais. Existem também ofertas regulares de campanhas como a Alfabetização Solidária ou algum Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em que jovens e adultos analfabetos podem participar. Também existe uma educação oferecida por instituições conveniadas, quando uma escola, por exemplo, é mantida com recursos públicos e com recursos e trabalhos civis, particulares, empresariais ou de Organizações Não Governamentais. As classes populares podem ainda participar de diferentes tipos de agências de treinamento, de qualificação profissional ou de formação da pessoa, criadas por instituições patronais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O autor esclarece que os casos são muito numerosos e conclui que essas pessoas podem finalmente participar de experiências pedagógicas oferecidas por instituições civis, por governos municipais ou até mesmo estaduais, cuja proposta de trabalho cultural por meio da educação inclui, de algum modo, as palavras e idéias contidas no ideário da Educação Popular.

Pode se identificar que esses argumentos, evidenciando como é considerada a Educação Popular na atualidade, podem ser relacionados com os pressupostos oferecidos pelos autores Moura, Neto e Silva (2009) quando tentam definir a ãCara da Pedagogia Social no Brasilò.

Eis que surgem nos dias atuais, novamente no contexto econômico, social, político e educacional brasileiro, as relações entre a Educação Popular e a Pedagogia Social. Esta última, por meio de um movimento próprio de legitimação, busca o reconhecimento enquanto área de formação profissional, acadêmica e de pesquisa, referentes aos processos educativos em diferentes espaços como também na escola, mas superando concepções pedagógicas tradicionais.

Streck (2006) afirma que após a Ditadura Militar há uma configuração diferente da educação formal e não-formal, deixando de lado essa divisão específica do que é formal e não é formal. Podemos relacionar tal diferença com as propostas apresentadas pela Pedagogia Social, que surge como uma nova área na educação, não admitindo a tradicional divisão da educação formal, informal e não-formal. Nesta nova perspectiva, as Ciências da Educação seriam divididas entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social. O pesquisador também verifica que a Educação Popular não está mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia como um todo. Da mesma forma, é possível afirmar que a Pedagogia Social, por

meio de seus intentos, também pretende atender a essas demandas e, mais do que isso, entende-se que ela também surge a partir das novas posturas políticas e tendências pedagógicas atuais.

O autor chama a atenção para uma incipiente identidade, bem como uma possível refundamentação ou refundação da Educação Popular, pela busca de uma linguagem que corresponda às novas realidades. Talvez essa seja a ponte em que a Pedagogia Social, com suas propostas, possa ser identificada com a Educação Popular.

Streck também identifica a volta da conotação do termo Educação Popular como educação pública e para todos. As políticas públicas atuais relacionam a esta questão a perspectiva da educação em tempo integral, a qual também integra-se a Pedagogia Social. Entendida como um processo de democratização do acesso ao ensino de uma maneira em que o sujeito possa desenvolver outras habilidades, essa perspectiva de educação em tempo integral também segue a lógica de uma nova postura de escolarização de toda a população, fundamentada em novos preceitos. Justamente a Educação Popular e a Pedagogia Social acompanham e se integram a essas discussões

Finalizando os argumentos do autor, ele cita uma afirmação de Martí (STRECK, 2006) salientando que a Educação Popular não é restrita a apenas aos grupos pobres da população, mas sim para todos. Tal orientação também perpassa os princípios da Pedagogia Social, já que, por mais que a ênfase dos discursos, tanto em outros países como no Brasil, esteja voltada a ações educativas vinculadas aos problemas sociais e para as camadas populares, pois como defendido por Freire em Pedagogia do Oprimido (1978), é por meio da comunhão entre os homens e de sua conscientização crítica da realidade que o oprimido deixa de ser oprimido e o opressor deixa de ser opressor.

Na ótica da Pedagogia Social, falamos um pouco do cotidiano do Educador Social, esse sujeito que se constitui no espaço ensino aprendizagem diferenciado.

O COTIDIANO DE PRÁTICAS E TEORIAS DO EDUCADOR SOCIAL A PARTIR DOS PRECEITOS FREIRIANOS

A intencionalidade da consciência situa o conhecimento numa perspectiva transformadora, pois segundo Freire, ser intencional significa ter um caráter ativo, indagador, reflexivo e criador. Freire também não dicotomiza teoria e prática, ação e reflexão, contexto teórico e contexto concreto, para ele toda teoria sem prática é vazia e toda prática sem teoria é ativismo cego.

A epistemologia freireana é revolucionária constituindo-se na unidade dialética entre ação-reflexão-ação (práxis), que requer testemunho da ação (coerência). Ratificamos que o sentido revolucionário de conscientização constitui-se em processo educativo e epistemológico na libertação do ser humano das amarras que o oprimem e a visão ingênua do mundo que o cerca. Consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. O desenvolvimento da consciência crítica se dá pela educação problematizadora-libertadora, num processo dialético-dialógico da busca permanente de reelaboração do conhecimento e da transformação ético-política da realidade histórico cultural.

Estivemos nos territórios de três cidades distintas do Brasil em busca de práticas que pudessem renovar o debate sobre a Educação Social de Rua, numa relação dialógica buscamos compreender através da fala dos Educadores Sociais, seu agir (in)consciente.

A maioria dos Educadores mostraram um discurso consciente que se imbrica no agir sobre o cotidiano, construindo um mosaico entre a ação, reflexão, teoria e prática totalmente envolvida com a necessidade de sistematização.

Eu cansei, já falei várias vezes aos meus colegas: precisamos sistematizar nossa prática, mas eles ficam parados. Então vem alguém lá da academia, sem nenhuma *práxis* e diz quem nós somos, o que devemos fazer, como devemos atuar. Não nos enxergam porque nós não nos mostramos o suficiente [...].

[...] O erro está em mim, nos meus colegas, mas eu cansei [...] Cansei porque acho que nossa luta não se dá apenas nas ruas, mas também aqui, dentro da instituição. Precisamos ser reconhecidos, hoje nos vêem como uma extensão do menino que está na rua, me sinto por vezes um lixeiro humano (P2, POA).

Eu não sei, acho que falta tempo, nós já conversamos sobre isso, é muita riqueza que vai embora, porque nós não colocamos no papel, fazemos nossos relatórios mas nem sei no final onde vão parar, a gente acaba contando com a memória mesmo, acho que somos meio acomodados com essa coisa de escrita mas sei que é importante, às vezes quem acaba escrevendo é quem não tem prática nenhuma, não sabe nem o que é a rua (P5, POA).

O Educador Social expressa seu descontentamento com a não sistematização de suas práticas, que acabam se perdendo no cotidiano diário das ruas que é sempre emergencial, que lhe ocupa o tempo em que poderia estar sistematizando seu saber, criando pedagogias diversas para o que fazer das ruas. Hoje os educadores sentem uma necessidade além da ação/ reflexão que é a da sistematização dessa ação refletiva, os que não o fazem relatam certa angustia por não fazê-lo, pois sabem exatamente o que essa sistematização pode significar para o sentido de suas práticas ,para o processo educativo

realizado nas ruas com nossas crianças e adolescentes destituídos de seus direitos constitucionais básicos.

Aqui nós procuramos sistematizar tudo, todas as nossas capacitações, trabalhos de estagiários, monografias, dissertações, teses até estrangeiras, tudo que nasce no Axé procuramos sistematizar, essa sempre foi a orientação do Cesare, anualmente fazemos um relatório escrito de todas as nossas atividades, está tudo na biblioteca pode verò (S1, SALVADOR).

Mesmo que ninguém lhes diga, mesmo sendo cobrados de todos os lados eles conhecem o seu papel, sabem de onde falam, o que deve ser feito, sua prática, seu saber, sua experiência em educar olhando nos olhos do menino, faz desse encontro, dessa vivência existencial um ato de mediação, que por vezes num primeiro olhar pode-se achar até sem direção, mas ao pararmos para olhar atentamente vemos uma direção em sua prática educativa, ainda que essa não seja oficial.

Nossa tarefa é ser mediador, fazer suscitar o desejo no menino, ele volta a ter sonhos, vontades, nosso fazer é educar, fazê-lo voltar para vida em sociedade e contribuir de alguma forma para sua inclusão, apesar de respeitarmos o tempo dele, sabemos que o lugar de criança não é nas ruas, não podemos nos acomodar com isso (S3, SALVADOR).

Os educadores Sociais das cidades pesquisadas sabem de onde falam, sabem o que fazem e porque fazem, a serviço de quem eles se colocam. Essa é uma prática empreendida por um educador que sabe qual é o seu lugar, o fato de não sabê-lo despotencializaria sua ação com os educandos que estão nas ruas. Percebemos que a ação do Estado não valoriza e reprime o Educador, quando não deixa claro seu papel diretivo de educar, quando não valoriza suas ações, quando não reconhece seu ofício de educar.

Nas falas dos educadores percebemos que alguns educadores sabem exatamente qual é o seu papel e outros nos falam da confusão de papéis existente, o que a sociedade espera e cobra deles, no entanto mesmo em meio a essa confusão eles sabem de onde falam, qual é o seu lugar, ainda que não esteja nele. O objetivo da Pedagogia Social é que cada educador tenha claro o seu papel, onde está, o que faz e porque faz.

Eu não sei de fato qual o nosso papel, quando fiz concurso para prefeitura de POA o edital dizia que o concurso era para ser monitor, o que está em meu contracheque até hoje, como já atuava em movimentos comunitários e precisava de um emprego público resolvi fazer, de direito somos monitores, de fato nos denominamos Educadores Sociais. [...] Eu não monitoro pessoas, educo pessoas, isso é claro para mim, mas as pessoas e muitos educadores ainda confundem isso. Não há na prefeitura nada escrito sobre o nosso papel.

O que temos de oficial é o edital do concurso realizado há 16 anos, que é completamente equivocado quanto ao nosso papel (P3, POA).
 [...] aqui todo mundo sabe do seu papel, somos todos educadores, não importa sua graduação, do presidente à faxineira da instituição, somos todos educadores, todos precisamos de formação, aqui ninguém é contratado para ser advogado, professor ou assistente social, todos são contratados pelo Axé como educadores, o Axé nasceu assim e eu acho isso saudável (S3, SALVADOR).

A CONSTANTE BUSCA DE UMA METODOLOGIA

A metodologia utilizada pelo educador social difere da metodologia utilizada pelo educador escolar, pois nas ruas está sempre se (re)fazendo de acordo com as transformações próprias da rua que não é estática, essa metodologia apesar de estar em constante transformação é necessariamente amorosa.

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Não há educação sem amor [...] não há educação imposta, não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não respeita (FREIRE, 1989, p. 29).

No mesmo sentido:

Professores e Educadores Sociais educam, mas há uma diferença: O primeiro visa a uma educação mais formal, com matérias escolares de matemática, português, etc. Já os Educadores Sociais atuam como eternos aprendizes, ensinando e aprendendo todos os dias através de uma leitura de vida, com um olhar mais micro e macro conforme a história de cada indivíduo que chegam até nós (S1, SALVADOR).

O amor transformado em amorosidade é uma condição emergente na tarefa de ser educador social, é essa condição que o leva a buscar seu educando onde quer que ele esteja, ouvindo-o sob todas as formas, valorizando aquilo que o educando traz, mesmo se sentindo desvalorizado em relação aos outros educadores, fazem a reflexão sem afetar sua amorosidade, portanto não minha abertura de querer bem significa a minha disponibilidade e alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser não-domicado nem tampouco num ser arestoso e amargo (FREIRE, 1999, p. 160). Resilientes como a maioria de seus educandos, conseguem se (re)fazer através da leitura crítica de seu cotidiano como Educador Social de Rua, comprometendo-se consigo e com o outro produzindo quantas pedagogias forem necessárias para dar existência digna ao humano.

Bem, começa que professor é mais valorizado pela sociedade e até pelo poder público, como se explica: o educador trabalha bem mais e ganha bem menos na mesma prefeitura? Professor quando chega para dar aula os alunos já estão ali na sala, o educador tem de sair à procura de cada um, educador trabalha, no sol, no frio, professor, não, tem sempre a salinha dele e a mesa maior é dele. Mas com tudo isso, gosto de ser Educador Social, de sair atrás do guri, de saber que ele está conversando comigo porque quer, se está me ouvindo é porque gosta, nada o prende a mim se não o vínculo que nós construímos, sem isso não sou nada, sem conversar, sem ouvir o guri não sou educador, e esse guri eu sei que me valoriza (P4, POA).

Aqui em POA tem uma escola para guris de rua, a escola Porto Alegre. No início da administração petista, quando a escola foi criada, era tri-bom, nós educadores da FASC saíamos com os educadores da educação, construíamos o vínculo juntos e podíamos entrar na escola sem muita burocracia. Hoje as coisas mudaram, só vai para escola Porto Alegre quem está na rede, no abrigo, daí perdemos o contato com o pessoal de lá, não temos autonomia mais para encaminhar nenhum menino, me parece que a escola não é muito bem vista, mas o pessoal lá luta para não acabar. Na verdade, aquela escola surgiu só para existir por um período, pois não se queria um gueto para os meninos, era uma fase de transição, mas existe até hoje, para as crianças dos abrigos e outras crianças pobres fora de faixa, eles trabalham com EJA e oficinas, é uma escola diferente, adianta isso? (P4, POA).

Existem pedagogias que correspondem à determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumentais diversos (STRECK, 2008), dentre eles a amorosidade como uma potencialidade educativa, uma amorosidade compartilhada, que significa comprometer-se consigo e com o outro e que nos faz produzir quantas pedagogias forem necessárias para dar existência digna ao humano.

Em alguns momentos sinto na fala dos educadores o desejo de falar aos educadores escolares, de estar com eles, para dizer-lhes que outra pedagogia é possível, que a pedagogia que vem sendo praticada atualmente nas escolas não consegue fazer feliz o educando e é preciso mudança, é preciso comprometimento com o educando. O Educador Social não quer o fim da escola, mas a mudança dela, e uma mudança que ocorra de tal modo onde caibam todos, onde é pensada para todos.

Assim é composto o cotidiano desses educadores dos conceitos que emergem de suas falas, ouvir suas falas e relacioná-las as falas de Paulo Freire constituiu-se um exercício interessante. Através de suas falas compreendo a importância da Educação popular e das proposições freirianas no *quefazer* dos educadores sociais pesquisados, apesar de não terem uma leitura aprofundada em Paulo Freire, os educadores colocam em suas falas conceitos freirianos que determinam seu fazer ao desvelar-se a mim que me faz refletir como eles conseguem fazer essas aproximações, nesse sentido Freire me responde:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso [...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ãdistanciar-seõ dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1989, p. 16-17).

Nas vivências dos Educadores Sociais percebo o constante exercício da escuta que implica tolerância, humildade e sensibilidade para valorizar a nossa própria capacidade de perplexidade e admiração diante do movimento da indignação amorosa; que os aproxima e convida o educando ao diálogo amoroso ã não o que somente tece declarações de amor ao outro, mas o que possibilita dialogar afetivamente com as divergências, afetando-nos e causando transformações pessoais neste instante o educador passa da mera curiosidade para na curiosidade epistemológica, ele escuta o outro por considerá-lo sujeito de direitos, sujeitos que possuem um saber válido. A escuta social é uma escuta diferente porque tem o poder de transformar tanto quem ouve quanto quem escuta.

Enquanto você não tiver o conhecimento de que aquela criança tem um saber, você vai fazer caridade, você vai resolver suas culpas sociais. Eu conheço muita gente que trabalha com pobre, mas o dia que a pobreza acabar essas pessoas vão ter problemas, terão que arrumar um lugar para ir, não terá pobre para oferecer alimentos, dar comida. Você tem que interagir, não para fazer interrupções, não para entender como é aquela criança, mas para entender junto com ela que mundo é esse, que necessidade é essa e porque a situação se encontra desse jeito. Então, para nós, a criança que está nessa situação é resultado da organização da sociedade, da estrutura da sociedade e a sociedade é estruturada de forma violenta (S3, SALVADOR). Colocar-se como um recipiente aberto, aceitando os depósitos, disponibilizar-se sem ansiedade, evitando julgamentos prévios. Aprendendo o caminho do diálogo com aquele sujeito, observando a forma como fala (tom de voz, que emoção passa...), depois de tudo isso vamos ao esforço da síntese a fim de tentar compreender a verdade do sujeito (S1, Salvador). Educador para mim é aquele que tem a paciência de sentar e ouvir, que verdadeiramente se importa com a criança e o adolescente, que percebe que tem algo a aprender e a construir com aquela criança e adolescente (P5, POA).

A ESCUTA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

A escuta do educador social, a escuta de que fala a Pedagogia Social, certamente vai além da capacidade auditiva de cada um, é uma escuta diferenciada porque na escuta social o educador se propõe a escutar além das palavras, é a escuta humanizante onde o

educando não é um mero cliente, mas um ser humano cheio de possibilidades. Freire nos diz que ãescutar ó obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura á fala do outro, ao gesto do outro, ás diferenças do outro. Isto não quer dizer evidentemente que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1999, p. 135).

Eu não sabia escutar, quando fui trabalhar nas ruas pensei: nossa, tenho um monte de conselho para dar a esses guris. Engano meu, eles não queriam meus conselhos, eles queriam ser ouvidos e como eu pensava que ia falar sem ouvir? Meu Deus, hoje vejo como era ingênua! Mas nos jogaram nas ruas sem falar nada. Hoje sei que se eu não escutar, não vou conseguir fazer nada e o legal é que quando escutamos a criança ela também nos escuta, ela também ouve nossa história de vida e isso é legal, essa troca. Às vezes saio de casa aborrecida com alguma coisa, mas quando chego na rua e escuto esses guris e eles me escutam volto diferente e diferente de muitas formas, às vezes vibrando por uma conquista, ou revoltada com a sociedade, ou me achando nada por não conseguir fazer nada, ter de sair do local e deixar a criança na rua, ouvir sua história e não ter nada para fazer é doído demais (P1, POA).

Todos os educadores ressaltam o diálogo como um dos pontos mais fortes da pedagogia que praticam, a importância de aprender a escutar os meninos/as e a devolver essa escuta, problematizada, em forma de questões, ajudando o educando a situar-se no mundo, valorizando suas histórias, sua cultura, estabelecendo com ele uma verdadeira caminhada pedagógica e a partir daí ir gerando um conhecimento novo, percebo de maneira clara em suas falas a vontade de fazer conhecimento através do diálogo, que é uma escuta social, não é um ouvir clínico, um ouvir de escuta de sons, mas é um ouvir do educador social, que consegue ouvir o seu educando e sua cidade.

[...] É importante aprender a escutar os guris e gurias e a devolver essa escuta problematizada em forma de questões, ajudando o educando a situar-se no mundo estabelecendo com ele uma caminhada, e nessa caminhada vai se produzindo mudanças, ampliando o conhecimento [...] (P3, POA).
Quem não tem paciência para ouvir vai procurar ser outra coisa, menos Educador Social de Rua, porque o educador tem de ouvir, ouvir, ouvir e ouvir, não somente com os ouvidos, mas com todo o corpo, com toda

emoção, ele precisa dialogar, ouvindo e escutando e tudo isso tem de ser feito com muito prazer, porque a criança que está diante de nós sente quando nosso ouvir é verdadeiro (Valda Axé).

Ouvir é uma virtude, para o Educador Social de rua essa virtude pedagógica é essencial, exigindo um constante exercício de aprender a ouvir, escutando pacientemente o que o educando fala, sem julgamentos, mas, no entanto escutando de forma crítica, para Freire o ato de ouvir credencia o educador ao diálogo com o educando, não sobrepondo seu discurso. O ouvir do Educador Social de Rua é um ouvir com respeito, mas não se omitindo de discordar, de emitir opiniões sem arrogância.

A anúncia/denúncia surge através da reflexão como ato político, é o grito do Educador Social, ele anuncia que o trabalho nas ruas não pode ser um trabalho isolado apenas do Educador com o Educando, mas é um trabalho político e por isso necessariamente coletivo, só assim será libertador e inovador.

O pessoal, meus amigos, me vem assim, o Daniel é um funcionário público em primeiro lugar, tem estabilidade, essa é a primeira coisa que vem na cabeça deles, pelo menos é a visão que eu tenho [...], ah! e trabalha como assistente social e isso para a população é muito complicado, essa profissão em que o Educador Social não pega ninguém a força, porque não somos policiais, nem assistentes sociais que estamos lá simplesmente para levá-los ao abrigo, para dar comida e dormida. Ninguém entende o que o Educador Social é, não só meus amigos, mas para toda a população, o pessoal nos vê nas praças conversando com os guris, é muito difícil entender, às vezes tem confusão até aqui, quando trocam o prefeito e chegam os cargos comissionados que não conhecem nossa história e nos chamam de ãmonitoresõ. Tá certo que é o que está no meu contracheque, na prefeitura não existe essa profissão de Educador Social, se não existe [...] (P3, POA).

O Educador social anuncia e denuncia, desvela o cotidiano de uma profissão em construção e ao fazer isso se coloca como um protagonista existencial que constrói, que luta pela emancipação popular mesmo sendo invisibilizados em seu ofício, a capacidade de sonhar, de perceber mudanças, de saber da incompletude de ser educador social, funciona como um motor essencial na construção da profissão de Educador Social.

Eu vou para as ruas arrumada, não gosto de andar desarrumada só porque trabalho com guris de rua, andando assim as pessoas já nos olham meio torto porque andamos com meninos que estão nas ruas, imagine se a gente anda sem cuidado com a aparência e com a roupa, vão achar que somos de rua também (P1, POA).

As pessoas lá da FASC têm um certo preconceito com quem trabalha na rua, tanto que nós funcionamos longe da FASC, e quando vamos lá sempre ouvimos uma piadinha: ãlá vem o povo da ruaõ, ãolhe tem um monte de meninos de vocês na rua talõ como se esses guris não fosses responsabilidade da sociedade (P2, POA).

Nos falam sobre ãa dor e a deliciao de serem educadores sociais de rua, compreendemos sua anuncia denúncia nos dizendo: queremos ajudar, mas precisamos de ajuda, somos cuidadores, mas precisamos de cuidado, não há como pensar em política pública para as crianças e adolescentes sem pensar no executor da política pública.

As possibilidades hoje estão sendo pensadas pela Pedagogia Social que tem suas raízes na educação popularo, e assim caminhamos enquanto grupo de pesquisadores, enquanto educadores sociais assumindo os riscos de uma nova pedagogia que se desvela, construindo saberes, valores junto com o nosso educando. Esse é o nosso maior anúncio hoje.

A busca permanente, a consciência de que aprender se dá a todo momento vai além das palavras do Educador Social podemos sentir isso em sua existência, na esperança que este tem em relação ao seu educando.

Aprender e ensinar fazem parte do processo global do conhecimento. O ato de ensinar, vivido pelo sujeito que ensina, desdobra-se para os sujeitos que aprendem, colocando quem ensina e quem aprende simultaneamente no papel de protagonistas, no ato de conhecer o ensinado, o educador, portanto através do diálogo refaz seu conhecimento, que é sempre inacabado, sempre um vir a ser e sempre imbricado inexoravelmente no outro.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARO, S. P. Educação Social: uma questão de relação. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e mudança**. 15. Ed. Rio de janeiro: Paz e Terra. 1989.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.

MOURA, Rogério, NETO, João Clemente Souza e SILVA, Roberto da. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PAIVA, Jacyara Silva de. Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua / Jacyara Silva de Paiva. i 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) i Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil** ï entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1999.

RIBAS, Érico. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. Dissertação (Mestrado) ï Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

STRECK, Danilo. R. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32. Rio de Janeiro, Mai/Ago. 2006.

STRECK, Danilo R.; REDIN; Educlides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte. Autentica Editora. 2008.

XAVIER, Libânea Nassif. **O Brasil como laboratório** ï educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS SISTEMATIZADOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA DE IVAIPORÃ-PARANÁ

José Alípio Garcia Gouvêa¹
Sonia Maria Marques Gomes Bertolini²
Sabryna Rafaella de Brito³
Grazielly Couto Surmas⁴

RESUMO

A população de idosos no Brasil está aumentando e concomitantemente as doenças crônicas degenerativas, o que justifica a necessidade de cuidadores especializados. O objetivo deste estudo é verificar a influência de um programa de exercícios físicos sistematizados no estado nutricional, capacidade cognitiva e desempenho motor de 80 idosos institucionalizados. Por meio dos exercícios físicos os idosos trabalham o corpo como um todo, pensando na melhora da qualidade de vida e em aspectos sociais levando-os a momentos de relaxamento físico e descontração mental. Estas práticas estão sendo ministradas três vezes por semana com duração de 45 minutos, utilizando bolas de diversos tamanhos e cadeiras para manter os idosos em posição sentada ou em pé para o auxílio do equilíbrio. Estes equipamentos terão como objetivo auxiliar os idosos nos alongamentos de membros inferiores e superiores, levando a pratica de movimentos que auxiliarão na melhora da coordenação motora, do equilíbrio e da autonomia em sua vida diária. Será utilizado também um rádio com músicas antigas para a descontração dos mesmos nos trabalhos realizados. A partir da frequência do programa de exercícios físicos espera-se que haja uma diminuição de uso de medicamentos, a melhora do processo digestivo e em aspectos cognitivos.

Palavras-chave: Exercícios físicos. Idosos. Instituição asilar.

¹ Mestrando do Programa de Promoção da Saúde. Professor de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Email: alipiopiu@hotmail.com

² Doutora em Morfologia, Docente da UEM e da UniCesumar.

³ Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, campus do Vale do Ivaí.

⁴ Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, campus do Vale do Ivaí.

A ESCOLA E OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Eugênia Aparecida Cesconeto¹
Cristine Carla Konno²

RESUMO

A escola, considerada, por excelência, o *lócus* dedicado à educação e à socialização da criança e do adolescente, tem acompanhado constantemente a violação dos direitos destes sujeitos. Nesse sentido, este artigo propõe-se a refletir sobre a realidade constituída pelas expressões da questão social e o modo como estas incidem sobre as condições de vida da população: desemprego, fome, violência, dentre outras, complexificando-a. Insere-se o debate dos direitos sociais e a constituição das políticas sociais, especificamente a política de proteção integral à criança e ao adolescente, preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente e a rede de atendimento, de acordo com o Sistema de Garantias de Direitos, que se configura nas instituições (dentre elas a escola), programas, projetos e serviços que tratam da promoção, defesa e controle social dos direitos da criança e adolescente. É resultado da experiência de extensão entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e a Secretaria Municipal de Educação de Toledo, por meio de oficinas com os professores, para a construção do novo projeto político pedagógico para a educação infantil no município.

Palavras-chave: Direitos da Criança e do Adolescente. Escola. Violência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo remete-se à análise construída a partir da inserção das autoras no processo de capacitação de conselheiros tutelares e conselheiros municipais dos direitos da criança e do adolescente, como coordenação e docente respectivamente. Tal processo é resultado do Projeto de Extensão: Projeto de Apoio à Política de Proteção à Criança e ao Adolescente - PAPPCA/ Unioeste/Campus de Toledo, que operacionaliza o curso de Formação Continuada para Conselheiros Tutelares e Conselheiros de Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná³. Essa experiência acabou por envolver tais docentes em outros projetos, dentre eles, o projeto de extensão: Formação Continuada para Professores da Rede Municipal de Ensino de Toledo⁴, da Universidade Estadual do Oeste do

¹ Doutora em Serviço Social pela PUC/SP, Professora Adjunta do Curso de Serviço Social da UNIOESTE/Campus Toledo (PR), e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Defesa dos Direitos Humanos Fundamentais da Criança e do Adolescente; e Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Ambientais e Sustentabilidade. Email: eugeniacesconeto@uol.com.br

² Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina, Professora Assistente do Curso de Serviço Social da UNIOESTE/Campus Toledo (PR), e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Fundamentos do Serviço Social: Trabalho e Questão Social do Curso de Serviço Social. Email: crikonno@gmail.com

³ Convênio 069/2012 SEDS/SETI /CEDCA-PR.

⁴ Coordenado pelo Professor Doutor Rosalvo Schütz.

Paraná-Unioeste /Campus de Toledo em convênio com a Secretaria de Educação do Município de Toledo-Pr.

Nesse sentido, nos propomos a refletir sobre os direitos da criança e do adolescente e o imediato acionamento do Sistema de Garantia de Direitos ante as circunstâncias de ameaça ou violação destes direitos. Para tanto, reforçamos a importância da rede de atenção à criança e ao adolescente estar devidamente articulada e em movimento, a fim de proceder a doutrina da proteção integral. É exatamente nesta rede de atenção, formada pelas entidades e instituições que constituem o Sistema de Garantia de Direitos sob a operacionalização de três eixos: promoção, defesa e controle dos direitos fundamentais da criança e do adolescente que situamos a Escola, como um dos espaços que tem sido imprescindíveis na identificação e encaminhamentos destas violações, dada a sua atribuição, por excelência, como *lòcus* dedicado à educação e à socialização de crianças e adolescentes.

Considerada como uma dos espaços de proteção, a Escola se movimenta de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural em que está inscrita. E como tal, tem revelado diversas manifestações da *questão social*, dentre elas a violência. Ora, se confiamos na Escola como momento privilegiado para a socialização, que se mobiliza para formar um cidadão ético, há de se concordar que como tal, acaba também por ser um espaço onde se pode suspeitar ou identificar as ameaças e violações de direitos que acometem a vida dessas crianças e adolescentes, se colocando tais situações, como um interveniente que complexifica a concretização de objetivos maiores de educar para a cidadania. Nesse sentido, esta realidade não pode ser negligenciada, sob pena de incidir sobre o potencial de desenvolvimento humano desses sujeitos como cidadãos.

Logo, nosso debate se põe para que possamos aprofundar a reflexão da violação de direitos como uma expressão da *questão social* e as respostas dadas pelo Estado, sob a forma de políticas sociais públicas, neste caso, a política social em defesa da criança e do adolescente e os mecanismos de enfrentamento a esta realidade, organizados para o processamento das devidas medidas protetivas aos sujeitos que sofrem a violação.

A *QUESTÃO SOCIAL* NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para nos apropriarmos do entendimento da violação de direitos como expressão da *questão social* é necessário que recorramos aos fundamentos da *questão*

socialò inscrita no modo de produção capitalista⁵. Parte-se desta argumentação dada a importância da desnaturalização das expressões da questão socialò na contemporaneidade e seus rebatimentos nas condições de vida da população, uma vez que se apresentam como situações em que, dado o nível de complexidade e abrangência, o Estado, como responsável pela proteção social na garantia dos direitos sociais constitucionalmente inscritos, portanto, é chamado a intervir.

Os fundamentos que explicam a questão socialò na sociedade capitalista são dados pela relação capital-trabalho, onde o capital representa aqueles que detêm os meios de produção e o trabalho, representa aqueles que detêm a força de trabalho, tendo assim a relação que se estabelece entre as classes sociais, personificadas em capitalistas e trabalhadores. Segundo Netto, 2001, a questão socialò,

[...] está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho ã a exploração. A exploração, todavia, apenas remete à determinação molecular da questão socialò na sua integralidade, longe de qualquer unicausalidade, ela implica a intercorrência mediada de componentes históricos, políticos, culturais etc. (NETTO, 2001, p.45-46).

Neste modo de produção, a concentração se torna a máxima, e para tal, é necessário que se amplie e intensifique o fenômeno da exploração, uma vez que a riqueza só é produzida pelo trabalho realizado pelos trabalhadores que vendem a sua força de trabalho em troca de salário, pago pelas horas de trabalho. Logo, a riqueza é socialmente produzida pelo conjunto da classe trabalhadora, porém não é socialmente distribuída. Apropria-se desta riqueza o capitalista, que a acumula e concentra. Essa relação gera interesses conflitivos e antagônicos entre as classes, uma vez que uma classe gera a riqueza, mas quem enriquece é a outra classe que se apropria privadamente da riqueza que é socialmente produzida.

O maior desenvolvimento do capitalismo não possibilita maior distribuição de riqueza, e sim maior concentração de capital ao mesmo tempo em que produz maior pobreza e desigualdades. Portanto, a compreensão da questão socialò encontra fundamento teórico na obra marxiana, quando na análise da sociedade burguesa, erigida no modo de produção capitalista, nos fornece o debate acerca do modo como se abstrai a riqueza social ã advinda do processo de exploração. No percurso de sua obra, foi com a Lei Geral da Acumulação Primitiva, que Marx refere-se ao fenômeno da exploração na sociedade capitalista:

⁵ A argumentação deste conteúdo é parte do artigo: ãA Questão Socialò no Modo de Produção Capitalista: é possível uma outra sociabilidade? , de autoria de Cristiane Carla Konno, apresentado no V Simpósio de Formação Profissional e XXI Semana Acadêmica de Serviço Social, da Unioeste/Campus de Toledo, Set/2003.

[...] todos os métodos de produção da mais valia são, simultaneamente, métodos da acumulação torna-se, reciprocamente, meio de desenvolver aqueles métodos. Segue, portanto que, à medida que se acumula capital, a situação do trabalhador, qualquer que seja seu pagamento, alto ou baixo, tem de piorar (MARX, 1985, p. 210).

Se a questão social está intrínseca ao modo de produção capitalista que se consolidou e aprofundou, atravessando séculos, a questão social sendo-lhe inerente, também se intensificou e aprofundou em tais níveis e permanecendo como uma ameaça a ordem social vigente, exigindo a refuncionalização do Estado.

De acordo com Netto (1996), no estágio do capitalismo monopolista, o Estado imbrica as suas funções políticas e econômicas, sendo ele capturado pela lógica do capital, viabilizando as condições necessárias à acumulação do mesmo. Para garantir estas condições, precisa responder tanto as demandas do capital como as demandas do trabalho. Necessita ampliar a sua base de sustentação sociopolítica, incorporando outros protagonistas, o que possibilita assegurar um consenso na sociedade, dado pela correlação das classes sociais em disputa (trabalhadores e capitalistas). Porém, o fato de o Estado atender aos reclamos da classe trabalhadora, implementando direitos, pela via das políticas sociais, possibilita que estes se reconheçam neste Estado, legitimando-o socialmente.

Ao utilizar os instrumentos de democracia política considera-se a dinâmica contraditória deste Estado, uma vez que a lógica dominante não elimina a tensão entre capitalistas e trabalhadores, inclusive as respostas imediatas às demandas da classe trabalhadora são ofertadas na medida em que também atendem aos interesses do capital, pois entendê-las inseridas em uma totalidade processual, necessariamente haveria de considerá-las imanentes à relação capital-trabalho, colocando em risco a ordem burguesa:

Enquanto intervenção do estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se em políticas sociais: as sequelas da questão social são recortadas como problemáticas particulares (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física, etc) e assim enfrentadas (NETTO, 2005, p.32).

Por outro lado, isso não quer dizer que as políticas sociais são próprias do Estado burguês como mera concessão, pelo contrário, é resultado exclusivamente da luta de classes, portanto, uma conquista do processo de organização e pressão da classe trabalhadora; mais do que isso: envolve todos os protagonistas em jogo - Estado, trabalhadores e capitalistas preñes de contradições e conflitos. Sendo assim, as políticas sociais assumem a natureza contraditória do processo pelo qual são instituídas: colocam-se como resultado de

um consenso entre as classes sociais, ocultando o antagonismo entre capital e trabalho, mas também são implantadas como resposta às lutas sociais às expressões da questão social: desemprego, fome, violência, carência de moradia, educação, saúde, cultura, lazer, dentre outras.

A análise dos fundamentos da questão social é imprescindível para a compreensão da realidade atual, permitindo-nos desvelar novas e reconhecer antigas expressões, que assumem particularidades, dependendo da formação social em que se realiza.

Temos que afirmar que esses traços essenciais continuam vigentes não significa que a questão social no capitalismo é única e que se expressa de forma idêntica em todas as sociedades capitalistas e todos os momentos históricos. Pelo contrário, como já foi dito aqui, a questão social assume expressões particulares dependendo das peculiaridades específicas de cada formação social (nível de socialização da política, características históricas, formação econômica, estágios e estratégias do capitalismo) e da forma de inserção de cada país na ordem capitalista mundial (PASTORINI, 2004, p. 113).

Assim, admitimos a configuração da questão social nas relações sociais capitalistas e a reconfiguração de suas expressões na contemporaneidade, em um contexto de economia mundializada, sob os contornos do capital financeiro, explicitadas por projetos societários em constante luta pela hegemonia. Iamamoto (2012, p.51) ao citar Salama (1999), sobre a questão social na contemporaneidade, afirma que a lógica financeira do regime de acumulação tende a provocar crises que se projetam no mundo, gerando recessão. É resultante dessa lógica a volatilidade do crescimento que redunde em maior concentração de renda, da propriedade e aumento da pobreza, "não apenas nas periferias dos centros mundiais, mas atingindo os recônditos mais sagrados do capitalismo mundial, expressando um *apartheid* social".

Enfim, nas configurações assumidas pela questão social contemporânea,

Uma lógica pragmática e produtivista erige a competitividade, a rentabilidade, a eficácia e eficiência em critérios para referenciar as análises sobre a vida em sociedade. Forja-se assim uma mentalidade utilitária que reforça o individualismo, segundo a qual cada um é chamado a "se virar" no mercado. Ao lado da naturalização da sociedade é "é assim mesmo, não há como mudar", ativam-se os apelos morais à solidariedade, na contraface da crescente degradação das condições de vida das grandes maiorias (IAMAMOTO, 2012, p.52).

Portanto, a análise aqui defendida, é necessária para que possamos apreender as condições de vida dos sujeitos que estão envolvidos no espaço escolar,

revelando-nos suas necessidades e demandas em busca do reconhecimento de seus direitos, sobretudo, na especificidade da violação destes, dadas por situações de negligência, abandono, violência doméstica, abuso e exploração sexual, exploração do trabalho infantil, dentre outras.

A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Para o entendimento da violação de direitos da criança e do adolescente, tem-se como premissa a compreensão dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990.

A Constituição Federal de 1988 deu o respaldo legal a doutrina de proteção integral, onde todas as crianças e adolescentes brasileiros, independente de raça, credo religioso, cor e condição social e econômica, são considerados como sujeitos de direitos em sua integralidade.

Conforme consta no artigo 227 da Constituição Federal Art. 227:

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

Para dar efetividade a esta norma constitucional, foi promulgado o Estatuto da Criança e Adolescente em 1990. Esse é considerado uma conquista legal no tocante à garantia de direitos humanos às crianças e adolescentes no Brasil, pois se vinha de um processo de luta e reivindicação de parte da sociedade que antecedia a Constituição Federal de 1988. Este movimento era expressão da organização da sociedade como a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e Comissão Nacional Criança e Constituinte, que pressionaram o Estado para que se inscrevessem legalmente os direitos da criança e do adolescente.

Crianças e Adolescentes se tornaram cidadãos de prioridade absoluta, respeitada pela família, sociedade e, principalmente pelo Estado, na implantação e implementação de políticas sociais públicas de atendimento a este segmento. Conforme o parágrafo único do artigo 4º. Do Estatuto da Criança e do Adolescente, a garantia de

prioridade compreende: primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública e preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas.

Portanto, uma vez aqui entendido quais são as condições exigidas legalmente para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, conforme artigo 227 da Constituição Federal e artigo 4º. do Estatuto da Criança e Adolescente, nossa análise se dispõe a refletir sobre a violação dos mesmos considerando a questão social na sociedade capitalista contemporânea que incide sobre as condições de vida da população brasileira.

Quando referenciamos violência, concordamos com Pinheiro e Almeida (2003), que argumenta que epistemologicamente a palavra *violência* provém do latim *violentia*, que significa *violência* e *impetuosidade* e deriva da raiz latina *vis*, *força*. Contudo, embora a força seja o cerne da violência, não é somente o uso da força que define um ato violento. Ao buscarem a definição da Organização Mundial da Saúde sobre violência, a conceituam como:

[...] o uso intencional da força física ou do poder, real ou potencial, contra si próprio, contra outras pessoas ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (PINHEIRO E ALMEIDA, 2003, p.16).

Obviamente que esse uso da força ou do poder não só causa danos físicos, mas pode ser também psicológico, de privação de algo ou a negligência, evidenciando situações de agressão física ou verbal, abuso e exploração sexual, dentre outras consideradas atos de violência.

Embora não é nosso objetivo debater sobre as teorias que denominam e caracterizam a violência, corroboramos com Lolis (2004), quando argumenta sobre a identificação da violência não só como resultado de fatores internos, mas somados a estes, situa os fatores externos:

Quanto às origens da violência, verifica-se que ela surge nesse contexto identificadas diferentes causas, que vão desde a desigualdade social e as suas diferentes manifestações até o sangue ruim, ou seja, a violência apresenta um conjunto de causas vinculadas a fatores econômicos, políticos, sociais, históricos, culturais, ético-morais, psicológicos, biológicos, jurídicos e à mídia. Conjunto de causas aparece entrelaçado como uma rede, são transversais aos discursos e apresentam uma historicidade. Entretanto, os determinantes macroestruturais são predominantes. O Estado é apresentado

como o principal agente da violência que se origina na desigualdade social. (LOLIS, 2004, p.11)

É importante não fragmentar as possíveis explicações de atos de violência, mas relacioná-los (fatores internos e externos) considerando o contexto em que se realizam.

Essas colocações dialogam teoricamente com Silva (2009), cujos estudos abordam a violência estrutural, constituída sob a imposição de regras, valores e normas de modo que sejam incorporadas como naturais e necessárias ao desenvolvimento da sociedade capitalista. A violência estrutural demanda tanto o caráter econômico (estrutural), quanto o ideológico (superestrutural), considerando que o ato violento se realiza no plano material, embora necessite de uma ideologia para legitimá-la socialmente tornando-a como natural ou mesmo imperceptível.

Desta forma, ao concordar com o autor acima, referendamos que a violência estrutural como inerente à sociedade capitalista não é algo natural, mas relaciona-se com o fato da crescente necessidade de acumulação estar intrinsecamente relacionada com a crescente relação de exploração entre as classes sociais, deflagrando condições de extremas desigualdades, dentre elas, a violação dos direitos de crianças e adolescentes, como decorrentes das contradições próprias do sistema capitalista. Logo, as condições de vida da população por si não determinam que possam praticar atos de violência, mas dependendo do contexto em que se realizam podem torná-las vulneráveis a outras formas de violência. Ou seja, a violência estrutural complexifica as condições de vida da população podendo deflagrar situações de violência contra si mesmo, contra outras pessoas ou ainda coletiva.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 5º. Nenhuma criança ou adolescente será sujeito 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.

Porém, uma vez apreendida a gênese destas desigualdades na sociedade capitalista, assim como é própria dessa sociedade gerar tais desigualdades, também é próprio desta sociedade o processo de luta de classes dado pelos interesses antagônicos em disputa. Ou seja, esse mesmo processo gera também a rebeldia que movimenta a sociedade em busca de melhoria de condições de vida e trabalho, pressionando o Estado.

Esse movimento explicita as constantes reivindicações em defesa dos direitos sociais constitucionalmente garantidos que se materializam na operacionalização das políticas sociais: saúde, educação, assistência social, esporte, cultura e lazer, dentre outras, a política em defesa dos direitos da criança e adolescente.

O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: CONTROLE SOCIAL, DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A configuração do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, esta exposto na Resolução nº 113/CONANDA/2006, no Capítulo I, Artigo 1º, que o conceitua da seguinte forma, constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Propõe a seguinte articulação,

§1º com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade.

§ 2º Igualmente, articular-se-á, na forma das normas nacionais e internacionais, com os sistemas congêneres de promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos, de nível interamericano e internacional, buscando assistência técnica financeira e respaldo político, junto às agências e organismos que desenvolvem seus programas no país.

Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, conforme Artigo 2, Brasil (2006), promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações. Destaca-se ainda o § 1º e 4º respectivamente:

O Sistema procurará enfrentar os atuais níveis de desigualdades e iniquidades, que se manifestam nas discriminações, explorações e violências, baseadas em razões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência e localidade geográfica, que dificultam significativamente a realização plena dos direitos humanos de crianças e adolescentes, consagrados nos instrumentos normativos nacionais e internacionais, próprios. O Sistema procurará assegurar que as opiniões das crianças e dos adolescentes sejam levadas em devida consideração, em todos os processos que lhes digam respeito.

As linhas estratégicas estabelecidas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes pressupõem a efetivação dos instrumentos normativos próprios, especialmente da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Estatuto da Criança

e do Adolescente; a implementação e fortalecimento das instâncias públicas responsáveis por esse fim; e a facilitação do acesso aos mecanismos de garantia de direitos, definidos em lei. É importante, relembrar que atualmente no ordenamento jurídico, não há como estabelecer se há maior ou menor importância de uma instituição sob a outra, mas sim que todas fazem parte de um sistema incompleto, e que precisam umas das outras para cumprir a finalidade maior de sua existência: a promoção e proteção de crianças e adolescentes, segundo o Estatuto (1990) é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. Portanto, a proteção integral também se dá através da implementação de políticas públicas com enfoque prioritário na criança e no adolescente.

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

Hoje, existe um entendimento corrente de que os órgãos que compõem esse sistema podem ser agrupados em três áreas (Resolução 113, de 19/04/2006 do Conanda): a **promoção dos direitos humanos** e responsabilidade da política de atendimento aos direitos humanos de crianças e adolescentes que se operacionaliza por meio de programas, serviços e ações públicas: i) políticas públicas, especialmente das políticas sociais, afetos aos fins da política de atendimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes; ii) execução de medidas de proteção de direitos humanos e; iii) execução de medidas socioeducativas e assemelhadas.

A **efetivação dos direitos e controle social** é realizada por meio de instâncias públicas colegiadas próprias, tais como: i) Conselhos dos Direitos de Crianças e Adolescentes; ii) conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas; e iii) os órgãos e os poderes de controle interno e externo definidos na Constituição Federal. Além disso, de forma geral, o controle social é exercido soberanamente pela sociedade civil, por meio das suas organizações e articulações representativas.

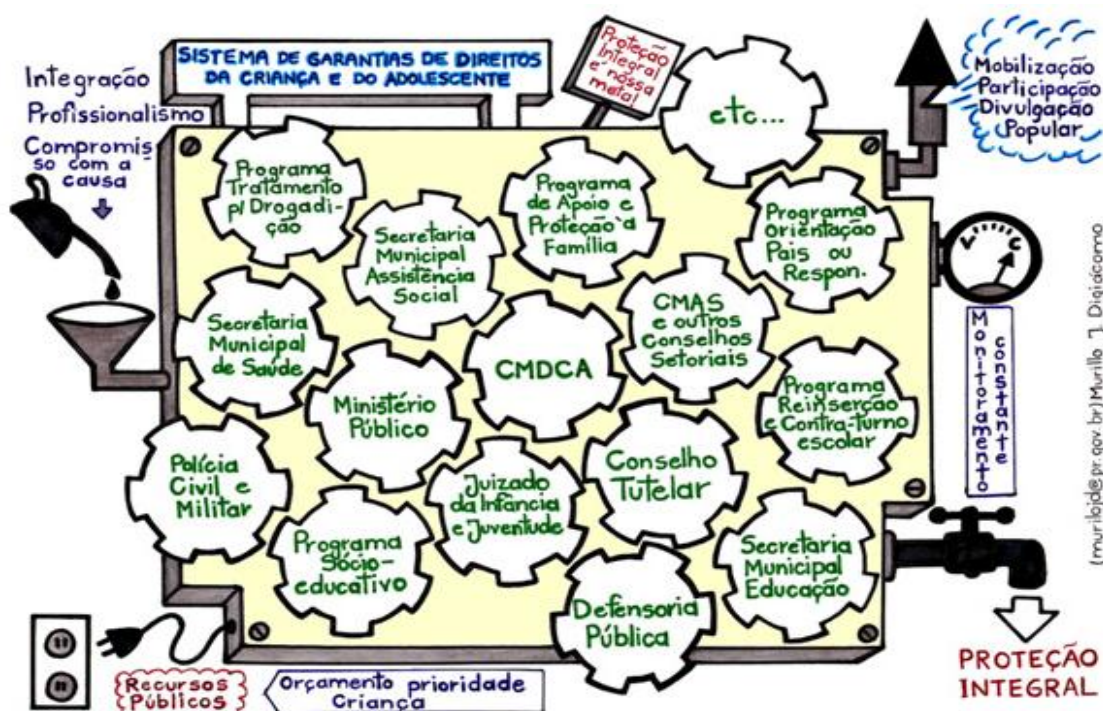
E a **defesa dos direitos humanos** que fica sob a responsabilidade dos órgãos públicos judiciais; Ministério Público, especialmente as promotorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça; a Advocacia Geral da União e as procuradorias gerais dos estados; o Sistema de Segurança Pública, principalmente as polícias; Conselhos Tutelares; ouvidorias e entidades de defesa de direitos humanos, incumbidas de prestar proteção jurídico-social.

Os desafios de operacionalização do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, segundo Digiácomo (2013a), podem ser percebidos na prática, ao afirmar que o mesmo não está integralmente institucionalizado e tem encontrado dificuldades para sua atuação e efetivação. Além do trabalho desarticulado, o sistema ainda precisa lidar com problemas com a capacitação de seus profissionais, o que pode acabar prejudicando a implementação de políticas públicas.

É fundamental a realização de processos de formação continuada que articulem a teoria da proteção integral a prática desenvolvida, a fim de favorecer um ambiente de aprendizagem, nos quais os diversos atores possam refletir sobre sua prática e construir orientações que apoiem o trabalho em rede nas diversas localidades.

A atuação interdisciplinar, intersetorial e em rede para a proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente é da *essência* do sistema de garantias de direitos, tal qual preconizado pelos artigos 86, 88, inciso VI e 100, parágrafo único, inciso III, da Lei nº 8.069/90.

Representação Gráfica do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente



Fonte: DIGIÁCOMO (2013b).

O desafio de todos tem sido, sem dúvida, trabalhar com o máximo de empenho, profissionalismo e compromisso com a causa da criança e do adolescente (que são

retratados como os componentes do ñóleoò que ñlubrificaò a ñmáquinaò), de modo a fazer com que o ñSistema de Garantiasò funcione corretamente, e seja capaz de proporcionar a todas as crianças e adolescentes do município a ñproteção integralò que a lei e a Constituição Federal há tanto lhes prometem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no artigo 86, prevê que ña política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípiosò e o artigo 88, inciso V e VI, a integração operacional de diversos órgãos para atendimento, seja dos adolescentes autores de atos infracionais, seja de crianças e adolescentes inseridos em programas de acolhimento. (DIGIÁCOMO, 2013a).

Os direitos das crianças e dos adolescentes são efetivamente promovidos e defendidos quando os diversos órgãos e entidades trabalham juntos, compartilham informações, atuam em rede. O Sistema se orienta pelo princípio da incompletude institucional, isto é, considera uma rede em que um órgão é complementado pelo outro, a ação de um ator é complementada pela de outro. As parcerias exigem uma atuação articulada e integrada, sem invasão às competências uns dos outros.

Portanto, um direito, ao contrário de carências e privilégios, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque o mesmo é válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque embora diferenciado é reconhecido por todos (como é caso dos chamados direitos das minorias, com ênfase na criança e o adolescente). (CHAUI apud BAPTISTA, 2012).

As políticas setoriais básicas (educação, assistência social, saúde, habitação, cultura, lazer, trabalho, etc.) são desarticuladas, respondendo a uma gestão com características centralizadoras, hierárquicas, deixando prevalecer práticas na área social que enfrentam dificuldades para viabilizar a promoção humana. (MENDONÇA, 2013). Percebe-se, também que cada área da política tem uma rede própria de instituições e/ou serviços sociais. A Assistência Social possui um conjunto de entidades governamentais e não governamentais que prestam serviços na área de forma paralela as demais políticas e muitas vezes atendendo aos mesmos usuários.

Dessa forma, a gestão municipal comprometida com a cidadania é desencadear um processo de desenvolvimento social, tomando como propósito alterar essa dinâmica da política social. Nesse sentido, a gestão municipal orientada pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica de Assistência Social propugna que ña administração do conjunto das políticas públicas e as instituições que

as põem em prática passem por um profundo processo de renovação.ò (GUARÁ apud BOURGUIGNON, 2001).

Uma das estratégias proposta é a articulação da rede de serviços, sendo essa, também indicada como uma alternativa necessária ao enfrentamento das manifestações da ãquestão socialò. A rede não é um simples ajuste técnico, metodológico e administrativo, mas implica uma mudança cultural e comportamental. Uma rede pode ser

O resultado do processo de agregação de várias organizações afins em torno de um interesse comum, seja na prestação de serviços, seja na produção de bens. Neste caso, dizemos que as unidades operacionais independentes são ócredenciadasô e interdependentes com relação aos processos operacionais que compartilham. (GUARÁ apud BOURGUIGNON, 2001).

No processo de operacionalização do atendimento a criança e ao adolescente esta o sistema de garantia de direitos, que toma como princípio norteador na sua construção a transversalidade. Assim, a rede pode ser entendida como um instrumento.

A rede potencializa a atuação mais abrangente e multidisciplinar de um conjunto de atores de diversas instituições que têm o mesmo foco temático na consecução da política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente. Para que isso aconteça de forma real e partilhada, tem-se que articular e integrar o desenvolvimento das ações com as instâncias de articulação entre o poder público e a sociedade civil, os conselhos de direitos e tutelares e, os juizados e promotorias de justiça.

Nesse sentido, utiliza-se o termo rede como um conceito que permite compartilhar objetivos e procedimentos, obtendo as interações necessárias com outras instâncias institucionais e construindo, assim, vínculos horizontais de interdependência e complementaridade. Isso muda a percepção das instituições como órgãos centrais e hierárquicos e, dessa forma, permite compartilhar responsabilidades e reivindicações por meio de objetivos e compromissos comuns, que é o bem-estar da criança e do adolescente.

Para um efetivo trabalho de rede, tem-se que buscar e construir algumas condições importantes, segundo Bourguignon (2001), se destacam: a) integrar as diversas políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos da criança e do adolescente: saúde, educação, assistência social, cultura, esporte, etc.; b) articular ações governamentais e não governamentais na assistência a crianças e adolescentes: programas e serviços de atendimento existentes no município devem interagir entre si, devem trocar informações necessárias e socializar metodologias e conhecimentos acumulados, ter complementaridade para evitar a sobreposição e a dispersão de recursos; c) introduzir mecanismos de acompanhamento e

avaliação, importantes para monitorar a política implementada como também a qualidade do serviço e o impacto na vida da criança e do adolescente e de suas famílias, e; d) mobilizar a sociedade para participar na política do atendimento, organizando-se para ter instrumentos de controle social compartilhado e planejado.

O trabalho em rede, além de aumentar a capilaridade das ações, tem outras vantagens como a troca de experiência entre os vários atores institucionais, que potencialmente podem transformar-se em acúmulo de experiência e de conhecimento, aumentando a difusão e disseminação em regiões as mais remotas.

O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente deve elaborar as diretrizes básicas da política de atendimento e mapear as instituições presentes no município. A rede de proteção, por sua vez, poderá fortalecer a capacidade de controle e avaliação dos serviços públicos, ao mesmo tempo em que poderá ajudar a indicar e propor novos serviços coerentes com a concepção teórica e legal proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Pressupõe-se que uma rede forte e atuante no município possa garantir a realização de atendimento qualificado; de plano de qualificação e requalificação profissional para um efetivo trabalho interdisciplinar; de orçamento municipal que prioriza as problemáticas relativas à infância; e de um plano de ação detalhado e pactuado entre os vários setores sociais.

Entre os resultados esperados para o trabalho em rede, segundo Santos (2007), destacam-se os seguintes: a) atendimento de qualidade em qualquer situação; b) descentralização e a regionalização do atendimento, com o fim de viabilizar que a criança e o adolescente sejam atendidos o mais próximo possível de suas residências; c) proteção imediata às crianças e aos adolescentes em situação de ameaça ou violação de seus direitos, bem como, a de suas famílias e; d) imediato afastamento da situação de ameaça ou violência.

Outro resultado esperado é a promoção da família, em diversos aspectos, encaminhando, por exemplo, aquelas em situação de vulnerabilidade ou violência para serem atendidas pelas demais políticas sociais. Essa promoção, por sua vez, deve se dar de forma a proporcionar autonomia e independência crescente às famílias, nas dimensões econômica, social e cultural. Além disso, deve também estimulá-las à mobilização e articulação, no sentido de saírem de sua passividade e tornarem-se sujeitos ativos na busca de soluções para suas próprias necessidades.

CONSIDERAÇÕES

Uma vez identificada qualquer situação que possa levar ao entendimento a ameaça ou violação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, deve-se denunciar aos órgãos competentes a fim de que possa interromper o processo de produção e reprodução de violência. A denúncia é um mecanismo que se coloca como ajuda tanto ao agressor como ao agredido, ao mesmo tempo em que desnaturaliza o fenômeno dando visibilidade ao mesmo, e, portanto, exige do poder público e demais autoridades responsáveis que se crie mecanismos de proteção e defesa.

Nesse sentido, é que a atuação interdisciplinar, intersetorial e em rede se coloca para a proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, conforme afirmado, enquanto essência do sistema de garantias de direitos.

Como indicativo de aprofundamento da discussão aqui apresentada sugere-se a consulta ao Mapa da UNICEF, por ser uma plataforma gratuita e de livre acesso, que tem ajudado os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) a realizar diagnósticos municipais e propor políticas públicas para a criança e o adolescente. Foi desenvolvido pela Oficina de Imagens, por meio do Programa Novas Alianças, com a parceria do Instituto C&A e o apoio na divulgação do UNICEF, o MapaDCA pode ser um importante aliado na atuação de todos os atores do Sistema de Garantias dos Direitos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantias de direitos. In: **Revista Serviço Social**. São Paulo, n. 109, p. 179-199, jan./mar. 2012.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Concepção de Rede Intersetorial**. Disponível em www.uepg.br/nupes/intersector.htm. Acesso em 08 mar. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Resolução nº113**, de 19/04/2006 do CONANDA. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1990.

DIGIACOMO, Murilo José. **O sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente e o desafio do trabalho em rede**. Disponível em http://www.mp.pr.gov.br/arquivos/File/Sistema_Garantias_ECA_na_Escola.pdf. Acesso em 10 mar. 2013a.

_____. **Representação Gráfica do Sistema de Garantias.** Disponível em <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/02ff91f3-c67b-4a1a-890a-f29e6652611d/Default.aspx>. Acesso em 10 mar. 2013b.

IAMAMOTO, Marilda. Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e Trabalho do (a) Assistente Social na atualidade. In: Atribuições Privativas do (a) Assistente Social em questão. CFESS, 1ª. Edição ampliada. 2012.

LOLIS, D. A violência cotidiana em diferentes espaços institucionais da periferia da cidade de Londrina. In: serviço social em revista. Volume 7 ï nº1. Jul/Dez 2004. Disponível em:

MAPA DA UNICEF. Disponível em <http://www.mapadca.org/>. Acesso em mar. 2013.

MARX, K.. Lei geral da acumulação capitalista. O Capital, Vol II. Os economistas. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MENDONÇA, Angela. **Política de Atendimento à criança e ao adolescente estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em <http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1216>. Acesso em 06 mar. 2013

NETTO, José Paulo. Capitalismo Monopolista e Serviço Social. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. Cinco notas a propósito da questão social. In: Revista Temporalis nº 3. Rio de Janeiro: Grafimile; junho/2001 ï ABEPSS.

PASTORINI, A. A categoria questão social em debate. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, P. S.; ALMEIDA, G. A.. Violência Urbana. São Paulo: Publifolha, 2003.

SANTOS, Eliane Araque dos. Criança e adolescente ï sujeitos de direitos. In: **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 130-134, out. 2006/mar.2007. São Luís ï MA, 28 a 30 de agosto 2007.

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/mesas/31faf46bb74c9b64aa7dYolanda_fatima_Joana_Nadia.pdf. Acesso em 13.01.2103.

SILVA, José Fernando Siqueira. O método em Marx e o Estudo da Violência Estrutural. UNESP de Franca. Disponível em: [http://www.franca.unesp.br/OMetodo em Marx.pdf](http://www.franca.unesp.br/OMetodo%20em%20Marx.pdf). Acesso em: 15 de agosto de 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA

Letícia de Andrade Costa¹
Rafaelen Pereira Mingrone²
Maria de Jesus Cano Miranda³

RESUMO

Esta pesquisa é decorrente do desenvolvimento de um projeto de iniciação científica (PIC), em andamento, o qual se propõe estudar a importância da formação de professores da educação infantil na perspectiva da escola inclusiva e como objetivos específicos analisar como se dá formação inicial do profissional da educação infantil e especial, e ainda pesquisar as implicações da formação de professor generalista/especialista para atuar na escola inclusiva. A fundamentação teórica deste estudo baseia-se nos pressupostos da concepção Histórico Cultural defendida por Vygotski que atribui real importância ao papel da escola no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Assinala com ênfase a importância da educação escolar na vida da pessoa com deficiência. Nesta concepção a formação do professor deve ser sólida e polivalente que o capacite a trabalhar com uma pedagogia desafiadora para os alunos. Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico, cujos procedimentos metodológicos envolveram seleção da literatura básica, fichamento das obras selecionadas, participação em encontros de estudos, discussões e reflexões com a orientadora. Como resultado parcial da pesquisa foi possível perceber que o percurso do movimento da inclusão é decorrente de longos períodos de lutas e conquistas pelos direitos das pessoas e com a implementação de políticas públicas que atendam aos princípios da escola inclusiva emerge a necessidade de formação de profissionais da educação capazes de atender à diversidade de alunos que frequentam as diferentes modalidades de ensino na perspectiva da escola inclusiva. Diante do exposto, espera-se contribuir com discussões que favoreçam reflexões a respeito da formação de professores na educação infantil inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação infantil e especial. Escola inclusiva.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, desenvolve projeto de Iniciação Científica, (PIC), ano 2012/2013. Email: leticia2_costa@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, desenvolve projeto de Iniciação Científica, (PIC), ano 2012/2013. Email: elenrafa4@hotmail.com

³ Doutora em Educação: Programa de Educação Escolar da UNESP/ Araraquara/SP. Professora Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá/PR. Email: mjcmiranda@uol.com.br

O DESENHO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA

Maria Cristina Martins Agostinho¹

RESUMO

Giuliano e Laura são irmãos. Possuem cinco anos e oito meses de diferença de idade. Em toda fase de desenvolvimento de ambos a atividade do desenho foi algo muito presente, tanto na escola, como, principalmente no seio familiar. Neste relato de experiência, trago aqui as imagens das primeiras manifestações de desenhos destes dois jovens a partir dos primeiros anos de idade percorrendo através das diversas fases até chegarem à adolescência, no caso de Laura 15 anos e de Giuliano uma fase mais adulta, 21 anos. Neste percurso há vários pontos que podem ser elencados e analisados. Um deles é de como que já em tão pouca idade nota-se uma personalidade nos traços de cada criança, vão construindo à sua volta referências através de sua percepção e ao, transpassá-las para o papel, externalizam suas experiências. Ao desenhar, a criança realiza uma ação que remonta os primórdios dos tempos onde o ser humano também estava descobrindo o mundo a sua volta. A capacidade de deixar suas marcas, criando signos e linguagem a partir do sujeito primitivo, permitiu que em muitos outros aspectos ocorresse um desenvolvimento. Assim também o é com a criança. Ora, se o desenho é uma linguagem que em si tem a propriedade de expressão, com o passar do tempo pode se aprimorar. Mas isso muitas vezes não ocorre. Fazendo um paralelo com a linguagem oral, o que dizer de um ambiente familiar onde se reprime a fala? Como será o desenvolvimento dessa criança? É bem provável que encontre dificuldade de se expressar, não só por meio da linguagem oral, mas outros mecanismos cognoscitivos podem ficar danificados. Portanto, se nos referirmos à linguagem do desenho, quantas crianças são desmotivadas, ainda em tenra idade, pelos adultos que julgam suas garatujas e rotulam esses pequenos sujeitos a seres “deficientes” nesta área? Presume-se que é possível que o exercício do desenho venha a contribuir para que um indivíduo se desenvolva, com uma percepção mais aguçada e crítica sobre o mundo. O desenho como brincadeira e diversão é a atividade que deve fazer parte da vida de uma criança de modo a experimentá-la sem restrições. Deve ser espontânea e natural, por isso é de suma importância que o olhar do adulto, seja ele seu provedor, cuidador ou educador seja um olhar desprovido de conceitos e regras pré-concebidas e livre de signos viciados. Ao contrário, devem-se oferecer estímulos, tanto quanto possíveis. É provável que criança que vivencie este jogo livre deixe aflorar sua pulsão intelectual, racional e também sua pulsão intuitiva, sensível. Ambas são inerentes a todos os seres humanos, e o resultado desse jogo pode bem ser positivo, uma vez que o produto estético, como a obra de arte, é a soma paradoxal desses contrários. Mas nesta fase da vida, não se menciona a relação do desenho como arte. Ainda não é o momento dessa postura, mas é o momento crucial para a formação do pensamento que abarque a ideia de ser humano integral, com o intelecto e o sensível sendo experimentados. O resultado da expressão desenvolvida virá a partir da somatória de todas essas experiências que o sujeito conseguiu ou não dar conta. Foi isso que pude perceber ao longo da trajetória desses dois, em questão. Cada qual, por mais que tenha tido condições sociais, econômicas e culturais muito parecidas, provou, através desses relatos de suas experiências, que o ser humano se desenvolve de modo muito particular e único. Houve uma total liberdade para que eles se desenvolvessem e,

¹ Graduada em Moda pelo Centro de Ensino Superior de Maringá – CESOMAR. Graduanda em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI.

através de seus desenhos, pude perceber que essa liberdade percorreu um caminho bastante instintivo no começo da infância. Depois, que houve um interesse real pelas coisas, uma vez que o desenho foi transmitindo desejos, sonhos, símbolos que essas crianças foram se apropriando. A partir desse interesse, duas situações ocorriam e que hoje pude constatar, tanto a descoberta interna de seus questionamentos, que acredito se dever muito a essa prática, como também o fato de que com o desenho ocorreu a necessidade da observação dos elementos externos. Essa relação da prática do desenho com os aspectos filosóficos da vida, acredito eu, é na infância que se conquista, através de um modo divertido de apreender o mundo.

Palavras-Chave: Desenho. Humano. Experiência na infância.

OFICINA DE HISTÓRIA: DITADURA, CENSURA E CHICO BUARQUE

Gabriel Farias Galinari¹
Patrick Aparecido Trento²

RESUMO

O presente trabalho destina-se a propor uma oficina de ensino para trabalhos em sala de aula. A oficina tem por objetivo um estudo sobre o contexto historiográfico que culminou no Golpe Civil Militar ocorrido em 1964 e os principais aspectos políticos e sociais da Ditadura Militar, com ênfase na censura. Como objeto de estudos utilizaremos a produção musical de Chico Buarque de Hollanda observando as características críticas ocultas na composição e na interpretação de tais obras, de modo a permitir, por parte dos alunos, uma compreensão maior do papel que a ditadura exerceu no Brasil e como a censura esteve presente nesta prática. Visamos com isso, fazer com que aluno reflita sobre alguns aspectos da história do tempo presente, como a conquista de seus direitos e garantias, a partir de um recorte político e cultural do Brasil empregado na segunda metade do século passado.

Palavras-chave: Ditadura. Censura. Chico Buarque de Hollanda.

INTRODUÇÃO

A abordagem propriamente histórica da ditadura militar é recente. Poderíamos dizer que se trata de uma espécie de movimento de incorporação, pelos historiadores, de temáticas outrora teorizadas quase exclusivamente por cientistas políticos e sociólogos e narradas pelos próprios partícipes. De fato, a literatura sobre o golpe de 64 e o regime que o sucederia ficaria marcada, em uma primeira fase, por dois importantes gêneros.

O primeiro foi uma espécie de politologia: inspirados, sobretudo pela vertente norte-americana da Ciência Política, muitos estudiosos buscaram explicar e classificar, em termos quase nominalistas, as crises militares de países como o Brasil. Seriam os militares uma instituição autônoma, marcada pelo isolamento e unidade, ou estariam a serviço de determinados grupos sociais? Um único modelo teórico daria conta de explicar, por exemplo, os regimes militares latino-americanos? Haveria alguma singularidade no caso brasileiro?

O segundo gênero predominante no que poderia ser caracterizado como primeira fase dos estudos sobre o período foi a memorialística, que cresceu sobretudo a partir

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Estagiário da Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC) para o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), na Gerência de Patrimônio Histórico (Arquivista).

² Graduando em História pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

da distensão política patrocinada pelo governo de Ernesto Geisel. Foi, de algum modo, a primeira tentativa de construção de uma narrativa histórica sobre o período, embora já existisse uma ou outra incursão nesse sentido, especialmente no que se refere ao governo Goulart e sua ruína. Foi essa memorialística que constituiu o primeiro conjunto de versões sobre a ditadura militar, algumas das quais se revelariam mitos ou estereótipos.

*

Retomaremos aqui, de forma bastante resumida, um balanço sobre a produção a respeito do golpe de 1964.

De acordo com Matos (2008), Até a década de 1970, as interpretações acadêmicas mais comuns sobre o golpe giravam em torno de dois pontos. De um lado, a questão econômica da crise de acumulação, de outro, o modelo econômico dependente, montado principalmente com Juscelino Kubitschek, no qual vivia uma crise, cuja superação exigiria do Estado uma intervenção que garantisse maior abertura para o capital estrangeiro e uma política dirigida a privilegiar ainda mais o grande capital, que passava, até mesmo, por garantir total controle sobre as organizações e lutas dos trabalhadores, de forma a viabilizar o arrocho salarial.

Na contramão aparecia a tese que derivava o golpe da crise do populismo. Este era entendido como a base da dominação de classes naquela fase, sustentada no equilíbrio instável que garantiu a incorporação das massas à política pela via controlada do pacto populista. Reforça-se que o pacto entrara em crise, pois as massas queriam ir além dos limites estabelecidos pelas classes dominantes para suas concessões.

Na década de 1980, surge uma análise mais significativa sobre as articulações entre setores das classes dominantes e militares, resultando no golpe de 1964. Em linhas gerais, Mattos sugere que, os empresários brasileiros agiam politicamente de forma organizada e documentou o papel decisivo do grande capital na articulação do golpe. O autor mostra ainda, que seus participantes estavam —no centro dos acontecimentos como homens de ligação e como organizadores do movimento civil-militar, dando apoio material e preparando o clima para a intervenção militar. — *O ocorrido em 31 de março de 1964 não foi um mero golpe militar. Foi um movimento social civil-militar* (p.247).

Em meados da década de 1990, já se apresentavam também as novas teses sobre o golpe, produzidas na conjuntura de seus trinta anos. Essas novas reformulações sugeriam ideias que iriam de encontro com as ideias anteriores. Uma corrente busca contestar as teses que atribuem aos fatores econômicos mais gerais (resolução da crise de acumulação capitalista) a precedência explicativa do golpe, o que faz buscando os atores e, entre eles, os

militares, que afinal de contas deram o golpe. Já o segundo argumento centra-se na constatação de que. —os depoentes concordam que não havia um projeto de governo entre os vencedores: o movimento foi contra, e não a favor de algol (Mattos, 2008; p. 249).

Em 2004, nos quarenta anos do golpe, as teses de dez anos antes foram retomadas e, em grande medida, radicalizadas, o que acabou por gerar um debate acadêmico — com reverberações na imprensa — entre as interpretações agora dominantes e os críticos dessas. As teses das pesquisas sobre militares foram exacerbadas por trabalhos recentes onde, negam qualquer motivação econômico-social, e qualquer nível de conspiração articulada (— *o exército dormiu janguista e acabou revolucionário*), como atribui o golpe e os caminhos da ditadura ao jogo das individualidades dos personagens. (Mattos, 2008; p. 251).

Em resumo, 1) na década de 1970 havia uma tendência em enfatizar questões econômicas e políticas sobre o golpe, tais como a, crise de acumulação “*e a, crise do populismo*”; 2) na década de 1980, surge uma abrangente análise sobre as articulações entre setores das classes empresariais e os militares, que, descontentes com o Governo Goulart, planejaram o golpe antecipadamente; 3) na década de 1990, algumas novas teses foram apresentadas, resultado de debates que questionavam historiograficamente os estudos do período anterior, uma vez que valorizavam em demasia às questões econômicas. Essa renovação utilizou-se de novas ferramentas de pesquisa e análise, tais como a história oral, por exemplo. 4) nos mais recentes estudos, formulados a partir do início do século XXI, algumas opiniões são radicalizadas ao ponto de negar qualquer motivação econômico-social, desabando em explicações ou em teorias que apontam uma equidade de interesses golpistas tanto por parte da esquerda como por parte da direita.

Em linhas gerais, o que tentamos mostrar até aqui, é que na historiografia que trata os por quês do golpe de 1964, não se tem os limites e fatores muito bem delineados para que desencadeasse o evento.

**

Porém, como didaticamente, a ditadura militar iniciada em 1964 no Brasil se articulou?

Para responder a essa indagação, optamos por delinear um quadro cronológico, onde enfatizamos alguns principais acontecimentos do período ditatorial brasileiro, porém, enfatize-se que as informações e suas disposições são meramente exposições didáticas com o objetivo de situar o aluno.

* 1964: Em 31 de março um golpe político-militar depõe João Goulart da Presidência da República. O Ato Institucional nº 1 suspende os direitos políticos de centenas de pessoas. O general Castelo Branco toma posse como presidente.

* 1965: Extinguem-se os partidos políticos existentes e institui-se o bipartidarismo, com a Aliança Renovadora Nacional (Arena), de apoio ao governo, e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), de oposição.

* 1966: Suspensas as eleições diretas para cargos executivos. Vários deputados federais são cassados. O Congresso, ao protestar, é posto em recesso por um mês.

* 1967: O marechal Costa e Silva toma posse na Presidência da República. Líderes da oposição organizam uma frente ampla contra o governo militar.

* 1968: Oposição é reprimida com violência. O Ato Institucional nº 5 marca o endurecimento do regime, agora abertamente ditatorial.

* 1969: Costa e Silva é afastado por motivo de saúde. Uma junta dos ministros militares assume provisoriamente o governo. A alta oficialidade das Forças Armadas escolhe o general Médici para presidente.

* 1970: A oposição ao regime se torna mais intensa, com guerrilhas na cidade e no campo. Os militares reagem com violência. Nos "porões" da ditadura, passam a ocorrer mortes, desaparecimentos e torturas.

* 1971 - 73: A repressão vence a guerrilha. O país experimenta um momento de desenvolvimento econômico que ficou conhecido como "o milagre brasileiro". A economia cresceu, mas em detrimento da preservação ambiental e com o aumento da dependência do petróleo importado e do capital externo.

* 1974: O general Ernesto Geisel assume a presidência, enquanto o MDB conquista uma vitória expressiva nas eleições legislativas.

* 1975 – 76: Geisel representa a ala moderada dos militares e tenta promover uma abertura, enfrentando seus próprios pares. O crescimento econômico se mantém mas já há sinais de crise, proveniente sobretudo do aumento do preço petróleo e da dívida externa.

* 1977: A sociedade civil passa a reivindicar efetivamente a recuperação dos direitos democráticos.

* 1978: Fim do AI-5. A abertura política progride lentamente.

* 1979: O general João Batista Figueiredo assume a presidência. Aprovada a lei da anistia. Centenas de exilados retornam ao país. O pluripartidarismo é restabelecido.

* 1980: Agrava-se a crise econômica. Aumentam as greves e as manifestações de protesto. O PDS substitui a Arena e o PMDB o MDB. Fundam-se o PDT e o PTB.

* 1981: Continuam os conflitos internos entre a ala radical e a ala moderada das forças armadas. Figueiredo tem um infarto e o poder fica nas mãos de um civil, Aureliano Chaves, durante três meses.

* 1982 - 83: Eleições diretas para governadores e prefeitos, com vitória da oposição em Estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O PT obtém seu registro na Justiça Eleitoral. Sem condições de pagar aos credores externos, o Brasil vai ao FMI.

* 1984: Uma campanha por eleições diretas para presidente da República agita o país. Emenda à Constituição é votada com esse objetivo, mas não consegue ser aprovada no Congresso. O fim do regime militar é iminente.

* 1985: Fim da Ditadura? Indiretamente, o civil e oposicionista Tancredo Neves é eleito presidente da República. No entanto, com sua morte anterior à posse, assume seu vice, José Sarney.

CENSURA NO BRASIL. O QUE FOI ISSO?

A década de 60 é marcada por efervescência no campo político-social do país. Uma vontade de participar ativamente da política interna é despertada em diversas camadas da sociedade. Os movimentos estudantis são intensificados e passam a agir junto ao povo.

Dois momentos marcantes dessa época são, respectivamente, a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, e a posse de seu vice-presidente João Goulart, com ideias de reformas sociais e econômicas que deram origem ao golpe de 1964.

O governo de Goulart, como afirmado anteriormente, é marcado pelo agravamento da crise econômica e pela intensa vida política, bem como pelos conflitos sociais e políticos no país. Diante disso, alegando combater a subversão e assegurar a ordem democrática, os militares tomam o poder na noite de 1º de abril de 1964. O que tem tudo para ser mentira, torna-se uma verdade que modificaria radicalmente as estruturas do país durante os anos seguintes.

No decorrer dos anos que se seguem, o governo militar torna-se mais rígido. Apesar das censuras impostas pelos primeiros presidentes, é no governo de Costa e Silva que

a ditadura realmente se consolida. Com a outorga do Ato Institucional nº 5 (AI-5), o país vê-se diante de uma política para a qual — “tudo é proibido”. As manifestações estudantis aumentam, tornando claras a inquietação política e a insatisfação da juventude politizada. Nesse período, entre 1965 e 1968, o movimento musical é intensificado com a chamada Era dos Festivais. As canções de protesto adquirem importância, ocupando o papel de contestadoras da sociedade. Muitos são perseguidos pela ditadura nessa época. É no governo de Médici, contudo, que essa perseguição torna-se mais presente no cotidiano dos cidadãos. A censura é instaurada no teatro, na TV e no cinema, na música e até nas universidades. Eliminando quase que totalmente a possibilidade de germinar uma cultura crítica.

Quem é Chico Buarque de Holanda?

De acordo com Amaral & Souza, A Ditadura Militar foi um período difícil para o Brasil, e marcante na carreira de Chico Buarque, em razão da perseguição por parte dos censores que proibiram a execução de grande parte de suas canções. Em razão disso, suas canções ganharam notoriedade, por terem duplo sentido. Chico, desde então, vem sendo apontado como um grande artista formador de opinião. Isso porque, em sua obra, ele fala sobre a sua visão da realidade do Brasil em vários aspectos. Diante de tanta revolta e insatisfação com as atitudes do governo militar, ele se manifestou artisticamente em prol das mudanças pela quais o país precisava passar, e em favor da liberdade de expressão da sociedade brasileira.

Francisco Buarque de Holanda, Chico Buarque, nasceu no Rio de Janeiro em 19 de junho de 1944. Filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), morou em São Paulo em 1946, onde o pai assumiu a direção do Museu do Ipiranga. Em 1953 Sérgio Buarque mudou-se para a Itália com a família, onde permaneceu por dois anos. Lá Chico estudou na Escola América e em pouco tempo ele já falava três idiomas, português, inglês e italiano.

Em 1963, Chico Buarque ingressou na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU). Tal opção se deu pelo fato de ele gostar de desenhar cidades imaginárias quando ainda era criança. Na universidade, ele pode conhecer e participar de movimentos estudantis.

Após cursar apenas um ano de faculdade a abandonou, pois nesse momento surgia a Bossa Nova e ele se interessava cada vez mais pela música, chegando a realizar encontros em barzinhos com os amigos para cantar e tocar violão e batizou esses encontros

com sambafos, tendo como hino do grupo o samba de Oba de Osvaldo Nunes. Além dos festivais de Música Popular Brasileira, Chico Buarque também participou do Festival Internacional da Canção em 1967, promovido pela Rede Globo, o qual venceu com a canção Carolina. No ano seguinte, venceu o III Festival Internacional da Canção, com a música Sabiá, composta em parceria com Tom Jobim.

Sobre esse período, de acordo com Costa e Serigl 2007, podemos pensar em um garoto de classe média alta, conhecedor da língua portuguesa a fundo e apreciador das palavras, com fama de bom moço e conhecido por seu lirismo e seus belos olhos verdes. De outro, o cantor popular vindo da Paraíba para o Rio de Janeiro, falando de forma clara e objetiva. É nos Festivais da Canção, citados anteriormente, que encontramos o palco para suas —disputas. É no ano de 1966, no II Festival de Música Popular Brasileira, realizado pela TV Record, que esses dois célebres cantores encontram-se em uma final pela primeira vez. Chico Buarque apresenta sua música — A banda, interpretada juntamente com a cantora Nara Leão, e Vandrê concorre com —Disparada, interpretada por Jair Rodrigues, Tri Maraiá e Trio Novo. Para desgosto do público, que não vê — A banda como uma canção de protesto, os cantores dividem o primeiro lugar do Festival.

A segunda batalha ocorre no II Festival Internacional da Canção, realizado pela TV Globo, no ano de 1968. Chico ganha o primeiro lugar com a canção —Sabiá. Vandrê concorre com a canção —Pra não dizer que não falei das flores ou —Caminhando, que se torna o hino da resistência à ditadura. Há contestação do público, que, apesar do protesto contido em —Sabiá, vê a música de Chico como algo alienante.

Ainda de acordo com, Costa & Serigl 2007, em —A banda, é possível notar o recorte de uma cena da vida urbana. Nessa música, Chico nos mostra a dureza da vida da —gente sofrida que —despediu-se da dor. Ao mesmo tempo,

Chico nos mostra a desesperança presente na sociedade da época, fala-nos de pessoas tristes, amedrontadas e solitárias e da clausura de cada pessoa por causa do regime militar. A canção é uma sobreposição de esperança e desesperança.

Em —Disparada, Vandrê nos mostra alguns trechos muito mais agressivos, apesar do uso da linguagem poética. Suas mensagens são bem mais claras do que as de Chico em —A banda. Podemos dizer que a canção de Vandrê é uma afronta direta ao governo e às torturas a que alguns eram submetidos pelos militares.

Várias de suas músicas foram proibidas, pois as mesmas eram vistas como críticas ao governo militar. Em razão dessas proibições de suas canções, ele chegou a criar heterônimos, como Leonel Paiva e Julinho da Adelaide, na tentativa de ludibriar a censura.

Com o codinome Julinho da Adelaide, teve três músicas aprovadas pela censura: Acorda Amor, Jorge Maravilha e Milagre Brasileiro. Logo, tal ardil foi descoberto pelos agentes da ditadura, pois tais compositores não existiam e que as composições eram mesmo de Chico Buarque. Com isso, os censores passaram a exigir documentos dos compositores para provar se realmente eles existiam ou se eram apenas artimanhas utilizadas por eles, para que suas músicas passassem pelos censores e fossem liberadas para a gravação.

Muitas canções de Chico Buarque só foram gravadas anos depois, sendo necessária, inclusive, a substituição de algumas frases. Com o passar dos anos, Chico Buarque foi se tornando uma pessoa muito popular, devido à sua trajetória de compositor e também pelos seus trabalhos desenvolvidos para o teatro e também no âmbito da literatura.

Por fim, ainda de acordo com, Costa e Serigl 2007, Chico Buarque popularizou-se como compositor nos anos 1960 e intensificou e consolidou a expansão da Música Popular Brasileira, transformando-se em um grande compositor e intérprete. Atualmente ele dispõe de mais de 300 composições e aproximadamente 34 discos gravados. Além do mais ele se destaca também, nos dias de hoje, como reconhecido escritor, tendo publicado vários romances: Estorvo, em 1991; Benjamin, em 1995; Budapeste, em 2003, e Leite Derramado, em 2009.

POR QUE REALIZAR ESTE EXERCÍCIO?

A proposta visa trazer à discussão aspectos da memória política e social do Brasil, uma vez que estamos às vésperas de completar o quinquagésimo aniversário da revolução de 1964. A data de 31 de Março deste mesmo ano ficaria em evidência na memória da sociedade brasileira por aproximadamente os vinte anos que se seguiram, não apenas pela importância atribuída a aquele período mas também pela necessidade acadêmica de compreender os fatores e os rumos que essas modificações geraram no Brasil dos dias atuais.

Somente por esse impacto que o regime militar causou na memória brasileira, já se configuraria uma razão para se levar a cabo o estudo desse tempo. Desse modo, abre-se o leque para a articulação de diversas possibilidades no que tange a história local e ao estudo temático.

Além disso, a fuga, no que se refere ao uso das fontes e das tradicionais estratégias de ensino, como os livros didáticos, faz-se pertinente em nosso cenário educacional, que busca uma participação mais ativa de professores e alunos no processo de

construção de conhecimento, propiciando ao estudante contato direto com os objetos do estudo.

Dito tudo isso, nota-se que essa proposta de trabalho converge com preocupações atuais, tanto do ponto de vista dos métodos pedagógicos, quanto do quadro social e político de nosso país, que cada vez mais volta seus olhos ao período em questão, tendo a criação de comissões para o resgate de informações do regime pelo governo um grande exemplo disso.

O golpe estabeleceu um regime alinhado politicamente aos acontecimentos internacionais – Guerra Fria - e acarretou profundas modificações na organização política do país, bem como na vida econômica e social. Todos os cinco presidentes militares que se sucederam desde então se declararam herdeiros e continuadores da Revolução de 1964.

ESTRATÉGIAS

Essa ideia propõe a aplicação desta oficina concomitantemente após a aplicação do recorte militar ditatorial no Brasil, ou mais especificamente a ditadura militar no Brasil, principalmente os conteúdos relacionados ao AI-5 e aos aspectos sociais relacionados ao movimento de oposição ao regime militar.

Objetivando uma melhor aplicação desta oficina optamos por deixar a cargo do professor escolher entre as 16 letras sugeridas em anexo, aquelas com as quais tenha mais afinidade ou que possam gerar um link melhor com o conteúdo visto em sala da aula. Neste âmbito o professor torna-se uma peça chave desta oficina, pois caberá a ele liderar os alunos nas análises dos elementos que compõem às análises do período.

AVALIAÇÃO

Com a turma ainda em círculo propõe-se uma análise em grupos de duas musicas, a escolha do professor, observando a seguinte metodologia:

- * Com a sala ainda em círculo os alunos devem ser separados em grupos de três a quatro pessoas respeitando a ordem do círculo para que não haja tumulto;

- * Os alunos devem reanalisar a letra da musica buscando frases que tragam características políticas, nesse sentido, recomenda-se o uso das mesmas canções analisadas pelo professor buscando, características passíveis de censura. Este passo deve durar o tempo que o professor julgar necessário;

- * Os grupos devem expor os elementos que identificaram no texto.

* Ao final da exposição de cada grupo o professor deverá guiar uma discussão entre os alunos de modo que estes exponham suas opiniões e cheguem a uma síntese sobre qual vem a ser o objeto crítico da música e como a crítica se colocou na música.

TAREFAS SUGERIDAS

Inicialmente propõe-se uma leitura individual e analítica das letras das músicas escolhidas para serem trabalhadas na oficina. Com a informação de que as letras selecionadas contém fundo político e com base nos estudos realizados em sala de aula o aluno deve buscar os elementos que, em sua opinião, possam conter uma crítica ao regime militar. – Esta tarefa deve ser realizada com caneta. Ao fim da primeira análise das letras o professor deve contextualizar os alunos, fornecendo a eles um panorama geral do período militar, destacando o AI-5 e seu impacto social. Chico Buarque de Hollanda deve ser apresentado aos alunos na sequência, criando um elo entre o cantor e a cena política brasileira do regime militar.

Com um panorama geral dos acontecimentos que marcaram o período no qual às músicas foram produzidas, deve ser feita a primeira análise do letrismo de Buarque. Propõe-se que o professor escolha de duas a três músicas e siga o seguinte protocolo:

1º O grupo deve ouvir a música e reler a letra;

2º Após esta releitura e com base nos estudos realizados até ali o professor deve analisar a letra em conjunto com a turma e destacar as frases que trazem características políticas e/ou passíveis de censura.

3º O professor deve incentivar junto à turma uma discussão daquelas frases destacadas.

4º Após as análises e discussões dos elementos textuais das músicas, chega a vez dos alunos, o estudo das músicas a ser realizada pelos estudantes será realizado na forma da avaliação da oficina.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. A. P. / Souza, N. L. Afasta de mim esse cálice! Chico Buarque e a censura no Brasil pós 1964. In: Ed. **Revista Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM ISSN: 2238-6424 Nº. 02 – Ano I – 10/2012.

COSTA, C.G.F. / Sergi, M. J. A música na ditadura militar brasileira - Análise da sociedade pela obra de Chico Buarque de Hollanda. In: **Revista Eletrônica USJT** : Ago. 2007; ano I nº 1 pg. 35-40.

HOMEM, Wagner. **Histórias de canções**: Chico Buarque / Wagner Homem. São Paulo: Leya, 2009.

MATTOS, Marcelo B. O governo João Goulart: Novos rumos da produção historiográfica. In: **Revista brasileira de história**. São Paulo, v 28, nº 55, p. 245 – 263, 2008.

PADRÓS, E; Barbosa, Vania; Lopez, Vanessa; Fernandes, Anandes. (org.) **Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985)**: história e memória. Porto Alegre: Corag, 2009.

Fontes Alternativas:

Tabela cronológica utilizada:

http://www.chicobuarque.com.br/construcao/menu_alfabetica1.htm> Acesso em: 29/05/2013

LEVANDO HISTÓRIAS, CONSTRUINDO LEITORES: PROJETO ñMEDIADORES DE LEITURAñ NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA IR. BENO

Gabriela Fonseca Tofanelo¹

RESUMO

Este trabalho representa um projeto, ainda em andamento, denominado ñMediadores de Leiturañ, desenvolvido na Biblioteca Interativa do Centro Educacional Marista Ir. Beno ñ Maringá- PR, desde 2011. A leitura exerce uma reconhecida importância na formação de um cidadão e para que este cresça sentindo prazer em ler, é necessário que desde pequenas as crianças estejam em contato com o mundo da leitura, dos livros, seja pela oralidade ouvindo uma história ou folheando um livro com imagens. Brincar e ouvir histórias despertam na criança a imaginação, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e esses comportamentos fazem muito a diferença no desenvolvimento e formação de cada um. Pensando nisso, a Biblioteca Interativa do Centro Educacional Marista Ir. Beno sentiu a necessidade de formar um grupo de adolescentes e jovens para serem multiplicadores da magia de contar histórias, desenvolvendo atividades relacionadas à leitura a fim de que desperte nas crianças de nossa comunidade a paixão pela leitura. Este artigo se propõe a ressaltar importância do incentivo à leitura e mostrar que projetos como este podem ser capazes de mudar a realidade literária de muitos jovens.

Palavras-chave: Mediação de Leitura. Literatura Infantil. Contação de História.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as bibliotecas ficaram restritas à função de meros depósitos de livros. Era o lugar de castigos de crianças que apresentavam comportamento inadequado em sala de aula ou resistência em fazer as atividades. Parafraseando Silva (2003, p.9), uma palavra para definir a biblioteca é o silêncio. E não só o silêncio que é necessário no espaço, mas sim o silêncio das autoridades, de pesquisadores e de professores quanto à utilização de tal espaço, tão importante para formação de todos. Radical, Silva (2003) afirma também que esse silêncio se deve ao fato de a biblioteca estar morta. E propõe uma série de mudanças contra esse abandono, o desprezo e a indiferença a que a biblioteca vem sendo submetida.

Ao escrever isso, em 2003, o autor retratou uma realidade que vem passando por mudanças no decorrer desses anos. Verificam-se, hoje em dia, muitos locais em que a biblioteca ganhou novos perfis, dinâmicas e funções. Isso significa dizer que a biblioteca tem que extrapolar limites, quebrar barreiras para envolver alunos no contexto da

¹ Graduanda em Letras ñ Habilitação Única pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Educadora Social no Centro Educacional Marista Ir. Beno ñ Maringá- PR.

cultura, da informação e da literatura, principalmente do que diz respeito ao tão importante e defendido incentivo à leitura.

Para isso, mais do que mudar a função e o papel da biblioteca, faz-se necessário alterar os perfis dos bibliotecários. Estes têm que estar dispostos a acompanhar essas mudanças de transferir a função conhecida da biblioteca enquanto lugar para guardar livros a fontes de conhecimento, lazer, cultura e diversão. Portanto, esse profissional também ganha novos olhares; deve estar atento às essas mudanças, ter criatividade, imaginação e, principalmente, querer mudar a realidade dos alunos. O bibliotecário hoje é mais do que isso, é um educador, um professor, pois a biblioteca tornou-se uma aula. Portanto, sua principal função não é a de catalogar fichas e colocar os livros arrumados em ordem nas estantes, mas sim, ser um incentivador de leitura, juntamente com outros educadores e profissionais da educação.

Tendo isso em vista, na Rede de Solidariedade Marista, esse espaço possui o nome de *Biblioteca Interativa*. E como o próprio nome já sugere, esse local não é o espaço do silêncio, do depósito de livros e sim da interação, que pode ser entre educador-educando, educando-bibliotecário, mas principalmente a tentativa da relação educando-livro. Para isso, busca-se a nova significação para o espaço e novas formas de promover e incentivar à leitura por meio de projetos que visam despertar o protagonismo dos educandos, criatividade dos educadores e bibliotecários, a participação e envolvimento da comunidade e a vontade de transformação social.

Em meio a alguns projetos desenvolvidos com o mesmo objetivo primordial de incentivo à leitura, este artigo se propõe a relatar um em especial: *Mediadores de Leitura*. Primeiramente, aconteceram diversas formações para capacitação de jovens educandos de faixa etária dos 13 aos 17 anos para serem contadores de histórias e levarem o mundo da imaginação e da fantasia para as crianças do Centro Educacional e de um Centro de Educação Infantil do bairro. Com o objetivo de incentivar à leitura e criar hábito e paixão pela mesma, esse projeto vem acontecendo desde 2011. Este trabalho se propõe a ressaltar a importância do incentivo à leitura desde crianças e mostrar que projetos como este são capazes de promover grandes mudanças na realidade literária que conhecemos acerca da leitura.

Para cumprir essa proposta, este trabalho contará com uma abordagem teórica e contextual acerca da leitura e da contação de histórias, para depois, abordar o referido projeto. Contou com uma pesquisa bibliográfica e fichamento das obras cujos autores discutem a contação de histórias e a leitura como recurso que favorece o desenvolvimento da

criança; entre alguns destes estão Abramovich (2003), Coelho (2000), Bamberger, (2000) e Silva (2003), entre outros.

UM POUCO SOBRE LEITURA

Por muito tempo a leitura foi vista apenas como necessária para decifrar uma mensagem, como forma de comunicação. Atualmente, muitos estudos mostram e já é de conhecimento geral que a leitura vai muito além da decodificação. São muitas as vantagens em todas as pessoas terem o hábito de ler, especialmente os textos literários, porque estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro. (COELHO, 2000, p.16). Portanto, o ato de ler pode ser um poderoso instrumento de formação social, que pode influenciar até mesmo o fracasso e o sucesso escolar, sendo fundamental para a inserção do ser humano nas sociedades atuais.

Por todos esses fatores, quando olha para a educação percebe-se que a questão da leitura está, cada vez mais ocupando lugar de preocupação e debates. A maioria das crianças e jovens não têm o ato de ler como um hábito, como um prazer. E, por vezes, até mesmo os professores não são leitores, o que dificulta ainda mais a inserção do livro no dia a dia dos alunos. Muitas tentativas se mostram falhas, principalmente porque na escola essa questão passa a ser vista como uma obrigação, afastando ainda mais crianças e jovens.

Frente a essa realidade, muitos questionamentos são feitos por parte, principalmente, de educadores, e a principal é: como incentivar um aluno a ler sem que isso seja visto como obrigação? Como levar a criança ou o jovem a terem motivação e criarem o hábito de ler?

Muitos apontariam diversas respostas que se pautariam em aproximar o livro da realidade do aluno, ou seja, levar para a sala de aula textos mais contemporâneos, de diversos gêneros textuais. Fugir um pouco dos clássicos e cânones literários e mostrar que há muitas possibilidades, muitos temas diferentes. E uma ideia geral é a de que deve ser incentivada desde a infância, para que a criança já cresça gostando de livros, sendo um aprendizado que se dá por meio do lúdico e da diversão.

A leitura, na infância, satisfaz as necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento, de maneira demasiado unilateral. Quando, mais tarde, os interesses se modificam (diminuindo o amor da aventura), muitas crianças param completamente de ler. A motivação para a leitura é demasiado fraca (BAMBERGER, 2000, p.20).

Richard Bamberger (2000), em seu livro *Como Incentivar o Hábito de Leitura*, descreve uma série de possibilidades em que os educadores e pais podem se embasar para formar crianças e jovens que gostem de ler. Entre muitas atividades que o autor cita, desde como ler em casa ou projetos que podem ser criados na escola e/ou nas bibliotecas, como clube de leitura, destaca-se um em especial: a contação de histórias. ãComo ouvir é mais fácil do que ler e como o leitor ajuda a tornar compreensíveis o significado e o caráter do texto com a voz e a expressão facial, até os que não gostam de ler se sentirão encantados.ò (BAMBERGER, 2000, p. 79).

Após todas essas observações, a questão da contação de história como forma de tentar incentivar a leitura será melhor discutida.

A ARTE DE CONTAR (E ENCANTAR)

A importância do ato de contar histórias é verificada quando voltamos nosso olhar para a antiguidade. Sua função era a de transmitir conhecimentos e tradições às novas gerações, difundir a religião, entre outros. Era geralmente realizada por pessoas tidas como sábias e mais experientes do grupo ou da família.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. Essa atividade tão simples, mas tão fundamental, pode se tornar uma rotina banal ou representar um momento de excepcional importância na educação das crianças (VIEIRA, 2003, p.8).

Por muito tempo, o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, mais presente no meio rural e familiar, que foi sendo deixada de lado paulatinamente a partir da urbanização e do surgimento de novas tecnologias. Outro ponto a ser citado é o surgimento da imprensa e a facilitação do acesso aos livros e jornais, pelos quais o homem pode ter acesso à cultura individualmente (DONATO, 2005). E mais ainda, logo houve a questão do aparecimento e acelerada difusão da internet, que tornou tudo mais rápido, em constante movimento, ou seja, criaram muitas fontes de informações que atraem os mais diversos públicos. A partir dessa realidade ficou cada vez mais fácil perceber o desinteresse de crianças e jovens pelo hábito da leitura. Esta, na escola, muitas vezes é trabalhada apenas sob o viés da obrigação, de ler apenas para responder perguntas ou escrever outro texto, ou seja, fica apenas na repetição de modelos. (GERALDI, 2010).

Como já supracitado, a importância da leitura para formação de diversas capacidades é extremamente reconhecida por todos. E incentivar para que a leitura se torne

um hábito e promover o prazer em ler passou a ser objetivo de escolas, obras sociais, livrarias e bibliotecas. E assim, aquela tradição oral de contar histórias como transmissão de conhecimentos e tradições passou a ter novos sentidos, podendo até ser vista como diversão. E um ponto muito importante acerca dessa discussão: é necessária a contação de história em todas as idades, porém, o início deve ser já na infância, antes mesmo de a criança ir para a escola.

Ler histórias é suscitar o imaginário. É o momento em que o mundo é descoberto com seus inúmeros conflitos e impasses, bem como suas soluções. Ao se tratar do público infanto-juvenil, é por meio das histórias que ocorre uma identificação com os personagens – cada qual correspondendo ao momento que está sendo vivido pela criança ou adolescente – de modo a lidar melhor com suas próprias dificuldades e buscar soluções para cada uma delas. (ABRAMOVICH, 2003, p.17)

Alguns questionamentos são pertinentes, portanto, ao se pensar em sair do comum e propor novas reconfigurações acerca da leitura: Como o educador pode inserir em suas aulas a contação de histórias? Ou é papel da biblioteca promover tais projetos?

Já foi dito que o papel da biblioteca não é mais o mesmo de algum tempo atrás:

Foi-se o tempo em que a biblioteca se parecia com um museu e o bibliotecário era um catador de ratos entre livros embolorados e os visitantes olhavam com olhos curiosos tomos e manuscritos antigos. Agora a biblioteca é como uma escola, e o bibliotecário é, no mais alto sentido, um professor (SILVA, 2003, p. 78).

Portanto, pode-se dizer que o ideal é o próprio bibliotecário se dedicar a promover programas de incentivo à leitura, e precisam, também, contar com o incentivo das instituições e dos educadores. Muitos projetos diferentes podem ser criados a partir de parcerias entre biblioteca e educadores das mais diversas áreas.

Faz-se necessário citar também a formação para tal papel de contador de história, que está se tornando uma profissão nova, com criação de cursos de especialização nas universidades. Mas o principal, talvez, seja o desejo de querer transformar e a paixão pelos livros de partir, primeiramente, do educador e do bibliotecário, pois só assim, terão a chance de alcançar as crianças e jovens, ou seja, é necessário acreditar que a leitura pode mudar o mundo.

É o que diz Regina Zilberman a uma entrevista à Revista Nova Escola:

Parece óbvio o que vou dizer, mas a premissa é a de que o professor seja um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Depois, seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguirá andar em frente. (ZILBERMAN, s/d).

O PAPEL DOS MEDIADORES DE LEITURA NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA IR. BENO

Na Rede Marista de Solidariedade o papel da biblioteca já conta com a ressignificação atual que, neste espaço, vem sendo necessária. Por isso, o nome diferenciado, não é apenas uma biblioteca, mas sim, uma Biblioteca Interativa. São espaços em que não é só de responsabilidade da bibliotecária, mas também, dos educandos, educadores e da comunidade. Um espaço de trocas de experiências. O objetivo é tentar fazer a diferença na vida dos educandos e comunidade por meio de projetos que ofereçam acesso à informação, promoção cultural e produção de conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento de valores humanos e da cidadania, dando espaço para a interação. (RODRIGUES et al., 2011, p.31)

Documentos institucionais apontam alguns objetivos para a proposta da Biblioteca Interativa:

- Democratizar o acesso à informação que favoreça igualdade de oportunidades, que garanta o acesso a bens culturais e a construção de novos conhecimentos;
- Mediar os processos de acesso, pesquisa e produção de conhecimento;
- Favorecer a ampliação do saber crítico e reflexivo;
- Estimular o prazer da leitura, da escrita e de outras linguagens;
- Disponibilizar a informação por meio de acervos físicos e eletrônicos.
- Desenvolver projetos que despertem o prazer da leitura e da interação com o livro (REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE, 2013).

Pensando nesses objetivos, a Biblioteca Interativa do Centro Educacional Marista Ir. Beno de Maringá- PR busca realizar projetos que contam com diversos objetivos, sendo primordial, o de incentivo à leitura.

Um desses projetos denomina-se “Mediadores de Leitura”. Tendo em vista a importância de levar a leitura a crianças para que estas já cresçam com o prazer em ler, o projeto visa reunir jovens para serem a ponte entre o livro e as crianças por meio de contações

de histórias. Com isso, além de aproximar as crianças dos livros, os próprios jovens mediadores vão se firmando enquanto leitores, adquirindo hábito e prazer nas histórias.

Quando esse projeto foi criado, em 2011, já havia um outro denominado "Literatura em Ação", cujo objetivo era o de realizar contações de histórias para as crianças atendidas na unidade com faixa etária entre 5 a 10 anos. O projeto era realizado semanalmente, e era mediado pela própria bibliotecária. Porém, sempre era questionada uma forma de atingir também os jovens. Surgiu, então, o projeto "Mediadores de Leitura", que possibilitou, não só a aproximação dos adolescentes com o livro, mas também, a possibilidade de abranger o projeto de contação de histórias para outras crianças da comunidade, não só para os educandos da instituição.

Para iniciar, todos os adolescentes da unidade foram informados do novo projeto e convidados a participar. Quem teve interesse, pode se inscrever na biblioteca. Depois de coletados todos os nomes, houve algumas reuniões para melhor esclarecimento do projeto. Participaram de diversos momentos de formação e capacitação sobre contação de histórias. Alguns educadores da unidade propiciaram diversas atividades em diferentes momentos, que contaram com informações, dinâmicas e conceitos. Alguns temas abordados:

- Técnicas de dramatização;
- Leitura em voz alta;
- Tom da voz;
- Tipos de histórias para cada faixa-etária;
- Exercícios corporais;
- Linguagem;
- Entre outros.

Depois, tiveram um momento de formação em conjunto com o Centro Social Ir. Acácio, em Londrina, juntamente com outros mediadores desta instituição. Foram dois dias de pesquisas, dinâmicas e atividades também voltadas às técnicas de contar histórias. Aprenderam ainda a planejar suas ações por meio de um instrumental para cada história que fossem contar. Esse instrumental contava com *objetivos, métodos, materiais utilizados, resultados esperados e resultados obtidos*. Esta etapa foi muito importante para o aprendizado e para promover a responsabilidade e organização de cada adolescente que estava se formando mediador.

Fotografia 1 ï Planejamento



Fonte: Arquivo institucional

Após os diversos momentos de formações, os educandos tiveram a oportunidade de colocar em prática tudo o que vivenciaram. Foram divididos em grupos de trabalho, sendo que cada grupo teria dois momentos separados e já estabelecidos para atuarem como mediadores. Um dia ficaria reservado para a escolha da história, planejamento e ensaio, e no outro, para o momento de mediação e contação de histórias. Estes momentos foram realizados em um Centro de Educação Infantil localizado no mesmo bairro que o Centro Educacional Ir. Beno.

Foto 2 - Mediador em interação com as crianças



Fonte: Arquivo institucional

Outro ponto importante de ser abordado é que, após cada apresentação de histórias, os mediadores promovem atividades previamente elaboradas com as crianças, podendo ser desenhos, textos, dinâmicas, músicas, para maior interação e participação da turma, além de reflexões sobre a história enquanto suas temáticas, possibilitando maior aproximação da criança com a história e relacionando-as ao seu dia a dia.

Fotografia 3 ĩ Crianças em contato com o livro



Fonte: Arquivo institucional

Pode-se dizer que o projeto vem cumprindo seus objetivos de forma muito gratificante. As crianças gostam de ouvir as histórias, participar das atividades e se identificam com as personagens retratadas, possibilitando um grande exercício de imaginação. Quanto aos mediadores, percebe-se que estão muito felizes em participar do projeto e levar o mundo da imaginação às crianças, pois desde 2011 ainda são os mesmos que participam, que querem movimentar, abranger o público para o qual contam as histórias e também, o interesse por cultivar esse hábito não só nas crianças, mas neles mesmos. E um ponto que deve ser ressaltado é o interesse de, cada vez, mais adolescentes da unidade que querem fazer parte desse projeto e possibilitar a leitura e o mundo da imaginação e diversão às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto acerca da importância do incentivo à leitura, pode-se concluir que a contação de histórias pode ser um método muito eficiente de aproximar as crianças da literatura, dos livros e da biblioteca. Porém, é apenas um projeto no meio de tudo que pode ser pensado e criado ainda. É preciso de muita motivação por parte de educadores, bibliotecários e coordenações pedagógicas para que outros projetos possibilitem e abranjam mais educandos e comunidade como este. Como já dito, é importante que tais profissionais, assim como muitos outros, percebam que podem transformar muitas realidades por meio da leitura.

É necessário frisar também que esse tema é muito debatido, todos sabem da importância da leitura, e muitos leem diversas formas de como mudar a realidade, porém, muito fica apenas na teoria. Além da necessidade de educadores e profissionais da educação

estarem dispostos a levantar projetos em prol do incentivo à leitura, se faz essencial também que haja mais formações práticas sobre este assunto, que não fique somente na teoria idealizadora que já se vê o suficiente. Poderia haver mais cursos preparatórios ou de especialização voltados para essa área na prática.

No mais, fica aqui registrada uma tentativa que vem dando certo de um projeto que despertou em muitas crianças e adolescentes um amor pelo livro e a vontade de disseminar essa ação cada vez mais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria e análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000_
- DONATO, D. **Recontando história: a leitura e visão de mundo do pré-escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) i Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005. 132f
- GERALDI, J. W. Ler e escrever na escola e fora da escola. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2010
- REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Programa Biblioteca Interativa**. Disponível em: <<http://www.solmarista.org.br/biblioteca-interativa/D68C1175>> Acesso em 20 setembro 2013.
- RODRIGUES, A.M.de.A; TEGACINI, M.G; SILVA, V.A. (org) Bibliotecas: **centros de informações e cultura/Rede Marista de Solidariedade**. 1ª ed.- São Paulo: FTD, 2011
- SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da Biblioteca Escolar**. 3ªed.- São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 45)
- VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos contos de fadas na formação do imaginário infantil. **Revista Criança**. São Paulo, Ed. Caleidoscópio, 2003. Disponível em:<http://euniverso.com.br/Psyche/Psicologia/desenvolvimento/O_papel_dos_contos_de_fa_da.htm>. Acesso em: 4 dez. 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **Entrevista**. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/juventude-leia-mais-423892.shtml>> Acesso em 20 setembro 2013

MEU QUERIDO DIÁRIO! INTERVENÇÃO LITERÁRIA EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DIREITOS VIOLADOS

Maristela Melo Barroso¹

RESUMO

O Projeto de extensão Leituras ao Vento de incentivo à leitura a crianças e adolescentes, possibilita o acesso aos livros infantis e juvenis de boa qualidade literária e gráfica a crianças e jovens de todos os segmentos e classes sociais, promovendo a construção e consolidação de uma cultura da leitura. O relato de experiência apresenta a intervenção literária, do projeto Leituras ao Vento, por meio da atividade proposta com diários de ficção e não ficção com o objetivo de promover a empatia com os livros, buscando ampliar o repertório cultural e ao mesmo tempo possibilitar o exercício da escrita que potencializa o desenvolvimento da consciência de si, da reflexão e valorização das memórias, e mais especificamente da história de vida e dos sentimentos que um diário possui, subsidiando crianças e adolescentes com direitos violados que buscam estratégias na vida cotidiana para garantir seus direitos fundamentais. Foi realizada com aproximadamente vinte meninas, em uma unidade de acolhimento de crianças e adolescentes em risco social, de ambos os sexos, provenientes dos municípios da região de Maringá.

Palavras-chave: Literatura infantil. Direitos violados. Cultura da leitura.

¹Pedagoga, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Email: mariahmel@hotmail.com

IMPLICAÇÕES LITERÁRIAS: O CIRCO DO SABER

Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol Suzuki ¹

RESUMO

A partir de estudos e reflexões a respeito da educação, formal e social, e do papel desta na formação de cidadãos mais humanos, éticos, justos e solidários, por meio de ações que colaborem para o pleno crescimento das capacidades físicas, psicológicas, afetivas e intelectuais dos educandos, o Circo do Saber surgiu com o intuito de incentivar a leitura, a escrita e a criatividade de forma lúdica e prazerosa. Visa mediar e possibilitar a vivência de um processo pedagógico de criação, produção e confecção de livretos de histórias infanto-juvenis por educandos de 7 a 15 anos, dos grupos de Artes Circenses do Centro Educacional Marista Ir. Beno (Maringá PR). Estes livros são catalogados e colocados à disposição da comunidade na biblioteca local, após um dia de autógrafos em que os escritores apresentam os livros criados a outros educandos, educadores e à comunidade, estimulando a produção literária e incentivando a leitura e a escrita. O projeto aponta ainda que a função do educador não é apenas ensinar a decodificar as letras e as palavras, mas criar condições para que os educandos realizem sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, dúvidas e necessidades, considerando a leitura e a própria criação literária como uma forma de extravasar emoções, satisfazer curiosidades e alimentar fantasias e sonhos.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Produção literária.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a expressão e a comunicação são necessidades intrínsecas ao ser humano e essenciais ao seu convívio em sociedade, este artigo propõe uma reflexão sobre como se desenvolveu a comunicação ao longo da história até o surgimento da escrita e, conseqüentemente, da própria instituição educativa. Tem como intuito apresentar um projeto desenvolvido no Centro Educacional Marista Ir. Beno, de Maringá - Paraná, com educandos de sete a quinze anos, integrantes da oficina de Artes Circenses, por meio de uma fundamentação teórica que levante pontos relevantes sobre o ensino formal e não-formal, sobre os meios de comunicar e se expressar e, principalmente, sobre os conceitos de leitura e produção literária e suas contribuições na vida do indivíduo.

Desde a pré-história, o homem já assinalava a necessidade de registro interno, presente na arte rupestre das cavernas. A evolução do homem acompanha a evolução de sua comunicação e expressão, com o surgimento dos símbolos alfabéticos, da literatura e das instituições de ensino.

¹ Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (Londrina/PR) com especialização em Gestão Educacional pela UniCesumar (Maringá/PR)/ Educadora Social do Centro Educacional Marista Ir. Beno (Maringá/PR). Email: gviol@marista.org.br.

Durante a história da humanidade, a maneira de se ver, pensar e discutir educação passou por uma série de transformações. Segundo Mantovani (2011), desde antes do surgimento dessas instituições de ensino, o processo educativo já acontecia no meio social. A chamada educação primitiva era baseada principalmente na tradição oral, em que os mais velhos passavam o conhecimento aos mais novos, que observavam e imitavam. Assim, a aprendizagem ocorria de forma espontânea, primeiro no núcleo familiar e depois no convívio social.

A sociedade contemporânea se caracteriza cada vez mais pelas mudanças aceleradas e contínuas em âmbitos políticos, sociais, culturais, econômicos, científicos, tecnológicos e educacionais. Com a globalização e a popularização da internet, houve um grande avanço na velocidade e na facilidade do acesso à informação. Isso estabeleceu profundas transformações e avanços científicos e tecnológicos que refletiram na sociedade de forma geral e, principalmente, na forma de se comunicar.

Atualmente, o papel da escola vai muito além da transmissão de conhecimentos científicos. Na verdade, a função e os objetivos da escola vão se redefinindo ao longo do tempo (CARDOSO, 2006).

Diante disso, cabe ressaltar a importância de uma reflexão sobre as contribuições da leitura e da produção literária no desenvolvimento do indivíduo e na sua forma de se expressar, de se comunicar e de relacionar com o mundo, além, é claro, de apontar a necessidade de iniciativas e ações que contemplem e possibilitem esse desenvolvimento.

Nesse sentido, pode-se citar o projeto ñO Circo do Saberò como uma iniciativa de desenvolver o gosto pela leitura de forma lúdica e prazerosa, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de potencialidades para além das técnicas de leitura e escrita.

DO DESENHO À ESCRITA

As primeiras comunicações de que se tem registro se referem à arte rupestre, representações de desenhos em cavernas, datadas do período pré-histórico.

Sobre a relação entre a «linguagem simbólica» e expressa através de símbolos abstractos pintados e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc. Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações. O conjunto destes desenhos-escrita, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a

designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo (PIRES, 2003).

O surgimento da escrita causou uma revolução tão intensa e significativa nas comunicações, que os historiadores a utilizaram de marco entre a Pré-História e a História.

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, ideias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida (GOMES, 2013, p.4).

Os primeiros registros escritos foram desenvolvidos por volta de 4.000 a. C. pelos sumérios, na região da Mesopotâmia, a chamada escrita cuneiforme, com a impressão de símbolos em lápides de argila.

No Egito, a escrita se desenvolveu de forma bem diferenciada e por meio de dois tipos de escrita: os hieróglifos, que significava a escrita dos deuses e a escrita hierática, de uso mais fácil e rápido. A escrita era feita em papiro na forma de rolo e é considerada mais complexa que a cuneiforme, pois se divide em três partes: pictogramas, desenhos e fonogramas.

Segundo estudos, a origem do alfabeto atual é originada do alfabeto fenício, porém, os gregos foram os primeiros a representar, não somente a ideia das palavras ou suas sílabas, mas os sons das letras, além de serem os primeiros a representar as vogais.

Para Higounet (2003, p. 59), o alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem. Com isso, há uma redefinição no processo de comunicação escrita, não mais partindo de signos gráficos, mas na decomposição das palavras em sons simples.

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que encontravam-se a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais (LÉVY, 2003, p.114).

A leitura e a escrita tornam-se, então, necessidade básica para comunicação e conhecimento.

IMPLICAÇÕES LITERÁRIAS

Com o surgimento das instituições de ensino formal, muitas questões foram sendo levantadas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, bem como o funcionamento cognitivo da mente, com o intuito de potencializar esse processo.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. [...] o conceito em Vygostky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 1995, p.57).

Leitura é, basicamente, o ato de ler. Ler, do latim, *legere*, significa conhecer, interpretar por meio da leitura, descobrir. A leitura implica entender o que está sendo lido por meio da apreensão dos significados das palavras lidas.

Ler é apreender o significado do conjunto dos símbolos decodificados, tentar descobrir o sentido que o autor deu à narrativa e comparar as próprias experiências com as descritas no texto, descobrindo novos conceitos e reformulando os antigos. [...] Ler é também imaginar sem recorrer à imagem, o que representa um exercício mental mais activo do que aquele que é suscitado pela narrativa televisiva ou cinematográfica. Ler representa também uma dimensão da inclusão social (SABINO, 2008, p.2).

Segundo Vygotsky (1988), o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita inicia-se muito antes da vida escolar. Desde pequenos, os indivíduos são levados a buscar o entendimento do mundo, por letras, imagens, gestos e símbolos. Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e Zilberman (1984, p.107) também compartilha desta ideia.

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica.

Bakhtin (1992) ressalta que a literatura infantil é um instrumento motivador e desafiador, sendo capaz de possibilitar o desenvolvimento de um indivíduo em sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem e que consegue compreender o contexto em que vive,

modificando-o de acordo com sua necessidade. Abramovich (1997) reforça a ideia, apontando que as histórias possibilitam a construção de um melhor entendimento em relação aos sentimentos e à realidade.

Dessa maneira, ño leitor transforma o texto e transforma-se, e, assim, constituem-se três propósitos fundamentais da leitura: compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem.ò (SILVA, 1981, p.45)

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p.22).

A leitura não exige apenas a decodificação dos códigos linguísticos e a assimilação entre símbolo e objeto, mas possibilita a reflexão e a percepção a respeito da visão de mundo, amplia a capacidade de compreensão e desenvolve a imaginação e a criatividade.

Ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente, um tipo de saber cada vez mais singular na contemporaneidade, ressaltando que é na Literatura, o homem por meio da palavra e de sua capacidade criadora, recorta parte da realidade, cria o texto por meio do qual manifesta seu discurso, que está presente na obra de arte, portanto a Literatura é arte, e como tal é manifestação da alma e inteligência humana (BRITO, 2010, p.2).

A escrita é uma atividade com a finalidade de exteriorizar o pensamento e a leitura é um processo de descoberta, de assimilação do conhecimento, de reflexão e percepção profunda da realidade.

[...] é preciso dar à criança o tempo de processar, de ler tanto o traço visível, quanto o invisível de uma obra, de um gesto ou texto, de uma pintura, de um desenho, de uma adivinhaé Mas tudo o que é ñlidoò pela criança é chamado de texto. Seja objeto, imagem, situação ou palavra, os textos são simultaneamente subjetivos e sociais. As brincadeiras e jogos, os livros e histórias, os desenhos, as pinturas, as fotografias, as obras de arte, as falas, os filmes, estão permeados pelo social. Pois as crianças vão construindo seus signos a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real fornecidas pela cultura (FERREIRO, 1998, p.45).

Estudos e pesquisas apontam uma infinidade de contribuições que a leitura pode proporcionar para o desenvolvimento do indivíduo. O letramento e a alfabetização são

direcionamentos de responsabilidade do ensino formal, organizado e sistematizado pela instituição escolar. Mas a função da escola, atualmente, vai muito além disso,

De mera transmissora de conhecimentos científicos, esta instituição passou a ser responsável pela formação social, moral e cultural do aluno, ou seja, assumiu um papel ainda mais amplo e complexo, necessitando de uma reorganização do sistema de ensino para alcançar esses objetivos (CARDOSO, 2006, p.45).

Paralelo a isso, encontra-se a educação não formal, que não deve substituir e nem se sobrepor à educação formal. Ela deve acontecer de forma complementar, sem mecanismos repressores, num espaço de vivência coletiva que garanta vínculos afetivos entre os sujeitos. (PROPOSTA..., 2010, p.37).

Com isso, a proposta socioeducativa visa possibilitar a ampliação das possibilidades de aprendizagem, por meio de projetos que incentivam experiências concretas no exercício da cidadania, pautam-se na participação e na significação dos conceitos tão necessários para as transformações sociais. (PROPOSTA..., 2010, p.37)

Por isso, vale reforçar que

A leitura é uma atividade prazerosa e poderosa, pois desenvolve uma enorme capacidade de criar, traz conhecimentos, promovendo uma nova visão do mundo. O leitor estabelece uma relação dinâmica entre a fantasia, encontrada nos universos dos livros e a realidade encontrada em seu meio social. A criatividade, a imaginação e o raciocínio se sobrepõem diante deste magnífico cenário, criando um palco de possibilidades (BRITO, 2010, p.10).

Devido a isso, é imprescindível que todos os espaços educativos, formais e não formais, pensem e executem projetos e ações que possibilitem a vivência literária.

o CIRCO DO SABER: UMA POSSIBILIDADE

O Instituto Marista foi fundado na França, em 1817, por Marcelino Champagnat, que escolheu a educação para promover o desenvolvimento integral do indivíduo e, conseqüentemente, a transformação do mundo. A proposta educativa Marista tem como objetivo formar cidadãos mais humanos, éticos, justos e solidários, que contribuam na transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores da espiritualidade, espírito de família, justiça, simplicidade, amor ao trabalho e presença. Este Instituto está presente em muitos países do mundo e mantém quatro áreas de atuação: educação, solidariedade, saúde e comunicação.

Dentro da Rede de Solidariedade Marista (RSM), que atua diretamente na promoção e defesa dos direitos de crianças, adolescentes e de suas respectivas famílias, em situação de vulnerabilidade social, por meio de projetos socioeducativos, encontra-se o Centro Educacional Marista Ir. Beno. Alocado na comunidade do Jardim São Jorge há dez anos, desenvolve vários serviços e programas alinhados institucionalmente. Entre eles, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que atende 250 crianças e adolescentes no contraturno escolar, oferecendo uma proposta educativa pautada nos valores maristas e contribuindo para a ampliação do conhecimento e do protagonismo social dos atendidos, por meio de oficinas e projetos. Dentre as linguagens e possibilidades oferecidas, encontra-se a oficina de Artes Circenses, instituída com o objetivo de utilizar o circo como instrumento alternativo para a educação e cidadania de crianças e adolescentes, desde o ano de 2009.

Para atender à proposta socioeducativa da Instituição e também contemplar o objetivo geral do projeto anual da linguagem em propiciar o desenvolvimento integral dos educandos, colaborando para o pleno crescimento de suas capacidades físicas, psicológicas, afetivas e intelectuais, este projeto surgiu com o intuito de incentivar a leitura, a escrita e a criatividade de forma lúdica e prazerosa, através da interdisciplinaridade entre duas linguagens que, a princípio, pareciam não ter nada em comum: artes circenses e biblioteca.

Para isso, a linguagem propôs a vivência de um processo pedagógico para a criação e produção anual de livretos de histórias infanto-juvenis a serem produzidos pelos educandos da oficina de Artes Circenses do Centro Educacional Marista Ir. Beno, utilizando o universo circense como pano de fundo na busca por desenvolver ações sistematizadas de mediação de leitura, a fim de despertar o gosto pela mesma, buscando formar leitores mais autônomos, críticos e reflexivos e possibilitando uma produção literária por meio da expressão verbal, escrita e artística. Dentre essas ações, constituídas por etapas, pode-se citar:

1ª Etapa: Encontros com leituras livres na biblioteca.

2ª Etapa: Leitura de livros e gibis com algum personagem ou tema circense.

3ª Etapa: Pintura de desenhos circenses.

4ª Etapa: Pesquisa e oficinas sobre equipamentos circenses e história do circo.

5ª Etapa: Confeção de desenhos com temas circenses.

6ª Etapa: Aula com a bibliotecária sobre as partes que compõem um livro e como esse livro pode ser feito.

7ª Etapa: Divisão em pequenos grupos para construção de uma proposta de roteiro e socialização com o grupo maior.

8ª Etapa: Escolha do roteiro e definição do tema.

9ª Etapa: Oficinas na biblioteca para a construção coletiva da história.

10ª Etapa: Oficinas para a confecção de desenhos que irão ilustrar o livro.

11ª Etapa: Votação nas ilustrações que irão compor o livro finalizado.

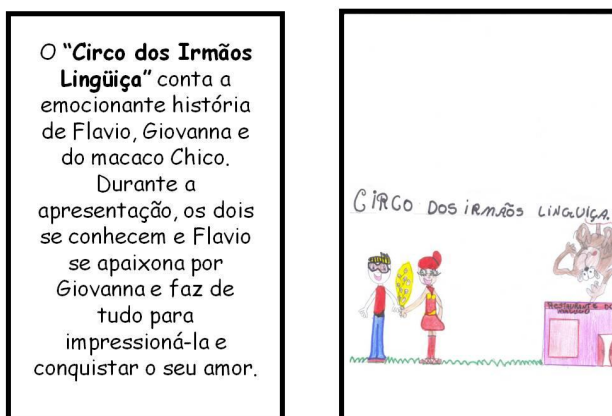
12ª Etapa: Scanner da ilustração e diagramação.

13ª Etapa: Impressão e finalização/publicação.

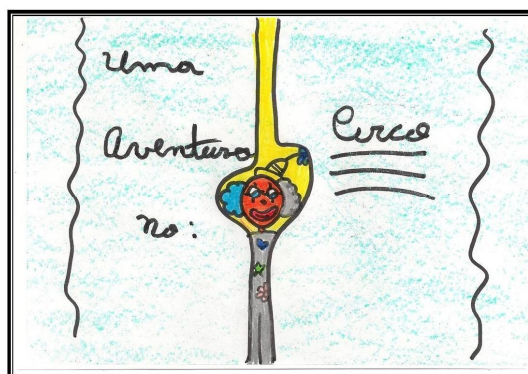
14ª Etapa: Dia de Autógrafo.

15ª Etapa: Catalogação.

Em 2009, foi confeccionado apenas um livreto, **ñO Circo dos Irmãos Lingüiça**, com o grupo intitulado B3, por educandos de 8 e 9 anos.



Em 2011, o projeto foi ampliado e foram criados e confeccionados mais três libretos: **ñUma aventura no circo**, com o grupo de Artes Circenses I, por educandos de 8 e 9 anos;



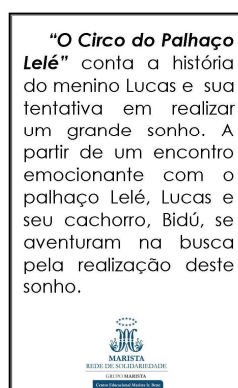
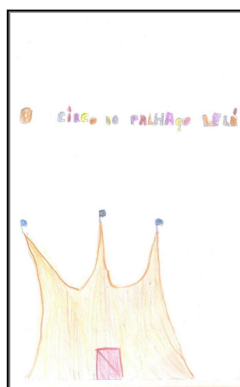
“O sonho de Juliana”, com o grupo de Artes Cênicas II, por educandos de 10 e 11 anos;



E *“O espetáculo da bicharada”*, com o grupo Artes Cênicas III, por educandos de 12 a 14 anos. Com este último grupo, foi produzido um cd com a história do livro, sendo a primeira produção audiovisual do projeto.



Em 2013, foram criados **ñO circo do palhaço Leléð**, com o grupo de Artes Circenses I, por educandos de 7 a 9 anos;



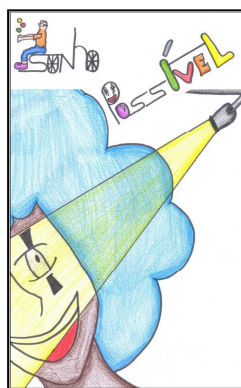
ñUm sonhoð, com o grupo de Artes Circenses II, por educandos de 10 e 11 anos;



“Um Sonho” conta a emocionante história de Bryan e todas as aventuras que ele tem que vivenciar para conseguir conquistar o que deseja. Bryan é um menino solitário, com um grande sonho: apresentar-se em um circo de verdade.



E **o Sonho Possível**, com o grupo de Artes Cênicas III, por educandos de 12 a 15 anos.



Em **“Sonho Possível”** Laura conta a história de sua vida. Relata todas as aventuras e dificuldades que teve que vivenciar para vencer o preconceito e encontrar sua missão: transmitir alegria.



A prática artística é a forma mais rica de promover o desenvolvimento das crianças e adolescentes no campo da expressão e na formação do espírito crítico, consistindo em fornecer não apenas instrumentos técnicos e físicos, mas instrumentos intelectuais, morais e éticos, visando à integração individual e social. ãA literatura é arte, expressão humana diante da realidade e do mundo, trabalhando a dimensão do sonho, da fantasia, da utopia, enquanto um sentimento que pulsa, cria e recria formas de ser e de sobreviver.ò (SILVA; MONTEIRO, 2013, p. 2-3)

A leitura do texto escrito não se presta só ao conhecimento da língua, mas estabelece um conjunto de relações entre o conhecimento e a expressão do ser humano e as circunstâncias de sua vida. Dentro da proposta socioeducativa a função do educador não é apenas fortalecer a aprendizagem no que se refere à decodificação de letras e palavras, mas criar condições para que os educandos realizem sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, dúvidas e necessidades. Por isso, tanto a leitura como a própria criação literária podem ser consideradas uma forma de extravasar emoções, satisfazer curiosidades e alimentar fantasias e sonhos.

Segundo Andrade (2013), ãa leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sedeò.

Com o intuito de alimentar cada vez mais essa ósedeò nas crianças e adolescentes atendidos no Centro Educacional Marista Ir. Beno, ãO Circo do Saberò busca romper fronteiras e construir outras possibilidades com os educandos, enquanto protagonistas desta sociedade, superando desafios e conquistando espaços. Busca possibilitar não somente a leitura de letras e palavras, mas proporcionar espaços de possibilidades de produção, imaginação e criatividade em leituras de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa é possível identificar, de forma bem geral, a evolução da comunicação humana ao longo da história, bem como suas formas de expressão e registro. A partir do surgimento da escrita, todos os resgates históricos são facilitados, pois é possível sua compreensão a partir de um símbolo que, com o tempo, tornou-se conhecido e decodificável pelo homem. Entretanto, qualquer resgate histórico, assim como qualquer ato de leitura, não pode se limitar exclusivamente à decodificação de símbolos.

Com o surgimento das instituições de ensino, a transmissão dos conhecimentos formais foi delegada à escola. Todavia, hoje a escola é responsável também

pela formação integral do indivíduo, o que implica em uma infinidade de outras percepções e necessidades.

O ato de ler engloba uma série de questões culturais, morais, éticas, psicológicas e sociais e é muito importante no processo de desenvolvimento do indivíduo e na sua descoberta de mundo. Por meio da produção literária, o ser humano pode aventurar-se no impossível e no inimaginável para dar vazão às suas angústias e anseios.

Além de todas as contribuições que a leitura e a produção literária podem proporcionar ao desenvolvimento do indivíduo, o ato de ler é um direito de todos. Saber ler é estar e sentir-se incluso na sociedade.

Diante disso, é importante que as instituições educativas pensem em ações que possam contribuir para esse movimento. A Rede Marista de Solidariedade atua diretamente na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, por meio de um atendimento socioeducativo em unidades como o Centro Educacional Marista Ir. Beno, que desenvolve ações e projetos alinhados institucionalmente, como o *O Circo do Saber*, com o objetivo de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem formal e contribuir para que a leitura e a escrita possam ultrapassar as barreiras dos códigos linguísticos e proporcionar o prazer indescritível da literatura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Citações e autores**. 2013.
<<http://www.citador.pt/frases/a-leitura-e-uma-fonte-inesgotavel-de-prazer-mas-p-carlos-drummond-de-andrade-1210>>. Acesso em: 2013.

BAKHTIN, Mikhail V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Bauru: USC, 1992.

BRITO, Danielle Santos. A importância da leitura na formação social do indivíduo. REVELA, v. 4, n.5, jun. 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.

CARDOSO, Ana Maria da Luz. **Um olhar sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Sarandi (2001 a 2004)**. 2006. 139 fls. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Ana_Maria_Cardoso.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na História da humanidade**. 2013. Disponível em: <[http:// dialogica.ufam .edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade. pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2013.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MANTOVANI, M. R. **Educação, Trabalho e Ética**. Maringá: Centro Universitário de Maringá/Núcleo de Educação à Distância, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIRES, Cláudia. **Antecedentes Históricos da Escrita**. 2003. Disponível em: <[http://www.revista-temas.com/contacto /NewFiles/Contacto12.html](http://www.revista-temas.com/contacto/NewFiles/Contacto12.html) - cláudia pires, antropóloga>. Acesso em: 27 set. 2013.

PROPOSTA socioeducativa: referenciais teórico-metodológicos. São Paulo: FTD, 2010.

SABINO, Maria Manuela do Carmo de. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de Educación**, v., 45, n. 5, mar. 2008. Disponível em: <[http:// www. rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf](http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, M. M. da; MONTEIRO, R. C. **Contação de História**: a importância do papel das narrativas lúdicas no ensino-aprendizagem. 2013. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/post/11.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

SOUZA, R. J. de. **Narrativas infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992

VYGOSTKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: Livro, Leitura, Leitor. In: **A produção cultural para a criança**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM MARINGÁ

Pedro Henrique Custódio Ritt¹
Ailton José Morelli²

RESUMO

Esse trabalho é o resultado do projeto de iniciação científica que teve como objetivo a descrição primária de duas fontes documentais: o acervo da Fundação de Desenvolvimento Social e Cidadania de Maringá, hoje sob a guarda do Programa Centro de Documentação Histórica (PROCDH/UEM) e o acervo oral da Secretaria de Cultura do Município de Maringá (FUNDESC), esse acervo oral foi gerado durante a execução do Projeto Memória que entrevistou nos anos de 1984-1988, principalmente, pessoas consideradas pioneiras na cidade. A sistematização dessas fontes constituirá em um instrumento de pesquisa para futuras pesquisas relacionadas com a temática das políticas de atendimento à criança e ao adolescente em Maringá. Esse projeto faz parte das atividades do Laboratório de Apoio à Pesquisa Historiográfica da Infância e da Adolescência, ligado ao PCA e ao Departamento de História da UEM.

Palavras-chave: Políticas públicas. História da infância.

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas – PIBIC/AF/IS/CNPq – Fundação Araucária – UEM.

² Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA ORIENTAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA DA SOCIEDADE A PARTIR DA SALA DE AULA

Rafaela Mano¹

RESUMO

A presente pesquisa visa apresentar a arte da música como um instrumento para a educação política da sociedade a partir da sala de aula, analisando casos em que músicas foram utilizadas para a transmissão de mensagens relacionadas a críticas e a ideais de cunho político. A música aparece presente na sociedade como construtora da identidade, assim como influenciando as emoções, seja coletiva e individualmente. Também presente na cultura, a música constrói relações entre indivíduos, seja afastando ou aproximando-os de outras pessoas ou grupos que possuam um mesmo gosto musical. O período histórico em que a música esteve mais ativamente ligada à política foi durante o século XX. No Brasil, a música popular foi uma importante manifestação cultural que desempenhou um papel essencial na construção da identidade nacional durante o século XX, elucidadas em composições como do samba e da MPB. Os procedimentos utilizados para a realização deste estudo foi por meio de pesquisas bibliográficas, técnica capaz de fornecer um conjunto teórico de conhecimento científico necessário para esta produção. Essa classificação do projeto de pesquisa tem como objetivo geral as definições da pesquisa exploratória.

Palavras-chave: Música. Política. História. Educação.

¹ Acadêmica do quarto ano do Curso de História da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: rafaelachristi@gmail.com

COMUNIDADE PAIOL DE TELHA: REALIDADE QUILOMBOLA E DESAFIOS DO CAMPO EMPÍRICO¹

Gislaine Gonçalves²
Larissa Michelle Lara³

RESUMO

O presente texto discorre sobre a realidade da comunidade quilombola Paiol de Telha, Guarapuava-PR. Com objetivo de entender o processo de construção de práticas corporais afro-brasileiras pelos quilombolas integrantes da Cia. de Música e Dança Afro Kundun Balê. A metodologia utilizada teve como orientação a pesquisa etnográfica, sendo desenvolvida junto a atores sociais da comunidade. Aqui representamos o recorte da terceira coleta de dados que ocorreu em julho de 2011, com 20 dias de imersão em campo. Como técnicas de coleta para a captação de informações foram utilizados registro imagético (filmagens e fotografias), observação, entrevista semi-estruturada, e anotações em diário de campo. Esse momento de inserção em campo representou grandes desafios tanto para os investigados, como para o investigador. O dia a dia da comunidade, as ações do Grupo Kundun Balê, as relações religiosas da comunidade foram melhor entendidas nesse momento da pesquisa. Essa fase foi realmente importante, pois conseguimos olhar para as relações entre os quilombolas de ãforaò e de ãdentroò. O trabalho desenvolvido por esse grupo constitui-se em modo de formação humana de jovens e adolescentes por meio da arte, de intervenção na comunidade a partir de ações de conscientização da condição de ser quilombola e da necessidade de retomar práticas corporais afro-brasileiras, sendo aceito e também repudiado por seus vínculos com o candomblé.

Palavras-chave: Comunidade quilombola. Práticas corporais. Cultura afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

O ingresso como aluna não regular no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina (PEF-UEM/UEL), em 2009, para cursar a disciplina Abordagens Culturais e Pedagógicas em Educação Física, possibilitou-me vislumbrar o desenvolvimento de uma pesquisa que pudesse responder e fomentar discussões sobre a cultura afro-brasileira, contribuindo para pensar em interlocuções inerentes aos desafios de mudar o quadro de insatisfação em relação às possibilidades de aplicação desse conhecimento em âmbito escolar. Integrando o Programa como aluna regular, em 2010, iniciei a participação no Grupo de

¹ Pesquisa com fomento da Fundação Araucária.

² Gislaine Gonçalves ã Mestre em Educação Física e professora Temporária do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/Campos de Ivaíporã. E-mail:espaço.unico@hotmail.com

³ Larissa Michelle Lara ã Doutora e professora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade, do Departamento de Educação Física da UEM, o qual vinha, desde 2008, desenvolvendo uma pesquisa sobre políticas públicas de esporte/lazer em comunidades quilombolas no Paraná. A participação efetiva nessa pesquisa contribuiu para minha decisão de focar meus estudos em uma das comunidades quilombolas investigadas, já que buscar entender as práticas corporais afro-brasileiras em uma realidade local poderia alicerçar a realização de trabalhos futuros no âmbito escolar e, agora, também no ensino superior, local em que estou atuando.

A participação na pesquisa em comunidades quilombolas trouxe dúvidas e também alguns achados com relação à cultura afro-brasileira, os quais precisavam ser investigados com densidade. A busca pelo entendimento das ações interventoras que uma determinada cultura pode estabelecer para garantir sua ação social nos trouxe inúmeras inquietações que, por sua vez, revelaram algumas lógicas que precisavam ser compreendidas para que pudéssemos conhecer as perspectivas de uma dada comunidade quilombola.

O presente estudo, portanto, nasce do desejo de conhecer a comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha⁴, localizada na cidade de Guarapuava-PR, e perceber, nessa realidade, as implicações históricas, culturais, artísticas e as práticas corporais que decorrem na tentativa de preservar e divulgar sua cultura, buscando dar ênfase ao caráter das práticas corporais. Partindo desse campo de ação, a incursão etnográfica poderia revelar particularidades da cultura quilombola, sobretudo pela forma como ela ãsignificaò o espaço e as relações sociais nele estabelecidas. Como adverte Amorim (2010, p.105):

Nos estudos antropológicos a ocupação do espaço aparece estreitamente vinculada não só com a reprodução biológica da vida humana, mas também com a reprodução das relações sociais e com a existência e permanência das culturas. A partir dessa preocupação, os espaços apresentam-se com diferentes identificações, conforme as significações que lhes são atribuídas pelos grupos humanos que os ocupam, configurando territorialidades próprias. Tais grupos despojam a terra de seu valor mercantil para impingir-lhe uma gama de significados, vinculados à sua história.

A busca pelo conhecimento de uma cultura quilombola possibilita entender como uma comunidade traduz suas práticas corporais, seus anseios, suas lutas e desejos, o que é, no mínimo, inspirador para uma pesquisa. A imersão em uma comunidade já estruturada e organizada, como o Paiol de Telha, que luta para rememorar e preservar tradições afro-brasileiras, contribuiu para o conhecimento do dia a dia de um grupo representativo de uma determinada cultura e de como ela atribui significados àquilo que faz.

⁴ Nessa pesquisa, a comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha, núcleo assentamento, será também citada como Paiol de Telha, uma vez que esse é o termo mais corrente entre os comunitários.

O desenvolvimento metodológico da pesquisa orientou-se pela etnografia, de Geertz (2008), especialmente pela valorização de uma descrição densa no intuito de extrair estruturas significantes, as quais se colocam como chaves de leitura de uma determinada cultura. Além dessa orientação, a pesquisa considerou também a orientação metodológica de Spradley (1979) sobre etnografia, a qual contribuiu diretamente para reflexões acerca de cuidados técnicos a ser observados na coleta e tratamento dos dados. O levantamento sobre os estudos de etnografia contaram com as interlocuções propostas por André (1995), especialmente quando a estudiosa afirma que à etnografia em educação não cabe considerar todos os elementos caracterizadores da etnografia, a exemplo da longa permanência em campo, dada a especificidade dessa área do conhecimento. Assim, esses aportes teóricos deram o alicerce para a estruturação da pesquisa, acrescido, ainda, da racionalidade e intuição/sensibilidade da pesquisadora a partir daquilo que não se coloca, na literatura, de modo explícito.

Esse momento aqui apresentado configura a terceira inserção da pesquisadora na realidade da comunidade quilombola Paiol de Telha, realizada em julho de 2011, com duração de 20 dias. Foram utilizadas técnicas de observação intensiva e entrevista semi-estruturada, sendo os dados dispostos em diário de campo. Com essa investigação, foi possível entender como se constituem as práticas corporais afro-brasileiras em uma comunidade quilombola e como elas se configuram em intervenção social. Dessa forma, esse recorte pretende a apresentar o dia a dia da comunidade, através do olhar da pesquisadora.

REALIDADE QUILOMBOLA E DESAFIOS DO CAMPO EMPÍRICO

A terceira imersão na comunidade deu-se no mês de julho de 2011. A viagem até o quilombo durou quase doze horas, devido à existência de muita chuva e frio, e paradas com espera de quatro horas. Contudo, foi um dia de muita expectativa em relação à chegada na comunidade e à recepção pelos moradores da casa onde ficaríamos hospedadas. Entretanto, se não bastasse o tempo na estrada, ainda contamos com duas horas de atraso do ônibus que levaria as pessoas para o Paiol, bem como o descaso do vendedor de passagens em relação a informações precisas. Ao ser questionado se o ônibus iria até a comunidade, ele respondeu: “Não sei. Só poderemos saber quando motorista chegar aqui”. Nesse momento, sentimos insegurança por não termos onde passar a noite, caso necessário.

O motorista chegou após às seis horas da tarde e partimos com mais algumas pessoas para a comunidade, fazendo um percurso longo pelas colônias, último local

de parada ainda com asfalto. Quando chegamos à estrada de chão, ainda estava chovendo. Estávamos no primeiro banco, restando somente três passageiros. O motorista olhou para trás e disse: ãVamos conseguir chegar. Ainda está chovendo e, quando a chuva para, o chão fica muito liso e não conseguimos ficar na estrada. Com chuva, se eu tiver cuidado, posso levar todos até a entrada da comunidade. Isso deu certo alívio aos passageiros.

Durante a viagem, havia conversas sobre o pai de uma das mulheres que era quilombola e que estava doente e internado em hospital na cidade de Guarapuava. A filha reclamava de preconceito, afirmando que o pai estaria com pressão alta, doença que o médico indicou ser recorrente para algumas raças. Tal situação de preconceito parece não ser algo incomum entre eles. Além da dura realidade da luta pela própria existência, ainda há o fardo do reclame pela cidadania, algo que lhes é de direito.

Com muito cuidado, o motorista conseguiu chegar até o Paiol, ou assentamento, como ele se referia. Paramos em frente à entrada da comunidade, pois o ônibus só chegava até ali. Por sorte, a casa onde ficaríamos era próxima dessa entrada. O esposo da dona da casa, o senhor V.C., veio até o ônibus nos receber e ajudou com as malas. Já na casa, encontramos todos ansiosos por nosso retorno. Sentamo-nos e conversamos sobre várias coisas. Após, jantamos e nos esquentamos no fogão à lenha.

Na conversa com A.M.A.C., a anfitriã, percebemos que muitas coisas mudaram nesses seis meses que se passaram desde a última visita à comunidade. O grupo havia passado por vários conflitos de interesses, o que levou alguns integrantes a se afastarem. Alguns já não eram mais crianças inocentes que buscavam entender a cultura dos seus antepassados. Eram, agora, adolescentes e adultos perdidos, sem saber qual seria o seu futuro ou o futuro do grupo, seduzidos, muitas vezes, pelos apelos da cidade grande em suas formas de consumo e de diversão.

Com o dia chuvoso no sábado, a saída à comunidade para conversas tornou-se inviável. Ficamos somente dentro de casa, embora coletando dados. Durante as conversas, percebemos grande preocupação com os integrantes do grupo que estão mudando seus interesses e perspectivas por parte das pessoas com as quais dialogávamos. Segundo informações, um dos integrantes principais do grupo parecia perdido ante o reconhecimento do ãcerto. e do ãerrado. e do ãprofano. e do ãsagrado. e⁵. Vivia um momento de repensar a

⁵ ãSagrado e profano constituem duas formas de ser no mundo que se opõem e ao mesmo tempo são complementares à vida dos indivíduos. São entendidos como opostos, dentre outras coisas, pelo fato do primeiro buscar os ódesequilíbrios. e o afastamento das preocupações cotidianas, a não contenção dos desejos, o anseio pelo transcendente; o segundo, por sua vez, estaria preso aos éequilíbrios. e à racionalidade social, à estabilidade, à segurança e aos limites terrenos. e (LARA, 1999, p. 85)

vida e sua formação cultural e religiosa, ou seja, de refletir acerca da vivência da cultura afro por meio do reconhecimento da religião do candomblé, sem saber se deveria ou não respeitar as questões inerentes aos orixás. A.M.A.C expôs suas preocupações em relação aos jovens do grupo, afirmando que as coisas estavam muito difíceis. Algumas mães não se encontravam mais no grupo por diversas razões, como cuidar de netos ou por atitudes que não as agradavam. Todos, da comunidade, esperavam um recomeço por meio de contato com o governo estadual para reivindicar apoio ao desenvolvimento de ações junto à comunidade, o que não havia se concretizado.

No domingo, acordamos com a notícia do falecimento de um membro da comunidade, sendo L.G., filho de D.G., um dos descendentes diretos dos herdeiros das terras de dona Balbina. Esse fato fez-nos lembrar da filha de L.G. que encontrei dentro do ônibus, a qual se queixava de preconceito por parte de um dos médicos que atendia seu pai, como comentado anteriormente. A comunidade, mesmo com muita chuva, mobilizou-se para o velório. O Kundun Balê cancelou seu ensaio, cujo barracão fica ao lado da igreja Evangélica onde o velório estava sendo realizado.

No barracão, encontramos alguns integrantes do grupo, os quais nos receberam bem. Porém, percebemos certo desconforto em suas atitudes, decorrente dos problemas de convivência entre eles. Os adolescentes membros do Kundun Balê vivem uma fase de transição, em que não são mais crianças, nem tampouco adultos, embora tenham que assumir papéis sociais que lhes são designados, além da mudança do seu corpo e da aparição dos desejos. O barracão, que para alguns é apenas um local de ensaio, está sendo usado para festas pessoais e encontros. Isso desagrade àqueles que entendem que esse espaço deve ser respeitado como um lugar sagrado, o que ocasiona conflitos.

No velório, cumprimentamos a filha de L.G., a qual estava no ônibus durante o percurso de destino à comunidade. A igreja evangélica Assembleia de Deus estava lotada por familiares e moradores da comunidade quilombola, momento de solidariedade do Kundun Balê para com a comunidade evangélica, bem como de acolhimento. O grupo Kundun Balê emprestou vários equipamentos para o velório, como fogão, panelas pratos e copos. Assim, todos puderam estar juntos sem desconforto.

Observando o velório⁶, percebemos que algumas pessoas que não eram evangélicas já apresentavam sinais de embriaguês, principalmente os homens. Todos os

⁶ O velório em comunidades quilombolas também foi discutido por Rangel e Lara (2011). Os autores investigaram o velório ocorrido na comunidade do Feixo, no município da Lapa-PR, e trazem como tema o lazer no funeral, decorrente de observações de ritos comunitários originários em meio ao falecimento de uma

comentários eram de elogio a L.G., que era filho de D.G., um dos líderes mais velhos que luta pelas terras do Fundão. Os parentes de A.M.A.C. iriam pernoitar em sua casa para ficar até mais tarde no velório. Com a noite, voltamos para casa onde iríamos jantar. Pela manhã, o Kundun Balê iria a Curitiba para se apresentar e, embora desejássemos ir com eles, o espaço no ônibus era restrito. Conversamos um pouco e fomos dormir.

No dia seguinte, a comunidade do Paiol continuava em alvoroço, reforçado não pelo morto em si, mas pelo tumulto entre famílias quando um dos moradores agrediu sua esposa. Algumas pessoas atribuíram a confusão a comentários feitos por uma das integrantes da comunidade e que envolviam relações interpessoais entre o falecido e uma das moradoras, fomentando o desconforto. Tais comentários se espalharam rapidamente, resultando em brigas com faca e necessidade de intervenção policial. Tal situação levou os moradores do Paiol a tecerem julgamentos, entre os quais estava a ideia de que esta moradora devia ser expulsa da comunidade, pois era contaminada por inveja. Também havia comentários favoráveis a ela, visualizando-a como uma pessoa correta por denunciar as traições amorosas do falecido. Sem julgarmos o mérito da questão, o importante a ressaltar é que o velório, por mais que siga ritos de praxe, também revela o inusitado, propiciando aprendizados diversos. É um espaço de solidariedade, de encontro entre pessoas, de excessos (choro, embriaguês, dor) e, conseqüentemente, de atualizar informações, falar sobre a própria vida e a alheia, o que pode gerar, também, certas tensões.

Ainda nesse dia, o corpo de L.G. foi sepultado no cemitério brasileiro da colônia alemã mais próxima. Alguns cogitaram que ele seria sepultado em Guarapuava, pois nas colônias alemãs existiriam cemitérios reservados somente para alemães. O dia foi repleto de entradas e saídas de pessoas na casa de nossa anfitriã A.M.A.C., sobretudo porque muitos parentes e amigos lá estavam devido ao velório.

O Kundun Balê partiu para Curitiba no intuito de se apresentar em uma reunião das Comunidades Quilombolas do Paraná. A viagem a Curitiba não foi viabilizada facilmente, ainda mais porque o grupo não dispunha plenamente de recursos para o transporte. Ele estava sem incentivo financeiro desde o começo do ano de 2011. Os integrantes perderam suas bolsas de estudo e a avaliação que alguns faziam era que a vida na comunidade não estava muito boa. Há quem tenha se afastado do grupo para trabalhar, levando à redução de seus membros e ao acúmulo de funções. A apresentação em Curitiba, no entanto, era vista

moradora da comunidade. Concluem que não é possível visualizar o funeral apenas pela dor daquele que é atingido diretamente pela perda, mas por todos que integram esse momento, os quais também veem nesse ritual uma possibilidade de encontro, de coletividade e vivência do lazer.

como a possibilidade de recomeço, de revigorar o grupo, esperança que foi novamente germinada, sobretudo quando, entre os expectadores, estava o Secretário de Educação do Estado do Paraná e o Vice Governador, o qual pediu para agendar uma reunião de modo a auxiliar o grupo.

A comunidade estava bastante preocupada com o tempo, pois o frio, a geada e as chuvas constantes a deixavam praticamente isolada trazendo danos, ainda, à produção agrícola e aos animais. A horta, que é uma das estratégias de sustento, juntamente com o leite, os pães e as bolachas, também ficava prejudicada. Ainda, muitos precisavam sair da comunidade para trabalhar nas colônias ou em Guarapuava, algo sacrificante, já que o ônibus só chega até ela às segundas, quartas e sextas, deixando muitos isolados. A solução encontrada era permanecer nas colônias ou em Guarapuava, embora isso gerasse desconfortos, sobretudo pela ausência da família.

No outro dia, o frio continuou, mas sem chuva. Isso possibilitou a saída de casa sem grandes dificuldades. Mesmo assim, o frio era intenso para dormir, trabalhar, tomar banho ou até para digitar no computador. As famílias da comunidade estavam com dificuldades para manter as criações, sobretudo porque o gado sofria sem comida. O pasto secou devido às geadas nos últimos dias e muitos já pensavam em vender suas criações, pois temiam que o frio continuasse por muito tempo e matasse de fome o gado. A possibilidade de trazer ração era complicada. Muitos já haviam tentado, mas não conseguiram pelo valor ou pela forma de transporte. A lida com os animais também era difícil, pois o frio da manhã congelava o corpo.

Mesmo em meio às dificuldades ocasionadas pelo tempo, J. S., a matriarca da casa, já com quase 80 anos, é quem mais cedo levantava para lidar com os animais. Nas outras famílias, o caso também era o mesmo, ou seja, os mais velhos é que lutavam contra o frio da manhã, tiravam o leite, davam comida e água aos animais. Algumas aves também morreram, embora os moradores não tivessem certeza se era de frio ou de alguma doença. No dia de entregar as verduras para serem comercializadas, a comunidade sentiu-se desamparada, pois grande parte da produção havia sido queimada devido às geadas. Somente as famílias que possuíam alguma forma de proteção, como estufas, conseguiram manter sua produção. Tudo o que não foi coberto foi perdido.

Naquela manhã, as crianças e jovens deveriam ir à escola pela última vez antes das férias. Nesse local, haveria uma festa junina, aberta à comunidade em geral, embora predominasse músicas *dance*, funk e outras da moda. Algumas crianças estavam vestidas tipicamente, mas a grande maioria não. As crianças da comunidade avaliaram a festa como

satisfatória, reforçada em falas como: “A festa foi realmente boa. Eu gostei”. “Pena que festas assim não ocorrem sempre aqui na escola”⁷. Tais falas denotam a falta de atividades que possam ser vivenciadas no tempo de lazer das crianças da comunidade, visando ao seu desenvolvimento e formação humana.

Nesse momento da pesquisa, algumas benfeitorias começaram a ser verificadas na comunidade, embora ainda pequenas. O Governo Federal liberou o valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para auxílio em construção e reforma das casas dos comunitários. Isso era perceptível ao percorrermos a comunidade, momento em que visualizamos alguns ampliando suas casas e outros construindo, como é o caso da família quilombola de J.A.L. participante do Kundun Balê. Sua casa que, em visita anterior, era de madeira, tinha sido demolida para a construção da casa nova. Enquanto isso, ela, seu marido e seus dois filhos ainda solteiros estavam morando num barraco improvisado, situação complicada devido ao frio constante e às chuvas. Contudo, como salientavam, o sacrifício valeria a pena, pois todos da comunidade estariam contentes com a possibilidade de melhorar suas casas.

No próximo dia de imersão na comunidade, as observações e as conversas informais continuaram, especialmente porque era necessário selecionar os atores sociais que participariam das entrevistas. A visita aos comunitários em suas casas auxiliava nesse processo. Muitos nos convidavam para visitá-los, para almoçar ou jantar, sendo difícil dizer não. Todos foram simpáticos e acolhedores, e procuravam manter a política da boa vizinhança entre si.

Os evangélicos estavam de luto pela morte de L.G. O grupo da associação, cujos líderes eram evangélicos, iriam realizar uma festa julina, adiada após o ocorrido. O Kundun Balê havia retomado seus ensaios e procurava reavivar as atividades referentes ao candomblé. Realizavam discussões, oferendas e rituais da religião, o que promoveu mudanças entre seus membros e familiares. Na casa em que nos hospedamos, por exemplo, as pessoas já não mais escondiam ações relacionadas à religião afro, como é o caso das oferendas realizadas aos orixás. Percebemos, assim, nítida mudança entre os moradores. A.M.A.C., que antes tinha receio de tratar dessas questões perante seu marido, sua mãe e irmã, já não demonstrava tanta insegurança. A situação parecia branda, uma vez que era possível conversar sobre o assunto na frente de todos. Falamos sobre assuntos diversos, ouvimos o padre pela rádio, tocamos em aspectos relativos à igreja evangélica, tudo com grande respeito.

⁷ Falas de crianças da comunidade Invernada Paiol de Telha ao participarem de Festa Julina na escola. Guarapuava, jul. 2011.

No próximo dia, pela manhã, fomos à Guarapuava para acessar os recursos da internet. Permanecemos a manhã toda, pois só voltaríamos quando A.M.A.C. e seu marido terminassem os seus trabalhos na cidade. Retornamos para a comunidade perto de uma hora da tarde. Às duas horas, o Kundun Balê teria ensaio. Assim, fomos ao barracão para acompanhar os trabalhos do grupo. Seus membros discutiam acerca dos problemas referentes ao barracão e que envolviam a permanência de pessoas de fora do grupo nos momentos de lazer de seus integrantes. Não participamos da reunião pela forma acirrada como ela estava sendo conduzida, preferindo não interferir nesse momento de reflexão, já que ele era algo muito particular do grupo.

Ao voltarmos para a casa em que estávamos hospedadas, perguntas foram feitas acerca de nossa chegada repentina, o que explicamos. Com o retorno de A. M.A.C. e sua filha que estavam na reunião, tivemos conhecimento acerca do teor do encontro. O debate focou a utilização do barracão. O mentor do grupo entendeu que o barracão era dos membros do Kundun Balê e que sua utilização dependia da consciência de cada um. Por outro lado, esse não era o pensamento de todos, pois alguns elencaram que era preciso ser energético em relação à utilização do espaço de ensaio.

As atividades de ensaio do grupo e as atividades religiosas ficaram prejudicadas desde a última estada na comunidade, realizada no mês de dezembro. A perda dos incentivos e a saída de alguns integrantes trouxe fragilidades às questões religiosas e artísticas. Havia insegurança quanto ao trabalho realizado, expresso em ideias como: ãestamos à mercê do destinoò; ãnossos orixás nos abandonaram; por que respeitá-los?ò; ão barracão está descuidado com relação aos assentamentosò; ão representante do grupo está sujoò; ãos responsáveis estão distantes de suas responsabilidadesò. Existe uma cobrança individual. Porém, ninguém percebia que essa responsabilidade era de todos, ou seja, do grupo.

No sábado, levantamos, tomamos café e aguardamos o retorno do Kundun Balê aos seus ensaios. A comunidade ainda se encontrava muito isolada devido ao frio. Poucos estavam nas ruas. Quase tudo foi queimado pelas geadas. Alguns moradores levaram as vacas para lugares onde elas poderiam encontrar algo verde para comer, embora fosse raro achar alguma área verde, salvo no espaço pertencente aos alemães. Mesmo correndo risco, alguns quilombolas conduziram os animais para pastar naquelas áreas. Ainda, J. S., senhora de quase oitenta anos, percorria a comunidade para conseguir algo verde para os porcos recém-nascidos. Situações semelhantes eram recorrentes em toda a comunidade, tanto para os assentados como para os quilombolas.

Pela manhã, ficamos na expectativa de que a ração fosse enviada para os animais. Almoçamos, e depois fomos para o barracão para fins de observar o ensaio. Nele, havia poucos integrantes, tanto de crianças e adolescentes, quanto de mães. Assim, após um tempo de ensaio, o líder do grupo interrompeu e pediu para que os integrantes voltassem a ensaiar sem a sua presença. Distribuiu atividades para todos e pediu que tivessem como foco o mês de setembro, mês de aniversário do grupo, o qual completaria cinco anos. Assim, para essa comemoração, o grupo deveria iniciar suas atividades ainda pela manhã, no sábado, com oferendas aos orixás Oxum e Iemanjá⁸, orixás das águas do rio e do mar, respectivamente. Deveriam ser feitas comidas e um barco de oferendas a ser posto em água corrente com pedidos, cuidando da limpeza do barracão e, principalmente, do quarto dos orixás. Todos se comprometeram com várias funções para a semana; despediram-se e foram para suas casas, embora alguns adolescentes tenham permanecido no barracão para jogar tênis de mesa. Ao escurecer, voltamos para casa para jantar e descansar.

No começo da semana, A.M.A.C. foi de moto à Guarapuva, juntamente com seu esposo. Ela iria trabalhar até o início da tarde e depois retornaria para a colônia de ônibus. Juntamente com sua filha, deveríamos buscá-la na colônia com um carro da família, pois o ônibus não chegava na comunidade nesse horário, mas apenas após às oito horas da noite. Assim, levantamos, tomamos café e iniciamos o primeiro dia de entrevista com os comunitários.

O primeiro entrevistado foi um jovem integrante do Kundun Balê. Fomos até a casa dele, cuja família era composta por três irmãos e sua mãe. Uma de suas irmãs tem necessidades educativas especiais. Sua mãe é quem cuida dos animais e da casa, juntamente com seu neto mais velho. A entrevista estava cheia de receios, dada a timidez do rapaz. Ele gosta muito do que faz e está próximo de concluir o ensino médio. Porém, ainda possui uma visão restrita à comunidade e ao grupo. Muito tímido, ele respondeu às perguntas com muita dificuldade, o que será explicitado adiante, na parte referente aos dados coletados nas entrevistas. Como já era hora do almoço e sua mãe ainda não havia retornado após levar os animais para comerem algo verde, retornamos para casa. Voltaríamos ao final da tarde para entrevistar sua mãe, quem havíamos realmente agendado para entrevistar.

⁸ Oxum e Iemanjá dançam com espelhos nas mãos, chamado de aberê. Oxum simboliza a mulher vaidosa que se banha nos rios, penteia os cabelos e se olha no espelho, movimentos que aparecem em sua dança. Seus gestos são ora rápidos, ora suaves, na representação da própria água. Iemanjá é conhecida, no Brasil, sobretudo em ritos de passagem de ano, em que oferendas lhes são feitas, bem como no seu dia, comemorado em dois de fevereiro. É orixá feminino ligado à maternidade, à beleza e amplitude dos movimentos. Não é considerada mãe de todos os orixás e dança interpretando os movimentos das águas agitadas. Parece trazer o mar com seus pés e ampliar o espaço, alternando-os, impulsivamente, para dentro e para fora. (LARA, 2008, p. 68)

No outro dia, fomos até a casa de uma das líderes que havia voltado do encontro entre as comunidades quilombolas do Brasil. Ela estava participando da reunião em Curitiba. Após foi para Brasília e depois para Rio de Janeiro. Fomos bem recebidas e conversamos informalmente. Sua entrevista foi agendada para o sábado (16 de julho). Já estava escurecendo quando voltamos para casa. Em conversa com A.M.A.C., tomamos conhecimento de que a reunião marcada para quinta-feira em Curitiba com a Secretaria de Educação estava para ser cancelada, pois o Kundun Balê não possuía dinheiro para ir até Curitiba. A.M.A.C. reclama que o grupo deveria ter deixado reservas para isso, uma vez que, hoje, o grupo não tem dinheiro para nada. Assim, diz: “Eu falei com O.S. mas ele não me ouviu. Preferiu gastar tudo do que deixar algo de reserva”. Foram várias conversas por telefone entre A.M.A.C. e C.S. tentando conseguir algum incentivo com parceiros e nada foi alcançado.

Os dias foram passando e as entrevistas começaram a ganhar corpo. Por dia, conseguia entrevistar duas pessoas, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde. Foram vários momentos de conversas que nos levaram a melhor entender as questões da comunidade, as relações que os mais velhos tinham com as terras do Fundão e o amor a essas terras. Para as senhoras mais velhas, estar na comunidade do assentamento não desloca o sentimento de pertencimento a outra terra. Retornar à sua terra é o desejo das senhoras mais velhas da comunidade.

Os dias foram passando e continuamos a realizar as entrevistas. Às vezes, apenas uma por dia; outras vezes, duas. Foram dias intensos, de muita conversa e informação, o que trouxe outros fatos a observar como, por exemplo, a cultura dos antepassados, presente em várias casas. Algumas das entrevistadas são benzedeiras que herdaram esse dom dos seus antepassados da comunidade. Elas se utilizam de tecido para benzer, costurando-o e dizendo a parte do corpo que deverá ser curada. Outras benzem com ervas (arruda, erva-de-cheiro) e orações. Encontramos, também, outras famílias ligadas à umbanda, uma vez que guias (colares) utilizados nesses rituais estavam dispostos nas casas e nos corpos das pessoas.

Como já mencionado, esses 20 dias que caracterizam a terceira imersão em campo possibilitaram olhar a comunidade com densidade. Passamos a perceber melhor sua estrutura familiar, religiosa e cultural. As lideranças continuavam divididas em três grupos, porém, a líder mais velha, que estava descontente com as lutas dos quilombola, reassumiu seu papel de líder e agora não somente representa sua comunidade, mas também todas as comunidades do Estado do Paraná. O grupo de dança Kundun Balê continuava na luta por seus projetos, mesmo sem nenhum incentivo e vários problemas internos.

No dia de retorno à Maringá, levantamos mais cedo para pegar o ônibus que saía da comunidade às oito horas da manhã. Foi difícil levar as bagagens, assim como enfrentar as despedidas na casa onde estávamos hospedadas. Houve choro e abraços. A família que nos recebeu já havia se acostumado com nossa presença na casa e esperava um retorno em breve. Isso dava, certamente, tranquilidade para a realização da pesquisa. Porém, ainda nos sentíamos inseguras como pesquisadoras, sem saber se a escrita descritiva densa seria efetivamente configurada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos dizer que a imersão em campo por 20 dias possibilitou-nos refinar a observação do cotidiano da comunidade e realizar as entrevistas, que ainda não haviam sido iniciadas. De modo geral, o dia a dia na comunidade não mudou muito. Boa parte das relações sociais permaneceu sem muitas alterações. Não houve quase nenhuma modificação estrutural, salvo algumas melhorias relacionadas à verba que o governo mandou para as reformas ou construção das casas na comunidade. Nesse momento, já temos uma relação de quase dois anos com os atores sociais dessa comunidade, entre contatos, evento organizado com a participação do Kundun Balê em Maringá⁹ e permanência em campo (cerca de 45 dias até a terceira imersão), propiciou uma visão ampla e justa da realidade local. Pequenas coisas que antes não eram perceptíveis começaram a ser lidas nas falas dos informantes, assim como passamos a perceber outras pessoas que anteriormente não estiveram próximas.

Essa fase foi realmente importante, pois conseguimos olhar para as relações entre os quilombolas de ñforaò e de ñdentroò. Poderíamos dizer que essa fase representou o momento intenso da coleta, a qual nos deu os elementos essenciais para a materialização da pesquisa. O trabalho desenvolvido por esse grupo constitui-se em modo de formação humana de jovens e adolescentes por meio da arte, de intervenção na comunidade a partir de ações de conscientização da condição de ser quilombola e da necessidade de retomar práticas corporais afro-brasileiras, sendo aceito e também repudiado por seus vínculos com o candomblé.

⁹ Aqui nos referimos ao I Seminário de Cultura Corporal Afro-Brasileira, realizado pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade/UEM, no mês de outubro de 2010, que envolveu palestras, oficinas e apresentação cultural do Kundun Balê, por meio do Espetáculo ñAcorda Raçaò.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. R. Territórios antigos, problemas novos: os remanescentes de quilombos. In: COSTA, L. G. (Org.). **História e cultura afro-brasileira**: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010. p.105-118.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 1995. (Série prática pedagógica).

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LARA, L. M. Dança: dimensão sagrada e profana? **Conexões**: educação, esporte, lazer. Campinas.v.1, n.2. jul; p.85-96,1999.

LARA, L. M. **As danças no candomblé**: corpo, rito e educação. Maringá: Eduem, 2008.

RANGEL, R.; LARA, L. M. Festa e funeral: contradições e aproximações em uma realidade quilombola no Paraná. **Anais...** XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegre, RS, p. 1-10. Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/schedConf/presentations. Acesso em: 30 abr. 2012.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic interview**. New York: Holt. Rinchart and Winston, 1979.

HORTA ORGÂNICA NA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA PRÁTICA SOCIAL

Ricardo Peres da Costa¹
Sidinei Lédio Apolinário²

INTRODUÇÃO

Este pôster tem a finalidade de apresentar à comunidade uma experiência entre adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento de medida socioeducativa de internação, servidores do Centro de Socioeducação (CENSE) de Maringá e educadores do campo da Escola Milton Santos de Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). As atividades referem-se aos anos de 2010-2011.

No Estado do Paraná, existem atualmente, cerca de 1150 adolescentes cumprindo esse tipo de medida em 18 Centros de Socioeducação. Em Maringá, o Cense foi inaugurado em maio de 2010 e atende atualmente em média 70 adolescentes em regime de internação e internação provisória.

A Escola Milton Santos é um Centro de Educação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Ela foi criada em 2002, e oferece cursos e encontros de capacitação e qualificação de camponeses e camponesas e de pesquisa e difusão de práticas em Agroecologia, Energias Renováveis, Saúde e Educação do Campo. Além de um curso Técnico em Agroecologia em parceria com Instituto Federal do Paraná (IFPR) e um superior de Pedagogia do Campo em parceria com a UEM.

OBJETIVOS

- Transmitir a importância do trabalho na terra;
- Produzir os próprios alimentos de forma alternativa em acordo com os princípios da Agroecologia;
- Divulgar o trabalho da Escola Milton Santos;
- Resgatar algumas experiências da vida do campo;

¹ Atuou no sistema socioeducativo do Paraná como Educador Social, Assessor Técnico e Gestor de Centros de Socioeducação. Foi diretor do CENSE de Maringá desde a implantação em 2010 até junho de 2012. Pesquisador em Socioeducação. E-mail: peresrpc@gmail.com

² Técnico em Agroecologia (UFPR); Educador do Campo. Coordenou a equipe de educadores do campo no trabalho no Cense.

- Desenvolver habilidades manuais e convivência coletiva.

METODOLOGIA

O espaço da horta de multicultivo é constituído de uma área de aproximadamente 180 m², cercada com alambrados, além de possuir uma sala multiuso para guarda de ferramentas, sementes, banheiro e área coberta para atividades pedagógicas.

Os adolescentes que eram direcionados para o trabalho na horta, encontravam-se na Fase III do percurso formativo. Nesta Fase, o adolescente pode realizar atividades diferenciadas em acordo com o Plano Individual de atendimento (PIA) dentro das dependências do Cense e em atividades externas com acompanhamento dos socioeducadores.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico da Escola Milton Santos a metodologia utilizada foi baseada nos princípios da Agroecologia.

Os educadores do campo iniciavam as atividades promovendo uma apresentação geral e socializando o histórico de vida e sua relação com o MST, com a finalidade de proporcionar uma integração entre os educandos do Cense. Após esta fase, começavam com trabalho de compreensão do manejo do solo e em seguida a preparação dos canteiros. Todas as atividades de manejo produtivo tinham a finalidade didática pedagógica de proporcionar experiências alternativas de plantio.

Ressaltamos que esta atividade pedagógica foi oferecida como complementação curricular à grade de escolarização e profissionalização dos adolescentes e, refere-se ao período de implantação do Cense de Maringá entre os anos de 2010 e 2011.

CONCLUSÃO

A produção da horta foi utilizada na complementação alimentar dos adolescentes e servidores do Cense. Também colaboraram com o projeto o Centro de Referência em Agricultura Urbana e Periurbana (CERAUP) da Universidade Estadual de Maringá da (UEM).

O ABRIGO E A CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE ESTIGMAS: DESAFIO PARA PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Hellen Patrícia Zaine¹
Leiziane de Lima Romanholi²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a visão dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional no município de Paranavaí, estado do Paraná sobre os desafios na realização do respectivo trabalho. A sistematização das informações possibilita maior efetividade na atuação profissional de assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais e cuidadores junto às crianças e adolescentes em medida protetiva de acolhimento (ECA Art. 101). A pesquisa possui cunho qualitativo, de campo, contendo um universo de dez profissionais: 01 coordenador (assistente social), 01 assistente social, 01 psicólogo, 03 educadores sociais e 04 cuidadores e a amostra corresponde a 04 profissionais, um de cada área. O instrumental utilizado é a entrevista, com questões fechadas. Os resultados apontam que as práticas profissionais voltadas para a criação de espaços de expressão e protagonismo no cotidiano institucional incentivam a reflexão e contribuem para a desconstrução de estigmas e (re) construção de projetos de vida. Além disso, os resultados ainda apontam que promover o rompimento com práticas que violam direitos fundamentais de crianças e adolescentes é um desafio permanente, pois perpassa a busca por uma atuação profissional bem fundamentada nos direcionamentos legais, sobretudo no Estatuto da Criança e do Adolescente e a superação de conceitos e preconceitos que, apesar de ultrapassados se encontram enraizados na sociedade.

Palavras-Chave: criança, abrigo, desafios.

INTRODUÇÃO

A institucionalização de crianças e adolescentes como medida de proteção e os desafios que se apresentam no cotidiano de uma instituição de acolhimento a esse público é o tema central deste trabalho.

A escolha do tema partiu da necessidade de observação crítica e científica das percepções dos técnicos que trabalham com essa modalidade de serviço a fim de propiciar melhor desempenho na execução das competências profissionais além de possibilitar um panorama geral da atual situação das crianças e dos adolescentes envolvidos neste cenário.

¹ Bacharel em Serviço Social (UEPR/FAFIPA), especialista em Políticas Públicas: fundamentos e gestão social (Uningá), coordenadora do Abrigo Anjo da Guarda. (hpzaine@hotmail.com)

² Bacharel em Serviço Social (UNESPAR/FAFIPA), assistente social do Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS de Paranavaí. (leizi_llr@hotmail.com).

A pesquisa é de cunho qualitativo, com aplicação de entrevista contendo questões fechadas, abarcando um universo de 10 funcionários dentre os quais se extraiu a amostra de 04.

Conforme expõe o ECA (1990), no artigo 101, §2º, a medida de acolhimento institucional é transitória com o intuito de reinserção familiar, abarcando dentre outras a finalidade de primar pela proteção da criança e do adolescente, e nunca de privação de liberdade.

Assim, a seguir serão abordados pontos importantes da história brasileira no que concerne ao tratamento dispensando a crianças e adolescentes em situação de abandono e violação de direitos, especialmente sobre o acolhimento institucional.

O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO BRASIL

Crianças e adolescente em situação de acolhimento institucional sempre foi uma realidade no Brasil, desde a época do período colonial, com a criação de educandários, colégios internos e reformatórios sob a ideologia inferiorizante da época, conforme expõe Rizzini e Rizzini (2004) referenciadas por Arruda (2006, p. 19).

Por muitos anos a primeira resposta às situações de abandono e de pobreza de crianças e adolescentes era a institucionalização, levando-se em consideração o pensamento de ãlimpeza da sociedade vigente à época diante do crescimento do número de abandonados e conflitantes com a lei advindos desse grupo populacional.

A história brasileira revela que devido à situação de vulnerabilidade, risco ou pobreza, a primeira resposta à qual por muitos anos se recorreu foi o afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar. Ao visitar a história no século XIX e parte do século XX, observa-se a criação de uma cultura de institucionalização em razão de circunstâncias de abandono, delinqüência, orfandade, onde somente os pobres eram internados e para eles criados. (DIAS E SILVA, 2012, p. 182)

Com base no exposto, compreende-se que a cultura de institucionalização abarcou sério problema na tradução de uma ideologia preconizada pelo Estado e pela sociedade de que as famílias, majoritariamente as que se encontravam em situação de pobreza, não possuíam capacidade de educação e proteção de seus filhos e portanto a melhor forma de garantir o bem-estar da sociedade seria a institucionalização, não se respeitando a necessidade e a importância da preservação dos vínculos familiares.

Dentre as ações promovidas pelo poder público ao longo da história brasileira em relação a crianças em situação de abandono, destacam-se as Rodas dos Expostos sob administração das Santas Casas de Misericórdias, que eram dispositivos móveis nos quais as mães poderiam deixar seus filhos sem serem identificadas.

No Brasil o acolhimento de órfãos através da roda se estabeleceu no século XVIII e seguiu a tradição ibérica, segundo a qual caberia à Santa Casa de Misericórdia o monopólio da assistência à infância abandonada, contando, todavia, com o auxílio da respectiva Câmara Municipal (MARCILIO, 1997 apud IJSN, 2009, p. 15).

Deste modo compreende-se que o desejo imputado na criação das respectivas rodas era de repassar a execução da assistência a infância a entidades não governamentais, assegurando o assessoramento distante do poder público e a limpeza do ambiente social em relação à população desajustada.

Além das Rodas dos Expostos, outra iniciativa considerada a primeira instituição pública a receber crianças em situação de abandono que não podiam permanecer nas Santas Casas de Misericórdia foram as Escolas de Marinheiros.

Havia um incentivo em dinheiro, que equivalia a 20% do valor de um escravo, para que famílias pobres enviassem seus filhos. ã...esse recrutamento incidia sobre três grupos: os enjeitados nas casas dos expostos, os enviados pela polícia e os ãvoluntáriosõ matriculados pelos pais ou tutoresõ. (VENANCIO, 2004, p. 199. *apud* LIMA, 2007, p. 12)

Conforme afirma Lima (2007, p. 12) apesar do incentivo financeiro às famílias, em muitas situações estas traduziam na vinculação de seus filhos a esta instituição a única oportunidade de profissionalização de suas vidas. No entanto a realidade era de castigos físicos, maus tratos, trabalhos pesados e situações insalubres.

A face punitiva de destitutiva de direitos fundamentais de crianças e adolescentes no país respaldado ao longo da história brasileira em leis como o Código Penal, Código de Menores de 1927 e sua reformulação em 1979 só tem um redirecionamento a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Especificamente em seus artigos 227 e 228, propiciou à história do país um marco na efetivação de uma base legal que amparasse crianças e adolescentes enquanto cidadãos de direitos e demandadores de proteção e orientação, não somente por parte da família, mas também da sociedade e do Estado.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar a criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à

liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Art. 228  São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. (BRASIL, 1988).

A Carta Magna de 1988 preconiza o dever de proteção, promoção e garantia de direitos de crianças e adolescentes com prioridade absoluta a todos os agentes que os circulam: a família, a sociedade e o Estado e garante, de forma clara e enfática, o direito a convivência familiar e comunitária, sendo preservada de todas as situações de violação de direitos.

No entanto, surgiu com a criação dos referidos artigos a necessidade de regulamentação específica a fim de que os direitos neles contidos fossem corroborados de forma específica. Assim, propostas foram apresentadas ao Congresso, culminando em 1990, na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 13 de julho.

Assim, novos padrões de atenção a crianças e adolescentes foram incorporados no arcabouço legal vigente propiciando também a possibilidade de controle do poder das autoridades judiciárias mediante o cometimento de atos infracionais e da própria institucionalização para crianças e adolescentes retirados do pátrio poder.

O ECA inovou o tratamento dado a esse público o referenciando como cidadãos em situação peculiar de desenvolvimento, além de regular o encaminhamento para serviços de acolhimento com base na preservação dos vínculos familiares e promoção da reconstrução destes quando fragilizados.

O encaminhamento para serviço de acolhimento passou a ser concebido como medida protetiva, de caráter excepcional e provisório (ECA Art. 92 e Art.101), voltado ao superior interesse da criança e do adolescente e aplicada nas situações previstas no Art. 98. O referido estatuto assegurou, ainda, o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, prioritariamente na família de origem e, excepcionalmente, na família substituta 1 (ECA Art. 19) (BRASIL, 2008, p. 04)

O artigo 98 supracitado preconiza que o acolhimento institucional caracteriza-se como uma medida de proteção aplicável em situações de violação de direitos ou omissão por parte do Estado dos pais ou responsáveis ou até mesmo por conduta própria. No entanto, como ressaltado no artigo 101, parágrafo único, nunca como uma forma de privação de liberdade.

A medida de proteção aplicada no acolhimento institucional ainda é permeada por estigmas e rótulos advindos da própria história brasileira aqui referenciada de

forma breve, tanto para os trabalhadores que atuam nesses serviços como para os próprios acolhidos.

Com as inovações legais e documentos norteadores como o Plano de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (2006) propiciou-se a extinção dos reformatórios, colégios internos dentre outras instituições, de seus mecanismos de trabalho e suas idealizações, além da construção de um atendimento voltado para a proteção integral de crianças e adolescentes e a formação de profissionais cada vez mais capacitados a execução destes serviços.

As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2008) indicam que todo cuidado deve ser tomado no sentido de propiciar que os acolhidos possuam uma rotina comum aos de sua idade, evitando-se a utilização de veículos caracterizados e uniformes ou até mesmo a segregação de pessoas portadoras de necessidades especiais em unidades exclusivas.

Nesse sentido, garantir uma rotina ãcomumò e a convivência familiar e comunitária as crianças e adolescentes acolhidas tornaram-se um dos grandes desafios a ser superado pelos profissionais que atuam em instituições de acolhimento institucional. A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa e posteriormente a análise de dados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de campo realizada no município de Paranaíba, localizado a 494 km da Capital do Paraná - Curitiba. Com população estimada em 85.643 habitantes (IBGE), dispõe de 01 (uma) instituição de acolhimento para crianças e adolescentes com capacidade para 10 vagas.

O Abrigo Anjo da Guarda é uma instituição pública, municipalizada em 30 de Novembro de 2011 com intuito de garantir a oferta do serviço de acolhimento institucional a crianças e adolescente de ambos os sexos no município.

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois permite um olhar apurado sobre uma possível prática profissional, sobre o espaço e o tempo vivido pelos investigados, além de proporcionar a partilha de suas experiências. Desta forma é possível criar familiaridade com os acontecimentos diários e proporcionar efetiva análise e sensibilização para a conclusão do trabalho. (CHIZZOTTI, 1991)

O universo da pesquisa é composto por 10 (dez) profissionais: 01 coordenador (assistente social), 01 assistente social, 01 psicólogo, 03 educadores sociais e 04 cuidadores e amostra correspondente 04 profissionais, um de cada área. O instrumental utilizado é o questionário, com questões fechadas que serão analisadas a seguir, visando estabelecer uma compreensão dos dados coletados e correlacionar com os pressupostos teóricos do trabalho, além de ampliar o conhecimento sobre o assunto, buscando a superação das aparências do que nos é apresentado. (MINAYO, 2000)

ANALISES DOS DADOS

Para analisar com maior profundidade os resultados obtidos frente ao objeto desta pesquisa foram estabelecidos eixos temáticos de análise, a fim de verificar sua formação e experiência profissional com esta modalidade de serviço, a percepção destes profissionais sobre acolhimento institucional, as dificuldades cotidianas para o exercício profissional e o vínculo estabelecido com as demais políticas públicas.

Eixo A - Formação e experiência profissional com a modalidade de serviço

O presente eixo apresenta um panorama geral sobre a formação e a experiência profissional dos pesquisado que exercem seus cargos na instituição de acolhimento institucional.

No que concerne a formação acadêmica, o cargo exercido e o tempo de experiência na proteção social de alta complexidade, o quadro de respostas pode ser apresentado da seguinte forma:

Tabela 1 – Formação e tempo de trabalho

Cargo exercido	Formação (nível de escolaridade)	Tempo de trabalho na proteção social especial de alta complexidade
Assistente Social	Pós-graduação	7 meses
Cuidador	Ensino médio	1 ano
Educador social	Ensino superior	1 mês
Psicólogo	Pós-graduação	7 meses

Dados elaborados pelas autoras (2013)

Ressalva-se que os entrevistados compreenderam a pergunta quanto a seu nível de escolaridade.

Conforme expõe a NOB/RH (2006, p.21-22) o nível de escolaridade apresentado pelos profissionais pesquisados é condizente com o exigido para as equipes de instituições de acolhimento institucional para crianças e adolescentes com a capacidade da instituição aqui referenciada.

Quanto ao tempo de trabalho na proteção social especial de alta complexidade, o mais recente integrante possui um mês de atuação, e o mais experiente possui um ano.

Eixo B - A percepção destes profissionais sobre acolhimento institucional

Neste eixo os pesquisados apresentarão suas percepções sobre o serviço para o qual foram designados. Neste sentido, questionou-se se o profissional enxergava alguma forma de preconceito ou discriminação com as crianças e adolescentes que são acolhidos nessa instituição, como por exemplo, quando elas vão às escolas, unidades de saúde e outros lugares que elas têm contato.

A afirmação positiva foi unânime entre os entrevistados, apontando que, conforme exposto nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2008), apesar das indicações de preservação da identidade institucional que os acolhidos aportam no período de acolhimento, parte da sociedade ainda reproduz algumas expressões de preconceito e discriminação, transparecendo gradativamente a necessidade de contínua capacitação dos profissionais que trabalham na área e socioeducação a ser desenvolvida pela rede socioassistencial, especialmente nas unidades básicas da assistência social.

Como complementação a pergunta os entrevistados apontaram ainda que *“na maioria das vezes elas são vistas como coitadinhos, acham que são arrancados das suas famílias e são levados para um abrigo.”* (profissional A), que *“na maioria das vezes as crianças são vistos como coitados, sem oportunidades. Dignas de pena e caridade.”* (profissional B), ou ainda que existe *“um preconceito disfarçado, velado como se elas não fossem dignas ou merecedoras daquilo que almejam.”* (profissional C), e que as situações de discriminação e preconceito ocorrem *“não apenas entre as pessoas e instituição, como também com as próprias crianças acolhidas.”* (profissional D).

Deste modo, corrobora-se a afirmação anterior de que idéias discriminatórias são reproduzidas de modo peculiar na sociedade, ofuscando a real finalidade da medida de acolhimento institucional preconizada pela Lei 8069/1990, que é a proteção do agravamento das situações de risco nas quais os acolhidos se encontravam.

De encontro a essas informações, foi questionado como, na visão dos profissionais, as pessoas enxergam os abrigos de hoje e se elas conhecem o trabalho que é desenvolvido ou pensam que são como as antigas instituições de acolhimento (reformatórios, colégios internos, outros).

A cuidadora apontou que *“Não, elas não conhecem o trabalho desenvolvido na instituição”* (profissional A). Para educador (a) social *“Sim. Mas não entendem muito bem a função do abrigo e a importância da instituição como forma de preservação da integridade da criança/adolescente”* (profissional B). Para profissional de psicologia *“Não como deveria, mas houve avanços com a inserção da equipe técnica dando maior visibilidade ao abrigo através das articulações com outras políticas”* (profissional C). E para assistente social *“A maioria das pessoas ainda enxergam os abrigos como as antigas instituições, tendo pena”* (profissional D).

Assim, apreende-se que os profissionais apontam em sua maioria que o conhecimento das pessoas em relação ao trabalho desenvolvido nestas instituições é bastante precário, o que pode ser um fator de comprometimento da construção de rotinas que se aproximem do cotidiano de crianças e adolescentes em situação de acolhimento aproximada das pessoas de sua idade, conforme orienta a normativa técnica para os serviços de acolhimento (2006) anteriormente citada.

Eixo C - Dificuldades cotidianas para o exercício profissional e o vínculo estabelecido com as demais políticas públicas

Este eixo propõe-se a discutir as dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam no acolhimento institucional e o vínculo estabelecido com as políticas da rede de atendimentos.

Os profissionais foram questionados sobre quais seriam os maiores desafios que encontram para desenvolver seu trabalho. As respostas apontam que *“a insegurança e a falta de respeito das crianças acolhidas com os funcionários”* (profissional A) são os principais desafios a serem superados, que *“O trabalho fica aquém, pois não disponibilizamos de recursos para trabalharmos de forma eficaz, proporcionar passeios e*

eventos culturais. (profissional B), além disso apontaram ainda que *“A morosidade e indefinição do judiciário em relação a situação das crianças; e a falta de espaço físico, equipamentos e materiais adequados.”* (profissional C), e que *“Além da falta de recursos físicos, materiais e financeiros e ausência de capacitação”* (profissional D) são grandes desafios a serem enfrentados.

Compreende-se desta forma que as condições de trabalho dos profissionais que atuam na área nem sempre são condizentes com as necessidades que se apresentam no cotidiano institucional. Situações como a falta de segurança e até mesmo a morosidade da definição judicial do acolhido apresentam-se empecilhos para a realização de um trabalho efetivo.

Outro desafio apontado é a necessidade de capacitação contínua desses profissionais, o que é garantido pela NOB/RH (2006), aspecto que, se superado, contribui de maneira ímpar para que crianças e adolescentes em situação de acolhimento recebam atendimento ideal a condição transitória na qual se encontram e sejam, o mais brevemente possível, inseridas ou reinseridas no convívio familiar de forma segura.

Observa-se ainda que ausência de recursos materiais se apresenta como grave impedimento para o provimento do básico aos atendidos, o que demanda maior atenção por parte das instâncias superiores de gestão da política, tendo em vista o mínimo de aproximação com um ambiente familiar adequado aos atendidos e ainda a superação das variadas situações pelas quais passaram antes do acolhimento.

Nesse sentido, questionou-se o que seria necessário, na visão dos profissionais, para a superação desses desafios apresentados. Os mesmos afirmaram que *“A garantia de mais segurança, mais atenção dos gestores com o abrigo para que não se corresse tantos riscos”* (profissional A), a superação da *“falta de recursos públicos”* (profissional B), uma *“Maior resolutividade no judiciário e interlocução com a instituição de acolhimento. Adequação de espaço físico e mobiliário para o desenvolvimento do trabalho.”* (profissional C) e *“Maior conhecimento dos gestores.”* (profissional D).

Assim apreende-se que para a superação dos desafios relacionados pelos profissionais, torna-se imprescindível maior investimento tanto no sentido financeiro quanto de formação contínua e até mesmo atenção por parte dos gestores.

E para finalizar a pesquisa, indagou-se qual seria o maior desafio que a equipe de modo geral enfrenta para a realização de um bom trabalho. As respostas indicaram que seria *“Sensibilizar os gestores da complexidade e importância do trabalho desenvolvido pela equipe do abrigo e a necessidade de valorização”* (Profissional A), também *“A falta de*

recursos públicos (Profissional B), *o desenvolvimento de um trabalho de qualidade sem investimento em recursos físicos e financeiros* (Profissional C), *a precariedade do espaço físico, ausência de mobiliário e materiais para o desenvolvimento das atividades e falta de capacitação*. (Profissional D).

Observa-se que grande parte dos desafios pessoais enfrentados para o exercício de cada profissional se traduz em desafios conjuntos da equipe, corroborando a necessidade de investimentos em necessidades básicas como mobiliário e materiais para realização de atividades pedagógicas e socioeducativas. Deste modo, apresenta-se como imprescindível a dotação de recursos para sanar as necessidades apontadas pelos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, apreende-se que o objetivo proposto foi alcançado, compreendendo-se melhor a visão dos profissionais sobre o assunto em tela.

Em suma, apresenta-se crucial a necessidade de investimento financeiro para aquisição de recursos materiais e de capacitação continua aos profissionais que trabalham no acolhimento na instituição pesquisada. A falta de segurança é outro fator preponderante para o impedimento da realização de um trabalho de qualidade e efetividade.

Assim compreende-se que os desafios postos aos profissionais que trabalham no acolhimento de crianças e adolescentes em instituições são grandiosos, porém, a garantia dos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, dando prioridade absoluta a esse público e os salvaguardando de situações risco, devem nortear não somente o trabalho desenvolvido diretamente pelos profissionais como também pela atenção dada por autoridades e gestores responsáveis pela execução deste serviço.

Desta forma se torna possível a superação desses desafios e consolidação de um trabalho que gradativamente proporcione a sociedade uma visão realista do acolhimento institucional atual, não como privação de liberdade, mas como garantidora dos direitos fundamentais dispostos legalmente.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Isabel Campos. **O cotidiano de um abrigo para crianças e adolescentes: uma simplicidade complexa.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica - PUC. São Paulo. 2006.

BELLO, Marília Gonçalves Dal. **Jovens, vulnerabilidade e violência: outra história é possível?** 2004. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina: 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Versão pdf.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília. Senado Federal: Centro Gráfico, 1990.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica/Recursos Humanos (NOB/RH)**. Brasília: MDS, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS, M. S. L, SILVA, R.S.B. **O histórico de institucionalização de crianças e adolescentes**. CURITIBA, 2012. Disponível em http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_45_Mestrados/pdfs/art10_maria_sara.pdf Acesso em: 23/08/2013.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Violência contra crianças e adolescentes. Ocorrências registradas na delegacia de proteção à criança e ao adolescente** – DPCA: 2004-2007. Vitória: Editora, 2009. p. 15-18.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/1TZXB> Acesso em: 20/08/2013.

MACHADO, Vanessa Rombola. **A atual política de acolhimento institucional à luz do estatuto da criança e do adolescente**. Serv. Soc. Rev., Londrina, V. 13, N.2, P. 143-169, JAN./JUN. 2011. Disponível em:

MINAYO, M. C.S. **Pesquisa Social - teoria, método e criatividade**, 16a edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

SILVA, E.R.A .S (Coord). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, IPEA / CONANDA, 2004. IBGE

**MAPA AMBIENTAL DE ROÇAS GRANDES, SABARÁ - MG, 2012:
CONSCIENTIZAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES AMBIENTAIS DA COMUNIDADE**

Illyushin Zaak Saraiva¹

RESUMO

Este artigo ñMapa Ambiental de Roças Grandes, Sabará - MG, 2012: Conscientização e Instrumentalização de Estudantes do Ensino Médio para Coleta de Informações Ambientais da Comunidade, corresponde a um estudo de caso sobre o processo de coleta de informações ambientais efetuado no final do ano de 2012 por 45 alunos das três séries do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Maria Elizabeth Vianna, em uma pesquisa sobre as condições ambientais do Vilarejo de Roças Grandes, Sabará, Minas Gerais, que é atualmente uma das comunidades com maiores índices de violência, exploração sexual de adolescentes e degradação ambiental na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Focou-se na conscientização ambiental dos alunos através de experiência orientada, em uma pesquisa de campo realizada entre os dias 08 e 22/11/2012, após um treinamento de 02 aulas, dentro da disciplina Sociologia. Divididos em grupos, os alunos percorreram a pé 12 quarteirões próximos à escola, anotando e fotografando as condições ambientais. Confirmou-se, após a etapa empírica, que 100% das ruas pesquisadas não possuem arborização nos passeios; não há tratamento de esgoto disponível no vilarejo, e em 100% das ruas pesquisadas não há fossa séptica, assim todo o esgoto doméstico e comercial vai para o Rio das Velhas; não há passeio para pedestres em 42% das ruas pesquisadas, e em 33% há entulho e lixo acumulados. Foi então elaborado com o auxílio do professor um mapa detalhado das condições ambientais do Vilarejo.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Mapeamento Ambiental. Conscientização Ambiental.

INTRODUÇÃO

Várias resoluções e documentos internacionais têm contemplado o Direito ao Meio-Ambiente e à Educação Ambiental sob a perspectiva de Direito Humano, cujo acesso passa a ser considerado essencial e cuja oferta é entendida como obrigação dos Governos em todos os níveis.

No Brasil, a Lei 8785/99, que trata da Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, incumbe ao poder público não só a definição das políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, mas, especialmente, reforça o valor da Educação Ambiental dentro de todos os níveis do ensino formal, atribuindo às escolas um papel preponderante.

¹ Especialista em Gestão Escolar, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG. Email: illyushin.textos@gmail.com

Nesse sentido, as conferências ambientais internacionais mais recentes também têm atribuído às escolas um papel central como agente dispersor da educação ambiental, especialmente no caso de países em desenvolvimento – como é o caso do Brasil – dada a alta penetração social de que gozam as escolas no seio das comunidades carentes, e o alto valor que a instituição escolar detém nessas comunidades, como repositório por excelência do saber formal dentre as populações mais pobres e excluídas.

A Declaração de Tessalônica (DTH, 1997), por exemplo, aprovada por representantes de dezenas de países dos vários continentes, reunidos pelo UNICEF, traz a indicação de que as escolas sejam encorajadas e apoiadas, para que ajustem seus currículos em direção a um futuro sustentável (DTH, 1997, p.4).

Por seu turno a Estratégia de Vilnius (CEE/ONU, 2005), aprovada por representantes de todos os países europeus reunidos pela ONU, avança nessa direção ao afirmar que os estabelecimentos de ensino desempenham um papel importante, já que desenvolvem capacidades a partir da primeira infância, proporcionando conhecimentos e influenciando as atitudes e os comportamentos (CEE/ONU, 2005, p. 10).

Em território Brasileiro, o Decreto 4281/2002, que regulamenta a já citada Lei 9795/99, traz indicações claras da preponderância da Escola como instituição primordial à Educação Ambiental, quando afirma: Art. 6º. Para o cumprimento do estabelecido neste Decreto, deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de educação ambiental integrados: I - a todos os níveis e modalidades de ensino. [...].

Chama a atenção, especificamente no que se refere aos objetivos deste trabalho, a previsão constante na Lei 9795/99 de que:

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

[...]

II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;

III - produção e divulgação de material educativo;

IV - acompanhamento e avaliação.

[...]

§ 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;

II - a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;

III - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;

- IV - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental;
- V - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo;
- VI - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V.

Vê-se que, para além da necessidade de pesquisar-se as condições ambientais das comunidades e das cercanias das escolas, a referida lei demonstra a necessidade de envolver-se os próprios estudantes no processo de produção local de conhecimento ambiental, através de sua instrumentalização para participação ativa em processos de coleta de informações ambientais.

O presente estudo se concentrará nas diversas etapas do projeto de elaboração de um mapa da degradação ambiental no Vilarajo de Roças Grandes, Sabará ã Minas Gerais, Brasil, por adolescentes alunos do ensino médio da Escola Estadual Professora Maria Elizabeth Vianna, projeto que aconteceu entre novembro de 2012 e abril de 2013, sob o escopo da disciplina Sociologia.

O primeiro objetivo do projeto de elaboração do mapa foi a conscientização dos alunos adolescentes acerca das características ambientais desejáveis num cenário urbano como o estudado.

Um segundo objetivo do projeto foi a própria instrumentalização dos estudantes para a realização da coleta de informações ambientais, a partir de um pequeno treinamento.

Outro objetivo integrante do projeto de elaboração do mapa ambiental foi obviamente o próprio mapeamento ambiental cartográfico dos problemas apontados pela pesquisa efetuada no bairro, contemplando informações relativas aos vários tipos de degradação encontrados na comunidade.

Este trabalho caracteriza-se por um estudo exploratório, com caráter descritivo, visando contribuir com os conhecimentos existente sobre o tema no Brasil, cujo produto secundário foi a criação de metodologia de instrumentalização dos estudantes para pesquisa ambiental da comunidade.

O CONTEXTO LOCAL DE ROÇAS GRANDES ã MG

Santo Antônio de Roças Grandes, ou simplesmente ãRoças Grandesò, é atualmente um vilarejo de cerca de 4.500 habitantes localizado às margens do Rio das Velhas,

sendo também sede de uma das regionais administrativas do Município de Sabará, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Sua história, contudo, remonta a mais de 300 anos, tendo surgido inicialmente como o Arraial de Santo Antônio de Roças Grandes, fundado pelo famoso bandeirante paulista Borba Gato e seus homens, no período inicial da extração do ouro no Rio das Velhas, no final do século XVII, de acordo com a Rede Colaborativa de Sabará (RCS, 2004).

O nome ãRoças Grandesò é explicado pelo fato de que havia, onde hoje se situa a Igreja Matriz de Santo Antônio, uma grande baixada margeando o rio, de terra muito fértil e muito propícia à agricultura, o que levou os primeiros bandeirantes a plantarem ali suas roças de mandioca para permitir futuras expedições ao local, vindas de São Paulo.

Trata-se do povoado mais antigo do Município de Sabará, e um dos mais antigos da Região Metropolitana de Belo Horizonte, guardando tradição fortemente católica, simbolizada pelas romarias anuais ao Santuário de Santo Antônio, famoso por atrair peregrinos de todo o Brasil cujas doações aos pedintes / mendicantes residentes na comunidade contribuem para a manutenção da situação precária das condições de vida dos mesmos (RCS, 2004).

Em toda a região de Roças Grandes a mendicância é vista como fonte de trabalho e geração de renda, constituindo para alguns pesquisadores o principal empecilho para a realização de projetos de inclusão produtiva, graças à cultura assistencialista instaurada no vilarejo. (RCS, 2004)

Segundo Ramos (2010), o povoado de Roças Grandes é considerado uma das regiões mais violentas do entorno da cidade de Belo Horizonte, marcado por altos índices de gravidez na adolescência e violência letal entre os adolescentes.

Ainda segundo a Rede Colaborativa de Sabará (2010) a região de Roças Grandes

[...] é considerada violenta, resultante da presença excessiva de álcool, drogas e prostituição. Casos de abuso e exploração sexual, agressão física e emocional, abandono e negligência, exploração de trabalho infantil, espancamentos, dentre outras, são constantes, o que coloca os residentes infanto-juvenis em situação de vulnerabilidade pessoal (RCS, 2010, p.6).

Para a RCS (2010), há poucas alternativas de emprego, e a grande maioria dos residentes empregados exerce suas atividades fora do distrito (nas cidades de Sabará e Belo Horizonte).

Como observação mais voltada aos objetivos do projeto analisado neste estudo, no que diz respeito às condições de moradia e acesso aos serviços de abastecimento e iluminação pública no Vilarejo de Roças Grandes, segundo a Rede Colaborativa de Sabará (2004)

[...] partindo das análises e observações constatam-se a presença de verdadeiras vilas e favelas na Regional, além de domicílios que se encontram em situação de risco, na beira de córregos e rio, encostas suscetíveis à erosão e deslizamentos, sem contar com as inúmeras áreas íngremes e de difícil acesso devido à localização montanhosa e os barracos improvisados (lona, madeirite, etc.). Grande fração das moradias não possui água tratada e canalizada em suas residências, utilizando águas de poços e nascentes de procedência duvidosa e danosa para a saúde. Inúmeras residências têm energia elétrica mas não recebem conta ou seja a mesma é de origem desconhecida proveniente de fiação e fiação e o que mais uma vez seria de benefício para a Regional é uma arma contra a vida. A rede de esgoto mais utilizada é o depósito dos despejos no rio, no solo a céu aberto tornando inviável a sobrevivência saudável de seus residentes, o mesmo acontece com o lixo que é coletado apenas na região central da regional. (REDE COLABORATIVA DE SABARÁ, 2004).

Através da observação crítica do cenário acima descrito, percebe-se ser a comunidade em estudo um *lócus* que demanda uma variada gama de políticas públicas, entre as quais se destaca a demanda por um amplo, gradual e planejado trabalho de Educação Ambiental com vistas à mudança dos paradigmas ambientais dos habitantes do vilarejo, o que necessariamente passa pela ação da Escola e dos estudantes, como afirma a Comunidade Econômica Europeia (CEE, 2005).

Importa assegurar que todos os alunos e todos os estudantes adquiram os conhecimentos apropriados em matéria de desenvolvimento sustentável e estejam conscientes do impacto das decisões que não visam tal desenvolvimento. (CEE, 2005, p.10).

A ESCOLA NO CONTEXTO DA COMUNIDADE

A Escola Estadual Professora Maria Elizabeth Vianna, desde seu início, aparece, existe e se expande como projeção da necessidade da própria comunidade em propiciar às crianças o acesso à Educação Escolar, necessidade expressa no processo de criação da mesma, sob forte demanda.

Nesse sentido, ela foi primeiramente instalada no período do Estado Novo, mais precisamente no dia 08/02/1942, para criar uma alternativa de educação às crianças da comunidade de Roça Grande, já que o vilarejo é muito afastado da cidade sede de Sabará

cerca de oito quilômetros e à época não havia ponte cruzando o Rio das Velhas (único acesso de Sabará ao distrito), o que tornava a locomoção dos estudantes até a Escola na sede do Município muito difícil, através de várias horas a pé, ou de balsa, que nos períodos de cheia do Rio das Velhas estava comprometida.

Daí constatar-se que a Escola se insere no seio da comunidade como fruto do anseio dessa última, o que deu à mesma a especial condição de legitimidade que a torna capaz de apresentar à comunidade de Roças Grandes as suas críticas e sugestões sobre o modelo urbano ambientalmente insustentável.

No que diz respeito à Educação Ambiental, o caso específico da Escola Estadual Professora Maria Elizabeth Vianna traz assim uma característica especial, dadas as condições da localidade em que se situa, Roças Grandes, que por um lado ainda é rica em meio ambiente (o vilarejo está rodeado de matas primárias e secundárias, e no interior dos quintais da grande maioria das casas ainda há muita vegetação arbórea composta quase 100% de árvores frutíferas), contudo, por outro lado, apresenta ruas de cimento sem qualquer arborização pública nos passeios ou praças.

Tal aparente contradição resgata informações importantes sobre a cultura local, primeiramente trazendo à superfície o fato de que o vilarejo de 300 anos de idade ainda carrega firme uma relação ancestral das famílias não só com as árvores frutíferas mas com o próprio quintal das casas como espaço de expressão da natureza dentro de um cenário urbano ou semi-urbano.

Por outro lado, traz à tona também um sinal de alerta no que diz respeito ao modelo de urbanização e à estética vigente, com ruas e praças sem arborização, dominadas pelo cimento, com muito calor à tarde e sem sombra para os pedestres, e dezenas de terrenos baldios e lotes cheios de entulho e lixo acumulado.

Nesse sentido, adotou-se nesse trabalho a concepção expressa no Decreto 4281/2002, a de que a Ação da Educação Ambiental não pode ser levada a cabo sem aproveitar a legitimidade da Escola dentro da comunidade como ferramenta estratégica para a mudança, ou seja, não se pode desperdiçar a existência da Escola, já inserida dentro da comunidade como o *locus* privilegiado de construção do conhecimento, e *locus* tradicional de aprendizagem, jamais agindo sem a participação da Escola.

De acordo com Brasil (2009) a ação centrada em "atingir" os membros de uma certa Comunidade ao redor da Escola com a cultura da sustentabilidade, passa necessariamente pela conscientização progressiva dos membros de cada segmento da

comunidade, a começar pelos próprios alunos adolescentes, que a partir de determinado momento poderão passar a atuar como "semeadores" da cultura da sustentabilidade.

No dizer desse autor, para consolidar uma relação sustentável na vida comunidade/escola, não há receita pronta, mas é necessário lidar com o chamado *trípé espaço-curriculo-gestão*:

[espaço] repensar o ambiente, no sentido de torná-lo integrador, educador e sustentável, o que implica sua adequação em termos arquitetônicos, isto é, redesenhar os espaços de acordo com novas finalidades. Pode-se começar por revisitar o projeto arquitetônico, pensando pequenas intervenções, para ampliar o aproveitamento da iluminação natural, garantir uma distribuição de cores harmoniosas, mais conforto térmico e acústico (BRASIL, 2009, p. 21).

[currículo] É necessário repensar a matriz curricular, permeando os componentes curriculares, disciplina, eixo, áreas de conhecimento, projeto, etc., com a temática ambiental, de modo a imprimir novas dinâmicas na relação ensino-aprendizagem, fazendo com que o currículo se aproxime mais da realidade vivenciada pelos estudantes (BRASIL, 2009, p. 27).

[gestão] Como implementar uma gestão socioambiental democrática, participativa, que trabalhe com a gestão de pessoas e de recursos físicos e financeiros? Um primeiro passo é lembrar que a convivialidade em uma escola sustentável é calcada no diálogo e no compartilhamento de informações, em que estudantes e demais componentes da comunidade escolar contribuem com a seleção das experiências de aprendizagem, com base nas suas histórias de vida [...] (BRASIL, 2009, p. 29).

O PROJETO DE MAPEAMENTO AMBIENTAL DE ROÇAS GRANDES

Está razoavelmente claro a esta altura que um tipo de ação voltada ao objetivo de "usar" a Escola como ferramenta estratégica da Ação da Educação Ambiental para a sustentabilidade seria, por exemplo, uma atividade extra-escolar que exigisse dos estudantes a realização de um trabalho em que pudessem atuar com uma postura ativa e soberana – ao contrário das aulas escolares tradicionais de perfil conservador em que a postura predominante dos alunos é a submissa – uma vez que apesar de não serem detentores do saber teórico/acadêmico, os alunos detêm legitimidade e se expressam com propriedade acerca dos problemas ambientais, por se tratar de residentes do próprio bairro, que ali passaram grande parte de suas vidas e que sofrem quotidianamente as consequências da degradação ambiental.

Nesse sentido, concebeu-se o projeto de "mapeamento das condições ambientais" do bairro, envolvendo apenas os alunos das três séries do ensino médio, dividindo-se as turmas em grupos de 3 a 4 alunos cada grupo, e atribuindo a cada grupo uma rua, praça ou avenida a ser pesquisada, a pé, pelos membros do grupo.

Os alunos fariam o percurso com um mapa do bairro, retirado do website googlemaps, anotando os problemas ambientais de cada quarteirão (lixo ou sujeira na rua,

terrenos baldios, falta de arborização, etc.) e posteriormente elaborando com o auxílio do Professor um Relatório de Degradação Ambiental do bairro.

Depois de elaborado o Relatório de Degradação Ambiental seria confeccionado um mapa com a localização exata dos indícios da degradação ambiental das cercanias da Escola, tudo isto com a ajuda do Professor.

A partir do mapa e do relatório, os alunos, em grupo, deveriam elaborar um Programa básico de recuperação gradual das condições ambientais da Escola e de seu entorno, propondo, para cada um dos fatos anotados, uma ação que o corrija / minimize, além de um possível responsável pela ação, atribuindo distintos papéis para os diversos segmentos da Comunidade Escolar.

PLANEJAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO E TREINAMENTO DOS ADOLESCENTES PESQUISADORES

Como etapas prévias à pesquisa de campo, foram efetuados (1) o planejamento da pesquisa e (2) o treinamento dos adolescentes pesquisadores.

Na etapa do planejamento, foram discutidas com os estudantes quais eram as contribuições almejadas com a realização da pesquisa, com destaque para a percepção do benefício para a comunidade, pois pela primeira vez, seria realizada uma pesquisa de campo pelas ruas do bairro, pelos próprios moradores, sobre a degradação ambiental.

Discutiu-se com os alunos adolescentes os possíveis benefícios trazidos à Escola, já que a pesquisa ambiental seria uma oportunidade de complementação prática do ensino tradicional já oferecido aos alunos do Ensino Médio.

Decidiu-se finalmente que os 45 alunos voluntários que se apresentaram seriam divididos em 12 grupos, sendo cada grupo responsável por percorrer a pé uma determinada rua ou avenida do vilarejo, anotando e fotografando as condições ambientais.

Na etapa do treinamento, foi o mesmo efetuado em duas aulas, sendo assim descritas:

(1) 1ª Aula - **Parte 01:** O professor exhibe no website GoogleMaps imagens aéreas com as ruas do seu vilarejo, e também fotografias mostrando as condições de degradação de ruas e praças, incluindo as condições da Escola; **Parte 02:** A palavra é aberta a todos na forma de um debate estimulado, sendo os alunos levados a dizer o que acham das condições ambientais do vilarejo, e sobretudo, das razões que os mesmos atribuem aos problemas mostrados; **Parte 03:** Os alunos respondem a um questionário contendo questões

abertas sobre processos devastatórios e poluentes presentes no vilarejo, incluindo os processos relacionados ao consumo familiar e também os processos das empresas existentes no bairro que gerem devastação dos rios e áreas verdes, além de poluírem e sujarem o meio ambiente urbano.

(2) 2ª Aula - **Parte 01:** O professor mostra um vídeo de um processo bem sucedido de recuperação de áreas degradadas em ambientes urbanos, qual seja, o caso das nascentes no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, feito nos anos 1990; **Parte 02:** Abre-se a palavra aos alunos, sendo estimulados a dizerem o que acham do processo de recuperação mostrado no vídeo, e sobretudo, a opinarem sobre a possibilidade de recuperação das condições ambientais do próprio vilarejo em que vivem; **Parte 03:** Os alunos respondem a um questionário onde são estimulados a propor ações concretas visando a recuperação do vilarejo, compondo um plano de recuperação para ser realizado em no máximo 06 meses.

A PESQUISA DE CAMPO NAS RUAS DA COMUNIDADE E O TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS

Na etapa empírica, ocorrida entre os dias 08 e 22/11/2012, os adolescente percorreram a pé os 12 bairros escolhidos, marcando no mapa base impresso os fatos que os mesmos julgaram depreciativos do ambiente e que em sua opinião eram negativos, especialmente a existência ou não de esgoto tratado nas ruas analisadas, a presença de árvores nos passeios, a existência de calçamento nos passeios e ruas, de lixo ou sujeira sem coleta nas ruas, de terrenos baldios, etc.

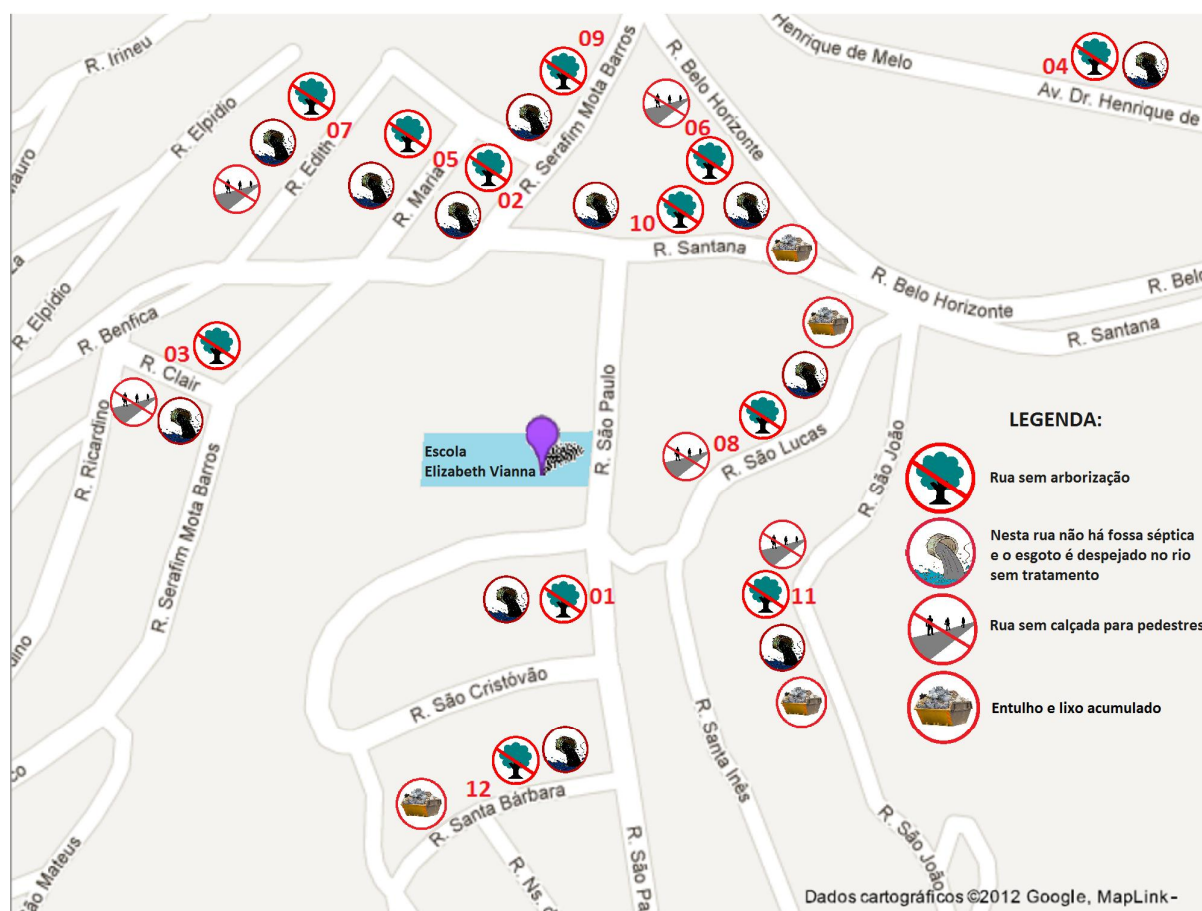
Os grupos formados por 3 ou 4 adolescentes elaboraram um breve relatório de até duas páginas cada grupo, citando as incidências de degradação ambiental mais importantes verificadas na pesquisa de campo, e marcando no mapa base impresso os devidos locais das degradações, e depois fotografando-os.

Os relatórios foram revisados pelo professor da disciplina, e em seguida, compilados num único volume. Os dados foram tratados estatisticamente através do software Microsoft Office Excel 2010 e transformados em símbolos conforme a relevância das variáveis estudadas, sendo então agrupados cartograficamente no formato de um Mapa Ambiental através do software Microsoft Paintbrush 2010.

O MAPA AMBIENTAL DE ROÇAS GRANDES

O Mapa Ambiental produzido pelo professor com os dados coletados pelos alunos adolescentes, que pode ser visto na Figura 1, é o principal produto da pesquisa efetuada, sendo um indicativo claro e de fácil compreensão, por isso mesmo bem adequado a iniciativas de Educação Ambiental e Conscientização Ambiental.

Figura 01 - Mapa da Degradação Ambiental no entorno da Escola Maria Elizabeth Vianna



Mapa elaborado pelo autor em abril de 2013, com base em um mapa de ruas do Distrito de S. Antônio de Roças Grandes, Sabará - MG, obtido através do website GoogleMaps em novembro de 2012. Utilizou-se os dados coletados durante a pesquisa de degradação ambiental realizada pelos alunos em novembro 2012.

A Figura 01 mostra uma prevalência de altos índices de degradação nos locais pesquisados pelos alunos adolescentes.

Observa-se que (1) 100% das ruas pesquisadas não possuem arborização nos passeios; (2) não há tratamento de esgoto disponível no vilarejo, sendo que em 100% das ruas pesquisadas não há fossa séptica, assim todo o esgoto doméstico e comercial vai para o Rio das Velhas; (3) não há passeio para pedestres em 42% das ruas pesquisadas, e (4) em 33% há entulho e lixo acumulados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o projeto de elaboração do Mapa Ambiental de Roças Grandes por Estudantes do Ensino Médio obteve sucesso em seus objetivos propostos inicialmente.

No que diz respeito ao objetivo de elaboração de um Mapa da Degradação Ambiental no Vilarejo de Roças Grandes, considera-se que este objetivo foi concluído no mês de abril de 2013, tendo como produto principal o mapa exposto na Figura 01.

Quanto ao objetivo de promover a conscientização dos alunos adolescentes acerca das características ambientais desejáveis num cenário urbano como o estudado, e acerca da leitura apropriada da degradação ambiental encontrada na realidade, percebe-se um sucesso efetivo.

Também se verifica sucesso sobre o objetivo de instrumentalizar-se os alunos adolescentes para a realização da coleta de informações acerca dos problemas ambientais.

Finalmente, a respeito das condições ambientais no entorno da Escola, confirmou-se após a etapa empírica da elaboração do Mapa da Degradação Ambiental que as condições são de alto nível de degradação nos três itens destacados, a saber, (1) condições relativas à arborização, (2) tratamento de esgoto e (3) condições de acessibilidade / mobilidade urbana.

Espera-se que o presente estudo tenha adicionado conhecimento a respeito do potencial de instrumentalização de estudantes de ensino médio para realização de pesquisas sobre a degradação ambiental no entorno das escolas brasileiras. E espera-se também que o mapa de degradação ambiental produzido sobre o vilarejo estudado contribua para a elaboração de estudos posteriores sobre as condições ambientais em nível regional e estadual.

Reconhece-se a necessidade de pesquisas futuras sobre o tema, com diferentes cortes temporais e geográficos, que permitam conclusões mais abrangentes e formulações generalistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 4.281 de 25/06/2002 ï Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em 13/09/2013 às 22h50m.

BRASIL. **Educação Ambiental**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12332&Itemid. Acesso em 08/08/2013 às 21h01m.

BRASIL. **Lei 9.795/1999 de 27/04/1999 - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 13/09/2013 às 23h09m.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPÉIA. **Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável adotada na reunião de alto nível de Vilnius**, a 17 e 18 de Março de 2005. Disponível em: http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/educacao_ambiental_para_a_sustentabilidade/Documentos/estrategia_ceedonuparads.pdf. Acesso em 08/08/2013 às 23h33m.

RAMOS, Luciana Ferreira Tavares. **Os diferentes sentidos atribuídos à escola e ao saber por jovens em situação de risco social de uma Escola Técnica de Ensino Médio em Roça Grande, Sabará**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UNA. Universidade de Negócios e Administração. 2010. 159 p.

REDE COLABORATIVA DE SABARÁ. **Diagnóstico Sócio-Econômico para pequenas áreas. Contextualização Geral a partir de dados secundários. Município/Sabará e Regional - Roça Grande**. 2004. 24 p.

REDE COLABORATIVA DE SABARÁ. **Pesquisa Juventude em Sabará 2010: vulnerabilidades e perspectivas de desenvolvimento**. 2010. 20 p.

UNESCO. **Declaração de Tessalônica: Tessalônica, Grécia, 1997**. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/24824012/60620622/name/DECLara%C3%A7%C3%A3o+THESSALONIKI.doc>. Acesso em 05/08/2012 às 14h26m.

SOBRE A MESA: CRIAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO

Thiago Vinícius Bastian¹

RESUMO

O jogo está presente em nossa sociedade de várias maneiras, sendo visto como metáfora das relações sociais, de maneira lúdica, recreativa e imaginativa. Existem linhas de pesquisa sobre o jogo e o jogar, que afirmam que o jogo é anterior a cultura, sendo entendidos como tal o direito, a guerra e a filosofia. Os jogos de tabuleiro apresentam um grande potencial educativo, se trabalhados de maneira coerente dentro do ambiente escolar (esfera educacional). O ensino e a prática de jogos de tabuleiro têm relevante importância pedagógica, na medida em que sua prática implica de diferentes inteligências, como pictórica, interpessoal, intrapessoal, lógica-matemática, cinestésica, dentre outras. Este projeto, ainda em andamento tem como objetivo a criação de jogos de tabuleiro com os educandos do Centro Educacional Marista Ir. Beno, a partir de pesquisas de temas, teorias dos jogos, mecânicas de jogo e criação de regras. Este artigo tem a objetivo de verificar de maneira qualitativa o processo de criação e os jogos criados pelos educandos, em uma perspectiva educativa e cooperativa.

Palavras-chave: Jogos. Jogo de tabuleiro. Cooperação.

¹ Graduado em Educação Física – Licenciatura Plena pela Universidade estadual de Maringá (UEM) e Pós-Graduando em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica (Universidade AVM). Educador de Jogos Cooperativos no CEM Ir. Beno. Email: tbastian@marista.org.br

SARAU LITERATURA CONSTRUÍDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vaudice Donizeti Rodrigues¹
Patrícia Fernanda Peres Alves Batista²
Shirley Aparecida de Jesus³

RESUMO

O projeto “Sarau Literatura Construída” foi desenvolvido pela Biblioteca Interativa do Centro educacional Marista Ir. Beno – Maringá/PR em parceria com as oficinas e com o Grupo de Famílias: “Famílias que Cultivam Vidas” (Orientação Sociofamiliar). Com a finalidade de promover e despertar o hábito pela leitura nos(as) educandos(as). Por meio de atividades desenvolvidas em parceria das oficinas com a biblioteca, os(as) educandos(as) são estimulados a participarem dos projetos. Para tanto, foi realizado um Sarau integrando os educandos(as) /mediadores(as), voluntários(as), colaboradores(as), familiares e comunidade. No encontro foram apresentados contação de histórias, dramatização e amostra das oficinas que desenvolveram atividades literárias escritas ou orais, como áudio livro na Oficina de Educomunicação, o Projeto O Circo do Saber na Oficina de Arte Circense e Teatro, História em quadrinhos da Oficina de Arte Visuais e apresentação de tema “Que exploração é essa?” trabalhado pelas famílias do grupo de Orientação Sociofamiliar. O Sarau tem como objetivo apresentar à comunidade os feitos literários que os(as) educandos(as) do Centro Educacional Marista promoveram e com isso fazer a interação entre as oficinas, biblioteca e comunidade. As ações apresentadas no sarau fazem parte da construção diária de nossos (as) educandos(as), por isso reveste-se de um grande valor Socioeducativo.

Palavras-chave: Literatura. Incentivo à leitura. Leitura.

¹ Bibliotecária do Centro Social Marista Ir. Beno/Maringá-PR. Bacharel em Biblioteconomia/UEL. Especialista em História e Cultura Africana e Afrobrasileira/NEAA/UEL. Aluna Especial no Mestrado em Ciências da Informação/UEL

² Coordenadora Pedagógica do Centro Social Marista Ir. Beno/Maringá-PR. Graduação em Pedagogia/UEM. Especialista em Psicopedagogia/UEM; Atendimento Educacional Especializado/UEM; Neuropsicologia/UNIFAMMA.

³ Assistente Pedagógica do Centro Social Marista Ir. Beno/Maringá-PR. Graduação em Pedagogia/UEM. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino/UNOPAR; Supervisão Educacional/FAFIMAN; Psicopedagogia/UEM.

SAÚDE E CIDADANIA: INFORMAÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARINGÁ-PR

Isabela Quaglia¹
Ana Paula Machado Velho²

RESUMO

O artigo a ser apresentado tem o objetivo de analisar em que medida os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Escolas Públicas Municipais de Maringá vêm lidando com o tema saúde de forma a garantir um dos direitos fundamentais do cidadão, garantido pela Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã. A escola tem como premissa oferecer conhecimentos fundamentais para que o sujeito se construa de maneira saudável e exerça sua cidadania. É uma das parceiras da área de promoção da saúde, que prega a importância de se instrumentalizar o indivíduo com informações, para que ele possa ser peça mais atuante na própria qualidade de vida. Nesse cenário, a escola tem papel importante já que se propõe a constituir cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e, portanto, crianças e adolescentes críticos. E são os PPP que contém o planejamento das estratégias de ação das unidades escolares. Para traçar o perfil dos Projetos das escolas de Maringá em relação à saúde foram analisados 13 Projetos Políticos-Pedagógicos. A pesquisa foi feita em abril de 2013, sobre os Projetos de 2012, cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá-Pr. Entre os resultados, destaca-se a falta de estratégias concretas para promover a saúde nas escolas e garantir um dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Aponta-se que os Projetos necessitam conter ações concretas que minimizem os problemas atuais que envolvem a educação. Entre eles, sem dúvida, está à saúde do ambiente escolar e dos alunos.

Palavras-chave: Saúde. Cidadania. Projeto Político-Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Saúde, na atualidade, é um termo definido na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e esse conceito é reforçado na Constituição Federal Brasileira de 1988 na qual a define como “direito de todos e dever do Estado”, indicando os princípios e as diretrizes que regularão o Sistema Único de Saúde (SUS). Direito considerado fundamental ao ser humano e só se torna realidade com a participação da população em suas conquistas e com o compromisso político do Ministério da Saúde que busca: universalização, equidade, integralidade, resolutividade orientando os investimentos na promoção da saúde (BRASIL, 2005, p. 06). As políticas públicas saúde e educação tornam-se os setores que podem proporcionar melhor qualidade de vida ao cidadão. Nesse sentido, a promoção da saúde

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde da UniCesumar – Centro Universitário CESUMAR, Maringá-PR, Brasil, isaquaglia@hotmail.com.

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde da UniCesumar – Centro Universitário CESUMAR, Maringá-PR - Brasil, anapaula.mac@gmail.com.

requer parcerias intersetoriais para desenvolver ações determinantes de saúde e qualidade de vida. Trabalhar com o tema saúde no ambiente escolar também é uma forma de garantir direitos. Silva (s/d) apresenta que

a escola que pretende educar e formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de tomar decisões, participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem como exercício de cidadania, certamente, precisará planejar suas ações pedagógicas a partir de uma prática democrática e de um planejamento interativo com a comunidade.

Para que essas ações sejam efetivas, a proposta de se trabalhar com o tema saúde na escola torna-se viável por meio da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Acredita-se que o PPP é um instrumento de comunicação entre os membros da comunidade escolar. Aquele que descreve e informa o que a comunidade pensa e de que forma se pode garantir a construção do cidadão. O Projeto Político-Pedagógico, nesse sentido, torna-se o retrato do que a escola pretende desenvolver em seu cotidiano (BRASIL, 2010).

Segundo Vasconcellos (2005, p. 169), o PPP é o plano global da instituição. Para o autor, “é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação”.

Neste sentido, as escolas devem elaborar o Projeto Político-Pedagógico que contempla a finalidade de cada organização educativa, expressada nos seus processos e metas propostos.

Compreendemos que esse instrumento busca discutir o planejamento e o fortalecimento da escola com a comunidade, proporcionando ações educativas eficazes que atenda as necessidades reais dos cidadãos. Portanto, por meio do Projeto a escola pode tornar-se também promotora da saúde, conforme apresenta Pedroso (s/d, p.30) “uma escola promotora de saúde oferece uma educação de qualidade, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da autoestima do aluno e da comunidade, estimulando atitudes críticas e escolhas responsáveis frente às situações que se apresentam no cotidiano”.

Para Pelicioni (s/d, p. 43), a “[...] a educação, como estratégia primordial na obtenção desses resultados, vai preparando indivíduos e grupos para a participação social e criando condições para o exercício da cidadania e a transformação social”.

Em outras palavras, é impossível pensar a formação de um sujeito social, político sem investir na educação e na saúde. Porém, a quantos indivíduos está assegurado o direito de se construir como sujeito e atuar na sociedade como cidadão crítico e reflexivo por meio da escola promotora da saúde? As unidades educacionais de Maringá-PR estão se

estruturando por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos como construtoras do conhecimento em saúde?

A área de promoção da saúde prega a importância de se instrumentalizar o indivíduo com informações, para que ele possa ser peça mais atuante na própria qualidade de vida. Configura-se aí e legitima-se no Brasil e em boa parte do mundo a doutrina dos cuidados primários ou Atenção Primária da Saúde (APS), que cresceu como resposta aos interesses políticos e pragmáticos de prevenção da doença.

Essa nova filosofia se fortalece no Brasil no período da década de 80, quando os movimentos sociais renascem com muita força, na tentativa de minimizar o custo social do período militar no país. O próprio Estado age em favor de mudanças na área social, que são ratificadas com a promulgação de uma nova Constituição, em 1988. A Carta Magna, desde então, contém o desenho do Sistema Único de Saúde que, em sua essência, visa a implementar um novo modelo de política de saúde pública, no qual a disseminação de informação é fundamental.

A Associação Americana de Medicina define esse processo de organização de informação como uma iniciativa de alfabetização em saúde. Consiste exatamente em habilitar o cidadão da capacidade de obter, processar e compreender informação básica em saúde, necessária à tomada de decisões apropriadas. A não alfabetização em saúde leva a erros no uso de medicações, a não procura de ajuda médica quando necessária e à dificuldade em assumir hábitos de vida saudáveis. Ações nesta área demandam novas estratégias de reorganização do sistema de saúde, novos investimentos financeiros e também em comunicação, que redundem em mudanças de estilos de vida.

Nesse cenário, a escola tem papel importante já que se propõe a constituir cidadãos educados, conscientes de seus direitos e deveres e, portanto, críticos. A Educação em Saúde enfatiza os tópicos de ensino que se baseiam na participação e na responsabilidade dos estudantes em seu processo de aprendizagem, como requisito imprescindível para a construção de seus conhecimentos e gerenciamento de sua saúde. Portanto, uma consequência prática da Educação em Saúde é que, quando a aprendizagem funciona, a pessoa se responsabiliza por um estilo de vida saudável (PELICIONI; TORRES, 1999).

Em outras palavras, a educação é a base necessária para qualquer transformação social que busque contribuir para uma vida humana melhor e digna. Segundo Veiga (2004, p. 49), “[...] a educação, assim contextualizada, faz com que a escola, especialmente a escola pública, assuma importância cada vez maior como espaço-tempo em que as prioridades socioeducacionais dos cidadãos podem se concretizar”.

Partindo desse princípio, trabalhar com o tema saúde na escola implica não somente em transmitir informações descontextualizadas e sim desenvolver no educando conhecimentos, competências e habilidades para que sejam adotados modos de vida saudáveis, de forma prática.

TRANSCURSO DA PESQUISA

Nessa perspectiva, este artigo tem o **objetivo** de traçar um panorama de como as informações sobre saúde aparecem nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais de Maringá-Pr. Defende-se que ações que podem posicionar a escola como promotora da saúde e da cidadania devem começar a ser planejadas nos Projetos. Será que o tema saúde consta nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições analisadas? Será que a construção de uma escola promotora da saúde está mesmo entre as preocupações das equipes que elaboram estes Projetos?

Para responder a estas questões, realizou-se a análise de conteúdo de 13 Projetos de escolas municipais de Maringá, cujo intuito foi verificar como são discutidas e planejadas as atividades que visam uma educação de qualidade e a constituição de cidadãos promotores de saúde. A proposta é, futuramente, utilizar esse levantamento para propor novas estratégias de Promoção da Saúde para o Ensino Fundamental da cidade de Maringá, garantindo a cidadania aos alunos da rede municipal de educação do município.

Para realizar a investigação nos Projetos Político-Pedagógicos definiu-se uma amostra, entre as 49 escolas municipais de Maringá que ofertam o ensino fundamental de 1ª ao 5ª ano.

A definição por amostra, conforme Gil (1999) é feita em três fases,

(1) classificação da população em função de propriedades tidas como relevantes para o fenômeno a ser estudado; (2) determinação da proporção da população a ser colocada em cada classe, com base na constituição conhecida ou presumida da população e (3) fixação de cotas para cada observador ou entrevistador encarregado de selecionar elementos da população a ser pesquisada, de modo tal que a amostra total seja composta em observância à proporção das classes consideradas (GIL, 1999, p. 104).

Foram escolhidas então as escolas municipais que apresentavam o maior número de alunos matriculados por região da cidade (Norte, Sul, Leste e Oeste). Na qual foram detectadas, 3 (23,07%) na região norte, 3 (23,07%) na região sul, 4 (30,76%) na região leste e 3 (23,07%) na região oeste. Com o intuito de buscar respostas ao problema proposto

por esta pesquisa, e ainda alcançar os objetivos definidos, tornou-se imprescindível, definir categorias de busca para dar suporte ao delineamento do assunto, definiu-se então as categorias “saúde” e “prevenção”. Após a delimitação das categorias houve a necessidade de realizar uma análise de conteúdo com abordagem quantitativa nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas definidas. As informações foram baseadas no conjunto de técnicas de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011), no qual propõe a realização de três (3) fases para obter resultados neste processo, são eles: “a pré-análise no qual especifica a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125).

A pré-análise foi detectada utilizando o recurso de busca por palavra/categoria do software Word, do pacote Microsoft Office, no qual apresentou a quantificação dos resultados.

Para a quantificação dos dados, foram organizadas as informações quanto à categoria, às frequências numéricas em que cada palavra apareceu no PPP e às frequências relativas da categoria nos tópicos norteadores. A nomenclatura “tópico norteador” foi proposta pela autora deste artigo, no qual se baseou no documento “Roteiro para (Re) Elaboração do Projeto Político-Pedagógico”, proposto pela Secretaria Municipal.

No entanto, para focar especificamente as questões de vocabulário nos PPP, optou-se, neste artigo, analisar as categorias: saúde e prevenção. Os resultados da análise de conteúdo mostraram, então, que quando se cita estas categorias nos PPP das 13 escolas estudadas, não se foca especificamente ações que possam efetivamente redundar em melhor qualidade de vida dos estudantes e da comunidade escolar.

O PERFIL DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

O município de Maringá possui dez mil educandos, em cinquenta e sete Centros Municipais de Educação Infantil, e dezessete mil educando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em quarenta e nove Escolas municipais, conforme apresenta informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá-Pr. Portanto, perante esse âmbito foi realizado o levantamento de dados em 13 Projetos das escolas municipais.

A Categoria saúde

A palavra “saúde” apresentou-se 102 vezes em diferentes tópicos norteadores: Proposta Curricular, Princípios Norteadores da Educação; Plano de Ação; Característica da Comunidade Escolar e Avaliação Institucional.

O tópico norteador Proposta Curricular foi o que mais se destacou nesta categoria (42,15%). A principal ênfase foi dada aos conteúdos estruturantes propostos na disciplina de ciências, como corpo humano e saúde. Esta tem como objetivo compreender as transformações e a integração dos sistemas que compõem o corpo humano, bem como as questões relacionadas à saúde e qualidade de vida.

Outra disciplina que foi dada ênfase nos Projetos Políticos-Pedagógicos foi a de direitos sociais, que contempla as discussões sobre os direitos como: à educação, à saúde, à vida digna, a representação de diferentes formas da participação civil, como, conselhos e associações. A disciplina educação física, que também foi enfatizada pelos Projetos, apenas apontou a necessidade da prática do alongamento e relaxamento.

Dentro do tópico Princípios Norteadores da Educação, o termo saúde apareceu com uma frequência de 19,60%. Sob este aspecto, a escola E.M.L.4 (2012, p. 21) cita em seu PPP a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que declara que a escola deve realizar “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Ainda dentro desta discussão, a escola E.M.N.2 (2012) destacou que oferecer um desenvolvimento integral ao aluno depende tanto dos cuidados relacionados à dimensão afetiva quanto aos aspectos biológicos do corpo, “como qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos” (E.M.N.2, 2012, p. 47). Tudo isso está ligado à questão do Artigo 6º, da Resolução nº 7/2010 – CNE/CEB, bastante citado, que afirma que as instituições deverão ser norteadas por políticas educativas e ações pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de um sujeito que reconheça os seus direitos e deveres, tendo equidade no acesso à educação, saúde e bens culturais.

Porém, poucas escolas discutem de forma mais precisa e aprofundada as dificuldades e a realidade do entorno das instituições, no que diz respeito às condições da implementação das políticas educativas e de saúde. Enfocando este aspecto, a E.M.L.4 (2012, p. 36) lembra em seu Projeto Político-Pedagógico que se está vivendo em uma “realidade marcada por desemprego, situação de miséria, precariedade de ensino público e do serviço da saúde”. E a escola E.M.S.1 (2012, p.30) acrescenta que, neste cenário, “as políticas sociais têm se caracterizado por ações fragmentadas e desconstituídas com relação à previdência

social, à saúde e ao ensino, o que requer ainda mais envolvimento dos educadores na formação dos alunos da escola pública”.

Os aspectos pesquisados passam a ser mais específicos quando se discute saúde no tópico norteador Característica da Comunidade Escolar, que conteve a presença da palavra saúde 13,72% vezes em que ela aparece nos PPP. A escola E.M.O.1 (2012, p. 28) disse que há outro fator interferindo na aprendizagem e no trabalho desenvolvido pela escola. Segundo a pesquisa socioeconômica realizada pela escola, existe “um número considerável das mães que trabalham fora e contribuem com a renda da família”, aspecto que pode ser um incentivador do baixo rendimento escolar. Essa falta de acompanhamento no processo de aprendizagem também interfere nos problemas relacionados “à hiperatividade, ao *déficit* de atenção, à violência, à indisciplina, à falta de motivação e outros”.

A escola E.M.L.4 (2012, p.21) destaca que o perfil dos alunos matriculados, “apresenta limitações originadas pela convivência na família que sofre pela falta de estrutura, bem como aspectos a considerar que são problemas psíquicos, de saúde, emocionais etc.”. Porém, esta mesma escola pondera que, quando a família solicita aulas de reforço escolar em razão das dificuldades de aprendizagem a escola não se abstém de atender. Mas, reforça o documento, “existem questões que não fazem parte da função da escola e sim da área da saúde, pois o responsável em garantir o bem estar do filho é a família e não a escola” (E.M.L.4, 2012, p.18).

A representatividade da categoria “saúde” no tópico norteador Avaliação Institucional foi de (4,90%). A ênfase foi dada aos aspectos da rotina da educação infantil, como: a composição dos grupos de crianças, a participação dos envolvidos e os mecanismos previstos para tal; a organização do tempo; a adequação, organização e utilização do espaço, as interações dos professores com as crianças e seus familiares etc. (E.M.L.2, 2012, p.153; E.M.L.4, 2012, p.72; E.M.O.1, 2012, p.139; E.M.L.1, 2012, p. 91; E.M.N.2, 2012, p.74).

No entanto, quando se analisa o contexto da palavra saúde no tópico norteador Plano de Ação, que têm a ver com o objetivo do PPP, que é o planejamento da escola, as discussões são bastante superficiais e a frequência também cai (19,6%). Entre as sugestões de ações em saúde de destaque, apresentadas pelos PPP está a de se trabalhar com os alunos as contradições que a sociedade impõe, como, à exclusão por falta de moradia, por falta de saúde e por falta de emprego, instituindo o acesso à educação como o meio para diminuir as diferenças sociais, porém, não se diz como. Um exemplo é o da E.M.N.3 (2012), que propôs trabalhar com programas da saúde da criança e do adolescente. Esses programas, segundo a escola, têm como objetivo “orientar as ações dos educandos sobre questões de

saúde preventiva, realização de acompanhamento da saúde bucal e testes de acuidade visual bem como proporcionar aos educandos e comunidade a oportunidade de assistirem palestras com profissionais da saúde” (E.M.N.3, 2012, p. 77). Mas não há registro de como esses programas serão realizados.

A Categoria prevenção

A palavra “prevenção” foi encontrada treze vezes nos PPP analisados. Nove delas no tópico norteador Complementação Curricular, representando (69,23%). A maior parte foi destacada também na disciplina de ciências, contemplado a temática corpo humano e saúde e especificando

O conhecimento e compreensão sobre as transformações e principalmente, a integração entre os sistemas que compõem o corpo humano, suas funções de nutrição, relação, regulação e reprodução, bem com as questões relacionadas à saúde e à sua manutenção, caracterizam o campo de estudo deste conteúdo estruturante, cujo princípio é a busca da prevenção (E. M.N.3, 2012, p.60).

A proposta de trabalho sobre a temática da cultura afro-brasileira, africana e indígena, destacou a categoria quando discutiu sobre a produção de trabalhos para a diversidade escolar. Neste contexto, citou como exemplo a prevenção ao uso indevido de drogas, a discussão sobre sexualidade humana, a educação ambiental, a educação fiscal e o enfrentamento à violência contra a criança e o adolescente.

Quanto à referência no tópico norteador Complementação Curricular, em que a porcentagem foi de (23,07%), nota-se que as escolas, com o incentivo da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com a comunidade, participam durante o ano de programa e projetos que visam o “desenvolvimento, físico, cultural, afetivo, social dos participantes para complementação curricular” (E.M.L.2, 2012, p.18).

O projeto que apresentou maior ênfase foi o Projeto Proerd³, que “tem como objetivo proporcionar o bem-estar social, projetando seus esforços, estrategicamente na prevenção da criminalidade, concorrendo para a diminuição dos índices de violência e criminalidade, especialmente, para a diminuição do uso abusivo das drogas, que vem se caracterizando como flagelo do terceiro milênio” (E.M.L.1, 2012, p.86).

Já a escola E.M.L.2 (2012), apresenta em seu Projeto Político-Pedagógico que o “Proerd é realizado por meio da Secretaria de Educação em parceria com a Polícia

³ O Projeto Proerd é um programa social e preventivo posto em prática em todas as escolas do Brasil, por policiais militares selecionados e capacitados.

Militar, perfazendo 10 aulas que são ministradas por um soldado capacitado para tal função com objetivo da prevenção e erradicação das drogas” (E.M.L.2, 2012, p.151).

Em apenas uma escola, ou seja, em (7,69%) das ocorrências, a palavra “prevenção” apareceu no tópico norteador Histórico do Estabelecimento. A escola E.M.L.1 (2012) discorreu sobre o “Programa Mais Educação”, que foi implantado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Segundo apresentado no projeto, “o programa tem aumentado a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos: pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde” (E.M.L.1, 2012, p. 12). Mais uma vez, destaca-se que não há na contextualização aspectos direcionados especificamente ao planejamento da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que se apresentou aqui uma breve discussão sobre as questões de saúde na escola. Utilizou-se parte dos dados que estão sendo levantados para uma dissertação que visa discutir em profundidade como os PPP se refletem na preocupação da comunidade em construir uma escola promotora da saúde. Há outros fatores que compõem o universo de condições que irão produzir o sujeito sadio e não são discutidos aqui, tais como a alimentação, a renda, o meio ambiente, entre outros aspectos. Porém, a frequência e o contexto que os Projetos Político-Pedagógicos apresentam a palavra saúde, foco deste artigo, já denotam uma profunda deficiência no que diz respeito à escola.

É preciso que se reveja o debate do tema nas unidades escolares. Sugere-se que as autoridades de educação e saúde comecem, por exemplo, a fornecer modelos mais consistentes a serem seguidos pelos Projetos Político-Pedagógicos, exigindo mais comprometimento das equipes gestoras na produção deste documento. Os Projetos necessitam, também, ir além das proposições gerais, apontando de forma mais significativa ações concretas que minimizem os problemas atuais que envolvem a educação. Entre eles, sem dúvida, está à saúde do ambiente escolar e dos alunos.

Hoje, o ato de disponibilizar conhecimento aos cidadãos passa definitivamente pela responsabilidade do Estado e as ações de comunicação, sejam elas institucionais ou sociais, dispõem de estratégias que facilitam o acesso por um número significativo de pessoas. Muitas vezes, porém, esse processo vem sendo cerceado por pesados condicionamentos. É necessário que os PPP sejam instrumentos de comunicação abertos,

divulgados, que circulem de maneira ampla no ambiente escolar e em outras plataformas cada vez mais comuns na vida de pais, alunos, professores e gestores, como as tecnologias digitais. Precisa-se garantir que os membros da comunidade escolar não fiquem aquém das possibilidades de acesso ao que lhe é fundamental para uma vida digna. É preciso que a escola utilize todos os instrumentos para combater um mal crônico da nossa sociedade, que chamamos de exclusão: seja ela informacional, intelectual, digital, de cidadania etc.

Muitos problemas de saúde, lembra Capra (1982), são gerados por fatores econômicos e políticos, que só podem ser modificados coletivamente, por meio de uma ação que determine o envolvimento de pessoas em larga escala. A responsabilidade individual deve estar acompanhada da responsabilidade social. E, neste cenário de assistência social à saúde, a escola é responsável pela circulação de informações fundamentais. É nela que o conhecimento científico se transforma em ferramenta para toda a sociedade. E esse é um tipo de ação, reforça Capra, que não pode ser fornecido, simplesmente, à população, mas deve ser praticado, diariamente, por todos os atores envolvidos neste quesito: o da promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A educação que produz saúde**. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de educação básica. **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF, 9 jul. 2010.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Editora Cultrix; 1982.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
MARINGÁ. Prefeitura do Município de Maringá. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo**: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Paraná, 2012.

PEDROSO. Glaucia César. A participação comunitária na Escola Promotora de Saúde. Cadernos de escolas promotoras de saúde – I. Disponível em: www.sbp.com.br/img/cadernosbpfinal.pdf. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

PELICIONI. Maria Cecília Focesi; TORRES. André Luis. **Promoção da saúde**: a escola promotora de saúde. São Paulo, 1999. Série Monográfica n.12. Disponível em: <<http://www.bvs-sp.fsp.usp.br/tecom/docs/1999/pel001.pdf>> Acesso em: 12 de abril de 2013.

PELICIONI. Maria Cecília Focesi. Meio ambiente. Cadernos de escolas promotoras de saúde – I. Disponível em: www.sbp.com.br/img/cadernosbpfinal.pdf. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **E.M.L.1.** Secretaria de Educação de Maringá: Maringá, 2012.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **E.M.L.2.** Secretaria de Educação de Maringá: Maringá, 2012.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **E.M.L.4.** Secretaria de Educação de Maringá: Maringá, 2012.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **E.M.N.2.** Secretaria de Educação de Maringá: Maringá, 2012.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **E.M.N.3.** Secretaria de Educação de Maringá: Maringá, 2012.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **E.M.O.1.** Secretaria de Educação de Maringá: Maringá, 2012.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **E.M.S.1.** Secretaria de Educação de Maringá: Maringá, 2012.

SILVA, M. L. da. **O PPP como instrumento de interação da comunidade e de intervenção na realidade escolar:** escola de gestores da educação básica. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord_ped/sala_3/mod03_2unid_2.html>. Acesso em: 22 maio 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político – pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

PROJETO BRINCADEIRAS: ESTUDO SOBRE A INTERVENÇÃO LÚDICO-POLÍTICO-PEDAGÓGICA

João Paulo Varago Macelani¹

Verônica Regina Müller²

Paula Marçal Natali³

RESUMO

O principal objetivo deste estudo foi detectar os direitos violados das crianças participantes do Projeto Brincadeiras desde 2006 até 2012 e analisar a intervenção dos educadores em termos pedagógicos e políticos, a fim de propor possíveis práticas alternativas de intervenção. Para que isso fosse possível, a pesquisa bibliográfica foi feita a partir da leitura e seleção dos documentos em forma de relatórios das práticas feitos desde 2006 até 2012 para avaliarmos a intervenção. Após a leitura, proporíamos estratégias práticas, visando a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, presentes no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, porém, devido a falta de tempo para a realização, não foi possível. Após, reavaliaríamos os documentos, para detectarmos se a prática havia sido efetiva. O brincar é nato das crianças, e por ser direito garantido na Constituição e no ECA deve ser propiciado de forma qualificada às crianças. É por esse motivo que nos propomos a executar este trabalho, para fazermos valer os direitos das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Projeto Brincadeiras. Direitos violados. Infância.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos de infância, falamos de brincadeiras e ao falar de brincadeiras, falamos de um ato simples e nato das crianças. Todas elas sabem brincar e com isso, as crianças se relacionam, crescem e amadurecem. Além de ser uma forma de expressão da criança, o brincar é garantido por lei às crianças pela Constituição Brasileira, no art. 227 e no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. O direito é citado no art. 4º e vêm disposto no

¹ Graduando do Bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, bolsista de PIBIC pelo CNPq desde 08/2012 até 07/2013.

² Orientadora. Possui graduação em Licenciatura Plena de Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986), Doutorado em História da Educação Social Contemporânea - Universidad de Barcelona (1996) e pós-doutorado na mesma área em Barcelona. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Maringá (Graduação de Educação Física, Mestrado e Doutorado em Educação) e coordenadora do PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: história da infância, culturas infantis, brincadeiras, direitos da infância e adolescência, fundamentos históricos e filosóficos da educação física brasileira.

³ Coorientadora. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2003) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009), aluna do doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2012). Atualmente é professora temporária da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação Física e Educação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: jogos e brincadeiras, direitos, crianças e adolescentes com direitos violados.

Capítulo II, que trata do Direito à Liberdade, Ao Respeito e à Dignidade: “Art.16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV – brincar, praticar esportes e divertir-se [...]”.

Pensando na importância do brincar e da efetividade da lei que outorga o direito às crianças, surgiu, em 1997, o Projeto de extensão Brincadeiras com meninos e meninas de e nas ruas, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Um dos objetivos desse projeto é oferecer, de forma orientada, brincadeiras para meninos e meninas de rua. As brincadeiras aqui utilizadas nada mais são que estratégias atraentes às crianças para trabalharmos “a formação política, por meio da conscientização dos direitos da criança e do adolescente” (MAGER et al, 2011).

O Projeto Brincadeiras é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá. Seus participantes, além de serem da comunidade externa da universidade, são de cursos variados, por exemplo, Educação Física, Pedagogia, História, entre outros. O projeto se desenvolve através de “princípios metodológicos de respeito, inclusão, compromisso, participação e diálogo” (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p.21), desenvolvendo, juntamente com esses princípios, a noção de ética e justiça social, dando às crianças embasamento teórico, advindo do ECA, para que estas conheçam e saibam como fazer valer seus direitos.

O Projeto Brincadeiras está vinculado também ao PCA- Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da UEM. O Brincadeiras também está ligado ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Esse Movimento é uma Organização Não Governamental (ONG) fundada em 1985. Seu objetivo é garantir o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

O projeto possui um método específico de intervenção dos educadores. Este método é chamado de intervenção lúdico-político-pedagógica, ou seja, é por meio de brincadeiras e jogos coletivos cooperativos, utilizados como estratégia metodológica com a intenção de:

- [...] - introduzir-nos no contexto sociocultural vivido pelas crianças e adolescentes, com a finalidade de conhecê-los, compreendê-los e respeitá-los em meio à sua cultura, interagindo com eles para que se desenvolva uma prática político-pedagógica durante as atividades;
- oportunizar às crianças e adolescentes o acesso ao vasto mundo do conhecimento cultural como patrimônio histórico e social da humanidade;
- construir e fortalecer nossas relações a partir dos direitos da criança e deveres constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8069/90) (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 39).

É nessa parte política da intervenção que atuamos. Buscamos com esse projeto saber quais são os direitos violados das crianças do Projeto Brincadeiras e qual a atitude dos educadores, mediante situações adversas aos direitos infantis, afim de propormos uma nova estratégia lúdico-político-pedagógica aos educadores.

JUSTIFICATIVAS

Esse trabalho se justifica pelo interesse pessoal dos autores em pesquisar os direitos violados das crianças e adolescentes participantes do Projeto Brincadeiras no período de 2006 a 2012, além de serem educadores do projeto, e pela necessidade de se extrair o máximo conhecimento dos relatórios realizados pelos educadores após cada prática no bairro. Ao longo das intervenções, encontram-se dificuldades em resolver algumas situações de cunho social, político e também pedagógico, e isso também nos motivou a fazer esse estudo, além de haver poucos trabalhos a respeito dessa temática.

Socialmente, o trabalho se justifica pelo fato de lidar com crianças com direitos violados e buscar a efetivação dos direitos. Nesse sentido, este trabalho interfere diretamente na sociedade relacionada a ele direta e indiretamente. Sendo assim, este trabalho contribui para a sociedade pois pode ser uma forma de reivindicação de direitos infantis violados.

Cientificamente, esse trabalho se justifica no sentido de contribuir para a sociedade acadêmica com entendimentos e discussões sobre os direitos das crianças, desmistificação do ECA e análise da intervenção dos educadores. Além disso, em nossas pesquisas, não encontramos nenhum trabalho inserindo os artigos do ECA como categorias de análise, o que nos diferencia dos demais trabalhos. Também se justifica pelo fato de analisarmos os relatos dos educadores dos projetos, verificando se são conclusivos para a intervenção ou não.

Esta pesquisa faz parte do Projeto Brincadeiras com Menino e Meninas de Rua, coordenado pela orientadora deste projeto.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Detectar os direitos violados das crianças do Projeto Brincadeiras com a intenção de analisar se as estratégias pedagógicas e políticas dos educadores do Projeto

Brincadeiras são eficientes na intervenção para a garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Objetivos Específicos

- Identificar as estratégias utilizadas ante a violação de direitos
- Analisar criticamente as consequências das estratégias encontradas
- Apresentar os resultados da pesquisa aos integrantes do Projeto

Brincadeiras.

- Disponibilizar alternativas de intervenção para o Projeto Brincadeiras e analisar se esta é eficiente de acordo com a análise dos novos documentos prescritos após a nova intervenção.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para que os objetivos dessa pesquisa fossem realizados, realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando como base teórica os documentos em forma de relatórios feitos por participantes do Projeto Brincadeiras desde 2006 até o ano de 2012. Foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, descrito por Bardin (2000) como forma de analisar os documentos.

O acadêmico efetuou a leitura exaustiva e seleção dos documentos, analisou e classificou os documentos. Num primeiro momento, a leitura feita foi a “leitura flutuante”, onde surgiram as hipóteses norteadoras, relacionadas com os objetivos desse projeto. Num segundo momento, o acadêmico fez a classificação dos documentos, também de acordo com os objetivos deste projeto. A classificação foi feita de acordo a similaridade ou a ausência de similaridade entre os relatos, como sugere a teoria da Análise de Conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto “Brincadeiras com meninos e meninas de e nas ruas” é um Projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá que acontece desde 1997. Inicialmente o projeto acontecia no bairro Santa Felicidade, em Maringá e atualmente acontece na cidade de Sarandi, no Jardim Esperança.

O projeto acontece em dois momentos. Primeiramente os educadores, coordenadores participantes e convidados do projeto se reúnem na sexta-feira para estudar textos teóricos da área, fazem uma relação com a vida no bairro e decidem como será a intervenção. O outro momento é o da ida ao bairro, que acontece aos sábados. São nesses

momentos que intervimos diretamente com as crianças brincando, conversando e interagindo de diversas formas com as mesmas.

A prática que guia a intervenção dos educadores do projeto é chamada de Intervenção lúdico-político-pedagógica. Para Müller e Rodrigues (2002), ela é desenvolvida semanalmente, ou seja, não tem seu fim em um único sábado ou numa única visita ao bairro, mas é constante e mutável e utiliza brincadeiras e jogos coletivos com objetivo de fazer o educador se inserir no contexto sociocultural vivido pela criança para que este possa conhecê-lo melhor e respeitá-lo, tudo isso por meio de atividades.

Além disso, a intervenção tem por objetivo estabelecer relações entre criança-educador, levar às crianças o conhecimento de seus direitos e oportunizar às crianças e adolescentes o acesso à cultura. A intervenção é guiada a partir dos fundamentos básicos do Projeto Brincadeiras. A cada dia de intervenção, ou seja, a cada sábado que o projeto acontece, os educadores que participaram devem fazer o registro do dia, sob a forma de relatório. Para chegarmos ao objetivo principal dessa pesquisa foram lidos todos os registros, também chamados de relatórios, presentes no e-mail do projeto desde 2006 até 2012, totalizando 311 relatórios.

Simultaneamente a leitura dos relatos, íamos anotando, um a um, a presença ou não de direitos violados, separando pelo ano do relato, conforme a tabela abaixo.

TABELA 1: REGISTROS DOS DIREITOS VIOLADOS

Relatórios/Registros	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Com direitos violados	10	14	11	7	23	54	16
Sem direitos violados	1	15	18	20	38	56	28
TOTAL	11	29	29	27	61	110	44

A presença do direito violado era computada em uma outra tabela que separa os direitos em categorias, conforme a metodologia utilizada determina. O trabalho possui cinco categorias que estão de acordo com os cinco primeiros capítulos do Título II da Parte Geral do ECA, sendo eles: 1) Do direito à vida e à saúde; 2) Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; 3) Do direito à convivência familiar e comunitária; 4) Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e 5) Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Foram encontradas 168 referências à direitos violados das crianças participantes do projeto. Isso não significa que esse é o valor real das violações de direitos

existentes. Esse valor é o número de vezes que as violações aparecem nos relatórios. A tabela com a quantidade de direitos violados por categoria segue abaixo.

TABELA 2: CLASSIFICAÇÃO DOS DIREITOS VIOLADOS

Categorias	Número de vezes
Do direito à vida e à saúde	18
Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade	86
Do direito à convivência familiar e comunitária	20
Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer	18
Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho	26
TOTAL	168

O primeiro dado que nos chamou a atenção está relacionado com a qualidade da transcrição dos registros. Muito embora os registros não tenham uma forma pré-determinada para ser escrito, eles devem, basicamente, conter a intervenção do educador para com a criança frente a uma situação de direitos, ou seja, deve conter a conversa tida entre o educador e a criança a respeito do ocorrido, a explicação do momento em que estão realizando as atividades, entre outras informações pertinentes (MAGER, et al, 2011)

O que constatamos foi que nos relatórios de 2006, por exemplo, havia uma grande presença de relatos de direitos violados, sendo muitas vezes mais de uma violação registrada em cada relatório. A partir de 2006 percebemos uma diminuição grande na quantidade de relatórios com direitos violados em relação ao ano de 2006. Nesse ano, apenas 9% dos relatórios lidos não continham menção a direitos violados enquanto nos anos seguintes essa porcentagem é bem diferente. Em 2008, por exemplo, 62% dos relatórios lidos não faziam menção a direitos violados.

Este é um dado preocupante pois certamente a violação aos direitos não diminuíram tanto assim em apenas 2 anos e, levando em consideração a importância dos registros, percebemos que há algo que deve ser melhorado nesse processo, pois os mesmos estão, muitas vezes vazios de dados importantes, como direitos violados e a forma e o método da intervenção, por exemplo.

Concluimos, portanto, que a melhora na elaboração dos relatórios deve ser imediata, ou seja, os educadores devem registrar com mais detalhes sua intervenção, para que tenhamos dados suficientes para analisar. Por outro lado, haverá de se detectar se nas intervenções ocorrem situações que não são registradas ou se não há essa intervenção, o que compromete o conteúdo dos registros.

De uma forma ou de outra, há algo a melhorar. Os registros deviam, em sua grande maioria, trazer dados mais significativos para o projeto pois a intervenção deveria

buscar, como já citado acima a introdução do educador no contexto vivido pelas crianças, tendo como fim o conhecimento desse contexto, para que através desse conhecimento seja possível desenvolver uma prática político-pedagógica. Destarte, a melhora na escrita dos relatórios deve ser imediata. Dessa forma, análises mais detalhadas poderão ser feitas e propostas mais direcionadas às reais necessidades do projeto e das crianças poderão ser feitas e, assim, aperfeiçoar a prática.

Em outro sentido, entendendo a criança como um ser humano em fase peculiar de desenvolvimento, preconizamos que as mesmas são seres humanos portadores dos mesmos direitos humanos garantidos a qualquer outro ser. Nesse sentido, faz-se necessário analisar os direitos humanos para que, a partir daí, analisemos as categorias do trabalho.

Segundo Terra e Lisowski (2008, p.2017), “pode-se entender os direitos humanos como fontes de garantias históricas [...] que mantém a relação do direito com as garantias fundamentais do homem”. Nesse sentido, direitos humanos são direitos que garantem que o homem tenha suas necessidades cobertas pela lei. As autoras ainda trazem que não é possível estabelecer um conceito de direitos humanos para todos, pois cada ser é único e possui necessidades e particularidades únicas.

Sendo assim, torna-se impossível a unificação dos direitos humanos pois eles são parte de uma complexa relação entre as instituições estatais, a sociedade civil e as relações e valores sociais, que fazem do seu processo de construção, um processo conflituoso e é nesse sentido que podemos nos deparar com vários conceitos para a mesma designação (TERRA, R.B.M.R.B; LISOWSKI, C. S. 2008, p.2019).

Em outro sentido, direitos humanos são, de acordo com Gorczewski (2005), citado em Terra e Lisowski (2008), direitos inerentes ao ser humano, no sentido de não existirem simplesmente por uma determinação social, eles nascem com o homem, fazendo parte da sua natureza. Nesse sentido, há duas vertentes na determinação dos direitos humanos: Direitos Humanos, ou seja, natos ao ser humano; e direitos fundamentais, que são direitos positivados, ou seja, são determinados socialmente pelos homens e relações estabelecidas.

Segundo Mendes (2011), os direitos humanos, sejam eles considerados natos ou fundamentais, são dotados de:

- Imprescritibilidade: os direitos humanos fundamentais não se perdem pelo decurso do prazo;
- Inalienabilidade: não há possibilidade de transferência dos direitos humanos fundamentais, seja a título gratuito, seja a título oneroso;
- Irrenunciabilidade: os direitos humanos fundamentais não podem ser objeto de renúncia. Dessa característica surgem discussões importantes na doutrina

e posteriormente analisadas, como a renúncia ao direito à vida e a eutanásia, o suicídio e o aborto;

- Inviolabilidade: impossibilidade de desrespeito por determinações infraconstitucionais ou por atos das autoridades públicas, sob pena de responsabilização civil, administrativa e criminal;

- Universalidade: a abrangência desses direitos engloba todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófica;

- Efetividade: a atuação do Poder Público deve ser no sentido de garantir a efetivação dos direitos e garantias previstos, com mecanismos coercitivos para tanto, uma vez que a Constituição Federal não se satisfaz com o simples reconhecimento abstrato;

- Interdependência: as várias previsões constitucionais, apesar de autônomas, possuem diversas intersecções para atingirem suas finalidades. Assim, por exemplo, a liberdade de locomoção está intimamente ligada à garantia do habeas corpus, bem como a previsão de prisão somente por flagrante delito ou por ordem da autoridade judicial competente;

- Complementariedade: os direitos humanos fundamentais não devem ser interpretados isoladamente, mas de forma conjunta, com a finalidade de alcance dos objetivos previstos pelo legislador constituinte. (MENDES, 2011, p.1).

Segundo o mesmo autor, os direitos trazidos no ECA são dotados das mesmas características, partindo daí a importância e relevância da efetivação dos mesmos. Não nos cabe aqui, porém, detalharmos os vieses existentes para o estudo dos direitos humanos, mas sim defendermos os mesmos à criança e ao adolescente. Destarte, as crianças possuem esses direitos e eles devem ser cumpridos.

CONCLUSÕES

O objetivo geral do nosso trabalho foi detectar os direitos violados das crianças do Projeto Brincadeiras com a intenção de analisar se as estratégias pedagógicas e políticas dos educadores do Projeto Brincadeiras são eficientes na intervenção para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, frente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para que isso fosse possível, analisamos os relatórios escritos pelos educadores do projeto desde 2006 até 2012.

Para podermos analisar a intervenção para a garantia dos direitos, foi necessário detectar os direitos violados das crianças e qual a ação dos educadores diante disso. Também foram analisados os direitos violados frente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi a base para as cinco categorias que estão de acordo com os cinco primeiros capítulos do Título II da Parte Geral do ECA. Na análise, trouxemos dados estatísticos do estudo e analisamos mais a fundo os direitos infantis, baseados em autores da área.

Na primeira categoria denominada “Do direito à vida e à saúde”, baseamos-nos no artigo 7º do capítulo II do ECA traz claramente o direito que a criança têm em ter saúde e vida, além de outras definições de saúde, como a da Organização Mundial da Saúde. Entendemos, porém, o direito à vida e a saúde para além do biológico.

Para nós a vida é entendida como o direito da criança de ser quem ela é, ou seja, ser criança, e ter todos os demais direitos garantidos. Para nós, o não cumprimento de um direito infantil, por menos que seja, está privando a criança de se desenvolver como deveria e, portanto, roubando-lhe o direito à vida que ela possui. Assim, entendemos a vida, especialmente para a criança e adolescente, como um todo formado por diversas partes, dentre elas a família estruturada, direitos fundamentais estabelecidos e efetivamente cumpridos, entre outros. Encontramos 18 referências à violações desses direitos nos relatórios lidos. Encontramos 18 referências à violações desses direitos nos relatórios lidos.

Na segunda categoria com o nome “Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, encontramos mais violações em nosso estudo. São 86 relatos de direitos violados. Segundo o ECA, em seu art. 15, “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”. O direito à liberdade abrange vários fatores como segurança (compreendendo a mesma como prevenção a qualquer tipo de risco, como drogas e exposição a violência, por exemplo), o lazer e o brincar, entendendo-o como forma de expressão da criança, a política, entre outros.

E no que se refere ao direito a dignidade, o ECA traz, no artigo 18 que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, p.18).

Corroboramos com Mello (1999), ao dizer que respeito e dignidade são os principais elementos para que se possa ter liberdade, propriamente dita. Segundo a autora, sem a compreensão desses fatores, que nos levam a entender nosso valor e o valor do outro, é bem difícil “criar o sentimento verdadeiro de liberdade, aquele ao qual se refere a cidadania, feito de cuidado com o bem comum.” (MELLO, 1999, p. 2).

Na terceira categoria, denominada “Do direito a convivência familiar e comunitária”, foram 20 relatos de violações que representam 12% do total de direitos violados. Corroboramos com Rizzini (2006), entendendo convivência familiar e comunitária como a possibilidade da criança permanecer no meio que a pertence e é a forma mais indicada para o cuidado da criança, sendo da família a responsabilidade pelo seu cuidado. Destarte, a

criança no seio familiar saudável, pode se desenvolver em todos os aspectos descritos no artigo 3 do ECA.

A quarta categoria, por sua vez intitulada de “Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte a ao Lazer”, foram 18 relatos de violações encontrados que representam 11% das violações. Entendemos como Freire (2002), que a ação de ensinar não é desligada da ação de aprender. Que educador e educando são os atores dessa relação e que, entre si, trocam experiências e se formam, em conjunto.

O que aparece nos relatórios nas falas das crianças é que professores, ainda inseridos na concepção bancária de ensino (FREIRE, 1981), “depositam” o conhecimento em seus “educandos”, que na realidade acabam não aprendendo nada. Pois o conhecimento é depositado e não aprendido. Freire (1996) ainda diz que aprender precede o ensinar, e que o ensino foi eficaz somente se o aprendiz for capaz de recriar ou refazer aquilo que foi ensinado.

Por fim, a última categoria chamada “Do direito à Profissionalização e Proteção no Trabalho” foram encontrados 26 relatos de violações. Por ser difícil definir o que é trabalho infantil e como classificar uma violação encontrada, em nosso caso, inserimos nessa categoria situações claras aonde há trabalho infantil e também situações que, mesmo que fosse trabalhos realizados no lar da criança, como trabalho doméstico, impediam a mesma de realizar outras tarefas mais características da sua idade, como brincar e estudar, por exemplo.

O que nos surpreendeu foi a ausência absoluta de relatos relativos aos sonhos e projetos futuros das crianças, sejam eles relacionados a profissionalização, sejam em qualquer outra área. Aparentemente, há uma inabilidade por parte das crianças de sonhar, e por parte dos educadores, de intervir nesse sentido.

Enfim, os direitos infantis são, no papel, uma bela realidade. Na realidade, há um longo caminho a ser percorrido. O Projeto Brincadeiras tem lutado por isso. Na intervenção dos educadores isso ficou bem claro. Realmente há uma necessidade de melhora no que tange a elaboração dos relatórios e também quanto a intervenção que fica, grande parte, muito restrita ao momento em que conversam com a criança. Sendo assim, a intervenção deve ser mais incisiva e minuciosamente descrita, contribuindo para futuras análises.

Além disso, um dos objetivos desta pesquisa também era disponibilizar novas alternativas de intervenção para o Projeto Brincadeiras e analisar se seria eficiente de acordo com a análise dos novos documentos prescritos após a nova intervenção. Porém, o

tempo foi insuficiente para que isso fosse possível. Portanto, sugerimos uma nova pesquisa seja feita com esse objetivo: criar novas estratégias para intervenção do educador.

Por fim, percebemos que há um número absurdo de direitos da criança violados e que a intervenção dos educadores é, em sua maioria, eficiente, porém, muito restrita ao momento. Porém, percebemos também que muitos relatos eram vagos e seu conteúdo era simplesmente informativo. Continham dados do dia, não referências a intervenções significativas.

Concluimos, assim, que o Projeto Brincadeiras é de extrema importância pois luta pelo cumprimento dos direitos infantis, grandemente violados, e interfere diretamente na vida de crianças, transformando suas realidades de forma mais intensa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 210p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

MAGER, M. et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: EDUEM, 2011.

MELLO, S. L. **Estatuto da criança e o adolescentes**: é possível torná-lo uma realidade psicológica. Psicologia USP, São Paulo, v. 10, n.2, p. 136-139, 1999.

MENDES., Moacyr Pereira. O direito à vida e à saúde do menor, frente ao Estatuto da Criança e do Adolescente. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 94, nov 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10583>. Acesso em maio 2013.

MÜLLER, V. R.; RODRIGUES, P. C. **Reflexões de quem navega na educação social**: uma viagem com crianças e jovens. Maringá: Clichetec, 2002.

RIZZINI, I. Reflexões sobre o Direito à Convivência Familiar e Comunitária de Crianças e Adolescentes no Brasil. In: **Fórum da Academia Brasileira de Pediatria**, 5, 2006, Brasília. Disponível em<
http://www.sbp.com.br/show_item.cfm?id_categoria=74&id_detalhe=1354&tipo=D>.

TERRA, Rosane Beatris Mariano da Rocha Barcellos ; LISOWSKI, Carolina Salbego. Estatuto da Criança e do Adolescente: Direitos Fundamentais e viabilidades protecionais. In:

XVII Encontro preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI, 2008, Salvador, BA. CD ROM. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2008. v. 1. p. 2017-2035.

EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Kátia Martins Santos¹

RESUMO

A presente pesquisa surgiu após ação reflexiva de uma práxis docente, a partir de uma experiência concreta com adolescentes privados de liberdade. A proposta é trazer um olhar sobre a escolarização de adolescentes em conflito com a lei, enfatizando seu direito à educação no Sistema Socioeducativo. O objetivo é compreender aspectos desse processo dentro de uma unidade de internação: Como se caracterizam as relações interpessoais cotidianas em regime fechado com professor/educador e aluno? Como as instituições se adaptam às exigências legais de escolarização dos internos? A metodologia de pesquisa buscou o resgate do percurso escolar desses adolescentes na rede regular de ensino, bem como sua experiência escolar na unidade da Fundação Casa em São Paulo. O material coletado constituiu a base para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e os dilemas escolares enfrentados por esses adolescentes cuja escolarização foi irregular e instável. A pesquisa levanta o perfil de uma turma do Ensino Médio e os dilemas vivenciados no processo de escolarização, dentro e fora da unidade de internação. A metodologia investigativa em sala de aula culminou com a produção de um debate aberto com os adolescentes e a produção de pequenos textos sobre os pontos críticos discutidos. Dentre os principais resultados apontados, a partir das análises dos textos, destacamos a falta de diálogo e a falta de uma escuta diferenciada dos adolescentes, como um dos fatores que determinam o afastamento desses da escola, enquanto que a escola da unidade de internação acaba constituindo um novo espaço de aprendizagem.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei. Relações interpessoais. Diálogo. Escolarização em socioeducação.

INTRODUÇÃO

Os adolescentes em conflito com a lei que cumprem Medida Socioeducativa² em unidade de internação, sujeitos dessa investigação, frequentam, ou

¹ Professora de ensino fundamental II na rede municipal de ensino (PMSP). Licenciada em Língua Portuguesa. Bacharel em Tradução e Interpretação pela Universidade São Judas Tadeu (1995). Mestre em Práticas Sociais no programa Adolescente em Conflito com a lei pela UNIBAN (Universidade Bandeirantes). Email: katimartinssantos@yahoo.com.br

mesmo que irregularmente, frequentaram a escola. Na instituição, esses adolescentes desenvolveram relações interpessoais cotidianas com professores em sala de aula e, nesse processo, acessaram conhecimentos e continuaram sua escolarização na escola da Fundação Casa como previsto no artigo 124 de Lei 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA.

A pesquisa realizada teve como objeto de estudo as relações interpessoais dos adolescentes em conflito com a lei na escola, considerando que a falta de canais de comunicação e de diálogo é uma das razões que levam os adolescentes a deixarem a escola precocemente ou a se envolverem em atos de violência ou indisciplina. Nesse sentido, o caminho trilhado pode estimular outros professores a estabelecer novos canais de relacionamento interpessoal com alunos que apresentam problemas disciplinares ou que tenham história de envolvimento em delitos³.

Acreditando que a escuta dos próprios alunos é um farol para a compreensão de seu percurso escolar, trataremos, nesse artigo, dos fatores que tensionam o relacionamento professor e aluno, utilizando uma metodologia investigativa⁴ baseada nas experiências em sala de aula, por meio de questões relacionadas aos dilemas que os adolescentes vivenciam na vida escolar, no processo de aprendizagem, dentro e fora do Sistema Socioeducativo.⁵

A busca de novos caminhos para a garantia do direito à educação dos adolescentes que foram excluídos dos bancos escolares está em conformidade com o artigo 57 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual os sistemas de ensino devem estimular pesquisas, experiências e propostas pedagógicas adequadas a esse público.

Um desses caminhos será aqui percorrido na tentativa de conhecer melhor a relação interativa entre professores e alunos e entender os fatores que dificultam ou facilitam essa relação, tomando como sujeitos os adolescentes, internos da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA do estado de São Paulo, que frequentam a escola dentro da unidade socioeducativa.

² Medidas Socioeducativas são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do Eca. Apesar de configurarem resposta à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo.

³ Delito ou crime é toda ação ou omissão contrária às leis penais (Código Penal brasileiro comentado)

⁴ A metodologia investigativa em sala de aula faz parte das estratégias propostas pela Secretaria Municipal de Educação de S. Paulo, como veremos na metodologia.

⁵ Em nota na página 18 do documento do SINASE (2006) identifica-se o Sistema Socioeducativo como "...o conjunto de todas as medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade), as não privativas de liberdade (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) e a internação provisória".

O cotidiano da escola na unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei revela algumas diferenças e semelhanças com a rede regular de ensino. Dentre essas características peculiares em relação ao ensino regular, verifica-se, nas unidades de internação, que, raramente, há casos de indisciplina em sala de aula, dado o contexto de controle e segurança a que os adolescentes estão submetidos na instituição. O fato de estarem distante de seus familiares torna esses adolescentes mais vinculados aos profissionais que os cercam diariamente. Por isso, a relação professor e aluno, no processo de escolarização, se dá num clima de respeito mútuo. Porém, em sala de aula, há questões que extrapolam os muros da instituição, com assuntos e conflitos pendentes, além das grades, que, normalmente, são perceptíveis em classe. Observa-se, também, uma forte presença da cultura prisional em muitos adolescentes cujos familiares diretos ou amigos estão envolvidos no chamado “mundo do crime”.⁶

O resgate de suas lembranças possibilitou que esses adolescentes fossem protagonistas e sujeitos de seu aprendizado, ao trazerem à memória relatos de dilemas escondidos em um “lugar comum”, as memórias de tempo de escola. A experiência proporcionou descobertas surpreendentes e um novo olhar sobre a escolarização no Sistema Socioeducativo.

METODOLOGIA

O adolescente em conflito com a lei traz consigo conhecimento de mundo, vivências peculiares ao seu contexto de vulnerabilidade. A ideia de dar voz ao adolescente, sujeito da aprendizagem, era compartilhar experiências que, embora singulares, fossem comuns ao ambiente escolar, com a finalidade de estabelecer uma relação professor e aluno, mais fundada no diálogo, que pudesse influenciar propostas e ações pedagógicas eficazes no desenvolvimento das atividades e na gestão da sala de aula. O diálogo e a reflexão fundamentada em princípios democráticos proporcionam novos paradigmas ao processo de ensino e uma nova percepção da práxis docente. O que pensa o aluno como outro sujeito da relação? O conhecimento desse público contribui para formulação de novas perspectivas pedagógicas?

Para compartilhar essa experiência, utilizamos a metodologia descritiva, apresentando o contexto institucional e o processo de consolidação da proposta de educação formal nas unidades de internação. A pesquisa foi realizada na própria sala de aula de uma unidade de internação da Fundação Casa.

⁶ “Mundo do crime”: expressão de uso comum entre os adolescentes em conflito com a lei, referindo-se a alguém que está envolvido em delitos há algum tempo, sendo, já, um reincidente em tais práticas.

Na metodologia investigativa em sala de aula, foram utilizados os instrumentos: Perfil Vida Escolar (P.V.E) e Questionário de Experiências com Dilemas Escolares - Q.E.D - (Guará, 2002)⁷, a fim de resgatar a trajetória escolar dos adolescentes e suas experiências no cotidiano escolar. A partir da elaboração de instrumento formulado com questionamento dirigido, individualmente, a proposta preliminar dessa pesquisadora foi conhecer melhor o perfil da turma.

Os participantes foram questionados sobre dilemas no contexto escolar, dentro e fora da unidade de internação. A classe se reuniu duas vezes no período de aula (50 minutos). O objetivo da pesquisa foi exposto e os jovens foram indagados sobre os dilemas que permeiam a situação em sala de aula. Dentre as questões destacam-se: De que forma esse tipo de educação contribui para seu desenvolvimento? Qual o papel da escola na Medida Socioeducativa e qual é a importância da relação e interação entre o professor e o aluno?

As narrativas que surgiram após discussão dos dilemas⁸ resultaram do resgate de lembranças vivenciadas num lugar comum na memória dos adolescentes da pesquisa, a escola. As narrativas trazem aspectos relevantes de experiências boas e ruins do processo de ensino aprendizagem, retratando situações comuns do ambiente escolar, tanto na rede de ensino regular como no Sistema Socioeducativo.

Na metodologia investigativa, a processualidade se dá na relação entre o controle da atenção e a mediação social entre os atores sociais em sala de aula. A relação professor e aluno é uma relação de poder, a partir de contrastes culturais, sociais, econômicos e políticos no processo educativo. As exigências para mediar grupos marginalizados buscam, na formação docente, competências para lidar com essas complexidades, tais como: habilidade na comunicação, repertório cultural, atitude afirmativa e contextualização do conteúdo da proposta curricular.

A ESCOLA NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO

A escolarização nas unidades de internação é um direito dos adolescentes autores de ato infracional, uma vez que a Medida Socioeducativa, antes de ser meramente sancionária, é de cunho pedagógico, pois toda criança ou adolescente tem a garantia do acesso à educação como direito fundamental ao seu pleno desenvolvimento e formação. No plano internacional, as normativas regulamentadoras das questões do adolescente em conflito com a

⁷ Q.E.D: Questionário de Experiências com dilemas escolares readaptado de GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa, “O crime não compensa, mas não admite falhas”. Dissertação de Doutorado – PUC/SP – Serviço Social (2000)

⁸Dilema: Lógica. Argumento composto de duas proposições contraditórias. Fig. Situação embaraçosa que apresenta somente duas soluções, ambas difíceis ou inconvenientes, o que gera perplexidade para uma opção.

lei das quais o Brasil é signatário são: as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinqüência Juvenil (Diretrizes de Riad); Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da juventude (Regras de Beijing,); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente. Há, nesses referenciais, orientações e diretrizes em relação às questões educacionais e ao processo de reinserção social do adolescente em conflito com a lei.

Além das resoluções pertinentes ao projeto de ensino nas unidades de internação definidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que regulam a rede pública de ensino, há também outros referenciais legais que devemos observar no trato com adolescentes em conflito com a lei e seu processo de formação escolar no Sistema Socioeducativo, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069 de 1990; a Constituição Federal; a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); o Plano Nacional de Educação; o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), projeto de lei que prevê normas para padronizar os procedimentos da execução das Medidas Socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei. No artigo 35 do SINASE, entre os princípios indicados, destacam-se as orientações pedagógicas com relação ao modelo educativo esperado; o atendimento individualizado, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente; a não-discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política sexual, associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

Concluindo, podemos dizer que o desafio de se estabelecer uma educação escolar para adolescentes internos, caracterizados por uma experiência cultural moldada em um contexto de violência e exclusão, implica garantir não apenas o direito à educação, mas também, os Direitos Humanos.

Apesar do ambiente de controle e segurança das unidades de internação, é nas salas de aula que os adolescentes têm os limites da pressão e controle disciplinar diminuídos, pois não há reservas, eles podem expressar-se sem importar-se com sua condição de privação de liberdade e, por algum tempo, esquecem-se de sua realidade. São alunos, adolescentes como outros quaisquer, cheios de incertezas, imediatistas, contestadores, enfim, com as características próprias de sua jovialidade.

A lembrança da escola para os adolescentes é ambígua, pois há lembranças boas e ruins. Quando se veem cumprindo Medida Socioeducativa de Internação, são

obrigados a frequentá-la, embora, para alguns, isso ajude a passar o tempo. Para outros adolescentes, a escola, na unidade, é parte das obrigações compulsórias do “castigo”. Mas há, ambigualmente, certa gratificação com a escola, pois muitos deles, fora da instituição, estavam evadidos do sistema tendo ali uma oportunidade de estudar, fato que não acontece quando está fora da instituição fechada.

No final dos anos 90, dos adolescentes da FEBEM /SP apenas 2,7% estavam acima da 8ª série. Atualmente, a situação mostra uma clara evolução desses dados, sobretudo na última década, reflexo de políticas públicas na área da educação, como a obrigatoriedade da permanência na escola, maior número de alunos matriculados no ensino fundamental, progressão continuada, a questão dos ciclos⁹ e, conseqüentemente, a democratização do ensino. Dados do relatório de junho de 2011 da Gerência Escolar da Fundação CASA mostram a existência de 18,6% da população de internos no Ensino Médio.

Nesse estudo, discutimos alguns aspectos da relação professor e aluno em que a falta de diálogo pode interferir nas relações de aprendizagem. A trajetória escolar dos adolescentes em conflito com a lei propôs identificar em que esse fator influenciou sua vida escolar e como se dá esse fator na escola do Sistema Socioeducativo, tendo em vista o cerceamento de sua liberdade de expressão dentro desse contexto.

A HISTÓRIA ESCOLAR DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

A história escolar dos adolescentes autores de ato infracional é permeada de idas e vindas, ora no ensino regular ora no Sistema Socioeducativo. A maioria desses jovens estava, antes de ser privado de liberdade, fora dos bancos escolares. Quando são internados, passam a frequentar a escola que, inicialmente, passa a ser percebida por eles como parte integrante do processo de punição. Geralmente, o percurso do adolescente em conflito com a lei e a escola é marcado por desgostos e frustrações. Histórias de repetidos fracassos, questões indisciplinares e discriminação são alguns fatores que contribuem para isso. Esses adolescentes sabem da importância social da escola, porém não a veem como prioridade, no sentido real da função que a escola deva ter quanto ao processo ensino e aprendizagem. Quando indagados sobre a escola, descartam a possibilidade de frequentá-la, mas trazem

⁹ De acordo com Freitas (2003), os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, propõem o agrupamento dos estudantes, assim crianças e adolescentes são reunidos por suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); adolescência (12 a 14 anos). A criança tem tempo e espaço para aprendizagem da proposta curricular até o final de cada ciclo, sendo o objetivo superar dificuldades históricas do processo educativo no Brasil com problemas de exclusão e evasão escolar.

consigo a lembrança de episódios memoráveis do tempo escolar na relação com colegas e situações do cotidiano escolar.

Por outro lado, a escola também cumpre sua função no Sistema Socioeducativo, uma vez que somente nesse contexto é que a maioria dos adolescentes tem acesso à educação formal. Muitos deles, antes de serem privados de liberdade, estavam evadidos do sistema de ensino e somente quando adentram no sistema têm oportunidade de freqüentar a escola. Quando saem em liberdade, não continuam os estudos. Não se pretende aqui investigar a qualidade dessa educação, mas destacamos a sua importância para essa parcela da sociedade, muitas vezes excluída do processo regular de ensino. Embora uma escola numa unidade de internação possa servir de controle, também pode servir de veículo de formação e cidadania àqueles que estão nesse sistema fechado, dando-lhes a possibilidade de conhecer e refletir sobre conteúdos que, mesmo desvalorizados, são importantes para sua evolução humana e social.

QUEM SÃO OS ADOLESCENTES DA PESQUISA: PERFIL E VIDA ESCOLAR

A unidade de internação de meio fechado dessa pesquisa possui cinquenta adolescentes reincidentes em duas fases denominadas de Inicial e Progressão. Os jovens adentram na unidade na fase Inicial e, à medida que cumprem a Medida Socioeducativa, passam para a fase seguinte denominada Progressão, podendo regredir à fase inicial, se houver quaisquer problemas comportamentais. A mudança de fase para o adolescente faz parte do cumprimento do PIA (Plano Individual de Atendimento)¹⁰, uma exigência legal relacionada ao estudo de cada caso e adotada pelas unidades de internação da Fundação Casa. Os adolescentes são do sexo masculino, estão na faixa etária entre 16 e 18 anos e são oriundos da zona norte, leste e sul da capital paulista, baixada santista e interior do estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de uma nova abordagem metodológica para a relação com esses alunos está pautada nos Direitos Humanos fundamentais e na crença da necessidade de serem assumidas atitudes e práticas pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento escolar do adolescente, valorizando, especialmente, uma escuta mais atenciosa. Conhecer melhor a

¹⁰ Plano Individual de Atendimento – PIA: levantamento do histórico de vida do adolescente em conflito com a lei realizado pela instituição Fundação Casa nas unidades de internação.

opinião dos próprios alunos sobre sua relação com os professores na escola nos levou a encontrar tanto respostas esperadas como aprendizados novos.

A pesquisa, também, proporcionou aos alunos uma nova experiência que lhes possibilitou entender a dinâmica do processo educativo. A partir dessa experiência ficou evidente que o caminho possível para uma boa relação desses adolescentes com a escola depende de uma ação educativa eficaz, com mais regularidade e motivação, assim como com uma proposta pedagógica vinculada à sua vida concreta. O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade, diálogo) para o aprendizado.

Essa pesquisa buscou situar os sujeitos-adolescentes e o espaço escolar onde se estabelece essa relação, pois, quanto menor for a distância entre os envolvidos no contexto de escolarização, melhor será o caminho até o conhecimento e a efetiva melhora da gestão da sala de aula com alunos com histórias de indisciplina, abandono e evasão escolar.

A questão da subjetividade do adolescente em conflito com a lei, com toda singularidade, tem que ser levada em conta para se compreender e se estabelecer relações interpessoais mais favoráveis de aprendizagem escolar. Pode-se concluir que a interatividade que se estabelece entre professor e aluno em sala de aula, dentro e fora da instituição de privação de liberdade, é um desafio que ainda merece ser trilhado, caso se pretenda garantir o direito do adolescente à educação.

Não há como negar a existência de diversos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos adolescentes envolvidos em delitos, e que a existência de uma velada ou explícita rejeição do sistema de ensino em aceitá-los depois da internação. Porém, devemos oportunizar espaços de aprendizagens para esses adolescentes na internação, dando-lhes oportunidades para adquirirem conhecimento por meio da educação formal. Referindo-se aos adolescentes autores de ato infracional, é necessário, antes de tudo, quebrar paradigmas, preconceitos, etiquetamento¹¹, que é a exclusão da exclusão. É preciso ter um olhar de esperança no recomeço e não é fácil retomar um caminho, principalmente, omitindo ou excluindo-lhes o conhecimento, mas é possível incentivá-los a acreditar que podem fazê-lo.

Quando há prioridade da pena, “punição”, em detrimento da educação, retrocede-se no desenvolvimento da garantia de direitos e no processo de constituição da

¹¹ Teoria do etiquetamento: busca explicar porque a falta de beleza física está conectada ao crime, rótulos que são colocados por todas as pessoas em todas as demais com as quais há contato visual, gerando pre-juízo quanto à aparência do outro que, automaticamente, impele certas reações instintivas, como aproximar-se do belo e afastar-se do feio.

identidade do sujeito. A necessidade de se assumir atitudes e práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento escolar da criança e do adolescente, a partir de uma escuta mais atenciosa, exigem uma presença pedagógica efetiva¹² que se faz urgente e que não pode prevalecer somente como indicação teórica, porque teoria e prática são indissociáveis na práxis docente. Os docentes devem utilizar práticas investigativas que possibilitem uma ação eficiente dentro do contexto escolar, dentro e fora da Fundação CASA, levando em conta princípios e valores democráticos, sem deixar de lado a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Há que se mudar o olhar para o Sistema Socioeducativo e, conseqüentemente, para o processo de escolarização na Medida Socioeducativa, buscando novas metodologias de ensino. O espaço institucional precisa ser revisto, pois, atualmente, a estrutura arquitetônica da sala de aula não consegue atender a demanda dos alunos.

Sabemos que somente entender como o aluno constrói seu conhecimento não é o suficiente para planejar propostas curriculares que supram suas necessidades cognitivas. As aprendizagens se dão de maneiras diferentes, em tempo e espaço diversos e de forma singular para cada sujeito que aprende. Acreditamos que a importância da escuta e um ambiente cooperativo produzem resultados surpreendentes de respeito mútuo, contribuindo para uma aprendizagem eficaz que produzirá no sujeito conhecimento da e, também, para a vida, e não somente para fins profissionais, pois não somos meramente máquinas, mas seres humanos em processo de formação constante ou seres inacabados (Freire 1996).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <[HTTP:WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>acesso em 05.06.11

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação (2000). Disponível em: <[HTTP:WWW.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf)>acesso em 09.06.11

BRASIL, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE – Brasília, junho de 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Pedagogia da presença. São Paulo: Modus Faciend, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia (1996) Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra

¹² Presença educativa: tema assunto do livro Pedagogia da Presença de Antônio Carlos Gomes da Costa, Modus Faciendi, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: Um intertexto (2002). São Paulo: Ed. Ática

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa, O crime não compensa, mas não admite falhas. Dissertação de Doutorado – PUC/SP – Serviço Social (2000)

LIMA, Dinorá de Souza - Proposta Curricular Para As Unidades De Internação Provisória - Avaliação De Uma Política Pública De Educação. Dissertação de Mestrado- UNICID- SP 2007

MAZZOLI, Valéria .M.S.; MARQUES, Marília; LOPES, Dilean M. Metodologia Investigativa – Primeiros Passos. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo. Diretoria Regional de Educação – Butantã, Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica. S/D.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade.1990. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex46.htm.

São Paulo, Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 06/2011 – Dispõe e redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UI’s, da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE Nº 15/2010, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/arquivos/paulistinha2010.pdf>.

Tabela 1- Perfil e experiência escolar dos adolescentes internos

	ADOLESCENTE 1	ADOLESCENTE 2	ADOLESCENTE 3	ADOLESCENTE 4	ADOLESCENTE 5	ADOLESCENTE 6
DADOS PESSOAIS	(idade 16 anos): nasceu no Japão (mãe brasileira e pai japonês)	(idade 17 anos) nasceu em SP	idade 18 anos nasceu em SP	(idade 18 anos) nasceu em SP	(idade 18 anos) nasceu em SP	(idade 18 anos) nasceu em SP
DADOS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO	Cursa a 1ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 5 anos, aprendeu a ler na 2ª série, trocou de escola por 3 vezes e já interrompeu os estudos. Estudou em escola municipal	Cursa a 1ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 5 anos, aprendeu a ler com 6 anos, trocou de escola e estudou em escola particular e já interrompeu os estudos.	Cursa a 1ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 7 anos, aprendeu a ler antes mesmo de entrar na escola, trocou de escola 2 vezes, estudou em escola estadual e já interrompeu os estudos.	Cursa a 2ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 7 anos, aprendeu a ler com 8 anos na 2ª série, trocou de escola 2 vezes, estudou em escola municipal e já interrompeu os estudos.	Cursa a 1ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 6 anos, não lembrava de quando havia aprendido a ler, trocou de escola 3 vezes e estudou em escola dual e já interrompeu os estudos.	Cursa a 2ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 5 anos, aprendeu a ler na 4ª série, trocou de escola 5 vezes, estudou em escola municipal e já interrompeu os estudos.
DISCIPLINA QUE MAIS SE IDENTIFICA	História e Geografia	Gosta de estudar (não especificou)	Filosofia e Português	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática
LEMBRANÇAS DA VIDA ESCOLAR	Indisciplina escolar: algumas incidências com fogo ao patrimônio da escola e no cabelo de uma colega	Quando foi expulso	Momentos ruins (não especificou)	Ótimas (não especificou)	Muitas (não especificou)	Várias de atos disciplinares, expulsão
TEMPO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	1 ano e 6 meses	Várias passagens no total 3 anos	1 ano e 7 meses	Várias passagens num total de 3 e meio	1 ano e 4 meses	Desde 2007
PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA	Importante porque sem estudo não se é nada	Lugar de aprendizagem	Meio de adquirir conhecimento	Abre portas para uma vida digna	Local onde obtenho conhecimento	O futuro se resume nela
ESCOLA DA FUNDAÇÃO	Boa. Porque mesmo preso se aprende	Boa. Passei boa parte nela	Professores bons e material ruim	Um meio de o jovem em conflito com a lei se ressocializar e ampliar seu conhecimento	Regular	Melhor do que a lá de fora
RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO	Boa. Vejo professor como mestre	Boa. Vejo professor como pessoa comum	Boa. Vejo o professor como facilitador	Boa. Vejo professor como um mestre	Boa Vejo professor como mestre	Boa. Vejo professor como facilitador
AUTO-AVALIAÇÃO COMO ALUNO	regular	regular	regular	Boa	regular	Boa
SITUAÇÃO NA ESCOLA QUE PODERIA TER INFLUENCIADO NA APRENDIZAGEM	Motivação, porque quando se passa por uma cadeia é desprezado	Falta de diálogo - Distanciamento na relação professor aluno	Não opinou	Não opinou	Falta de diálogo - Distanciamento na relação professor aluno	Freqüentava a escola só pra “zuar” (bagunçar)

A tabela acima retrata o perfil dos adolescentes pesquisados relatando sua trajetória escolar:

PERCEPÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR COM PERFIL INVESTIGATIVO SOB A ÓTICA DE UM PROFESSOR PESQUISADOR

Kátia Martins Santos¹

RESUMO

A construção da identidade de uma escola como espaço de pesquisa como veremos neste artigo deve ser consensual entre os atores sociais que a constituem com efetiva participação de todos, e também deve estar presente na elaboração do projeto político pedagógico da instituição escolar. A formação e o fortalecimento da identidade escolar a partir de sua comunidade no levantamento de suas características, possibilidades e limitações, elementos diagnosticáveis como identificadores históricos, sociais, juntamente com o papel e a imagem da escola no contexto que está inserida. Para isto, situamos, então, a referida escola, o professor e o aluno que almejam serem pesquisadores tendo como ponto de partida sua história e especificidade. A pesquisa como elemento de identidade reorienta o currículo estabelecendo novas perspectivas metodológicas na construção e seleção de conhecimentos, valores, vivências e práticas sociais e culturais. As percepções a respeito dessa questão estão explanadas de forma sucinta sob a ótica de um professor pesquisador que em conjunto com os demais partícipes desse contexto almejam uma escola igualitária que cumpre sua função social de ensinar, formando cidadãos críticos e capazes de discernir com propriedade a partir do mundo em que vivem.

Palavra-chave: Escola. Aluno. Professor pesquisador.

INTRODUÇÃO

A pesquisa escolar, atualmente, tornou-se uma atividade meramente automática em que o professor solicita a tarefa ao aluno que simplesmente busca o tema solicitado, geralmente da internet, copiando e colando a informação tal qual se encontra no ambiente virtual sem se quer selecionar ou reescrever acuradamente tal assunto. Vemos que a pesquisa como fonte de investigação perde seu sentido com essa prática.

De fato, a pesquisa consolidou-se no ensino superior em nível acadêmico, mas o ensino básico perdeu o sentido propriamente dito da palavra pesquisa de origem latina “perquiro” que significa de acordo com Bagno (1999): “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. Paradoxalmente, há uma inversão, pois o aluno deveria ser exposto à investigação, logo na sua tenra idade, levando-se em conta sua curiosidade quando seus olhos estão abertos para um mundo a ser descoberto, dando continuidade em níveis distintos até a fase acadêmica.

¹ Kátia Martins Santos é professora de língua portuguesa e mestre em práticas sociais em adolescentes em conflito com a lei. Email: katiamartinssantos@yahoo.com.br

Sabemos que a teoria e a prática são indissociáveis, portanto, retrataremos aqui por meio de experiências concretas algumas percepções sobre a pesquisa investigativa e sua importância na construção da identidade de uma escola que tem como objetivo ser uma escola pesquisadora. Veremos seus atores sociais como componentes desse novo perfil curricular.

IDENTIDADE DA ESCOLA: EMEF PROFESSOR GIUSEPPE TAVOLARO

Há dez anos instalou-se no bairro de Sapopemba na periferia de São Paulo, antiga Fazenda da Juta A-7, a EMEF Professor Giuseppe Tavolaro, carinhosamente alguns ainda a chamam de Jutinha. A escola foi construída para atender a demanda de um conjunto habitacional local. Funciona em dois turnos: manhã, ensino fundamental de ciclo II do 6º. ao 9º. ano, e à tarde, ensino fundamental de ciclo I de 1º ao 5º ano.

De acordo com pesquisa realizada pelos alunos sobre o processo migratório da região, o perfil comunitário é essencialmente de imigrantes nordestinos na sua maioria de pernambucanos. A participação comunitária faz-se presente no cotidiano escolar, principalmente nas comemorações culturais: festa junina e sarau cultural. Os pais dos alunos sabem da importância da escola tanto no contexto social do país quanto no contexto ao qual estão inseridos, pois trazem toda a precariedade de sua situação de origem. Culturalmente, a cidade grande é o lugar de escolha de moradia, trabalho e sobrevivência. É nesse contexto que se estabelece a proposta pedagógica dessa escola e a intenção de ser uma escola voltada à investigação.

A questão da identidade da escola perpassa pela construção do currículo que é de fundamental importância ao situar o sujeito a partir de seu contexto: Quem são os alunos dessa escola? Quem e como se constituem suas famílias? Quais são seus valores? O que desejamos enquanto educadores desses alunos?

Segundo Rios (2009) quando falamos em identidade, nos referimos às características que especificam algo ou alguém. Portanto, o perfil da instituição está em constante construção, pois sua identidade não é estática. Os seus atores se articulam num contexto social de interação de indivíduos e grupos. Isto implica em reconhecimento recíproco que requer ações permanentemente elaboradas. Então, a identidade vai se construindo a partir de seu contexto levando-se em conta necessidades, crenças e valores.

A proposta de se tornar uma escola com identidade pesquisadora com professores e alunos com esse perfil perpassam, e conseqüentemente, intervêm diretamente no currículo escolar.

A pesquisa leva o aluno à reflexão, e a educação deve proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real em busca de soluções que contribuam em melhorias para sua comunidade. Sendo assim, as atividades de pesquisa ao levar o aluno a campo proporcionam o conhecimento de sua realidade, problematizando situações, realizando mapeamentos para intervir eficazmente com ações que discutidas coletivamente não somente beneficiará o entorno comunitário, mas também servirão como ferramentas na promoção da cidadania. Para Freinet (1974): “A democracia de amanhã se prepara na democracia da escola.” Tal postura investigativa neste processo de busca de identidade contribui com o processo de aprendizagem preparando o aluno para as situações reais da vida.

Cabe ressaltar o desafio dos educadores e especialmente dos gestores no cumprimento de tal missão, pois essa mudança que interfere no âmbito escolar necessita de uma atitude verdadeiramente crítica de seus gestores, um olhar profundo e abrangente, para ver o que deve permanecer e o que precisa ser modificado. Sem esquecer a coragem para realizar as transformações necessárias. As experiências bem sucedidas mostram a possibilidade de empenho coletivo na construção da escola que almejamos e à qual temos pleno direito.

O ideal seria que, também, a identidade escolar articulasse com outras instituições sociais de forma mais atuante: a família, a comunidade, as igrejas, as associações, as empresas, a saúde, ministério público e outros órgãos, e que todos se configurassem no cumprimento da tarefa de socializar de modo sistemático a cultura, colaborando na construção da cidadania democrática. Nem sempre o ideal é possível, mas sem sermos utópicos é preciso acreditar no potencial humano já que lidamos com crianças e adolescentes em processo de formação. Tudo é possível quando se crê e faz acontecer.

PROFESSOR X MITO DA CORUJA: RELAÇÕES DE IDENTIDADE

Todos os estudantes são marcados positiva ou negativamente por algum professor porque, como escreve Freire há professores de vários tipos:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas,

frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (1996, p.96).

As expectativas sobre a função do professor segundo o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) são bastante complexas e se ampliam, quando o docente enfrenta o cotidiano escolar; participa da elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, elabora e cumpre o plano de trabalho, zela pela aprendizagem dos alunos, estabelece estratégias de recuperação para aqueles de menor rendimento, ministra o conteúdo de sua disciplina nos dias letivos e horas-aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, colaborando com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A cobrança e a pressão social sobre a escola e os docentes vão além de suas funções e eles se sentem impossibilitados ou limitados em relação a isto, tendo que responder por questões que muitas vezes estão além de suas qualificações profissionais.

Além de sua formação inicial, o docente ao longo dos anos adquire saberes que constituem sua práxis¹. Nesses saberes, a rotina da sala de aula exerce um papel de relevância, pois há um encontro entre professores e alunos, para construir e reconstruir o saber. Há um aprendizado mútuo, uma vez que se trabalha teoria e prática para se buscar o novo, fazendo com que ambos saiam reformulados.

Logo, quem ensina, também, aprende num efeito de ação-reflexão-ação contínua. É nessa perspectiva que o professor trabalha num ato de pesquisa contínua para colocar em prática sua metodologia de trabalho. Embora professor e pesquisador sejam considerados pessoas distintas em nossa cultura educacional, o professor que além de ministrar suas aulas, também é um pesquisador acadêmico busca na teoria fundamentos para sua prática associando-as com a finalidade de sistematizá-la. Contudo com todas as tarefas que lhe são atribuídas, onde há tempo para pesquisa? Já que estamos falando de construção de identidade relacionaremos a profissão professor com seu mito: a coruja².

A coruja é o símbolo tanto da filosofia como da pedagogia devido à inteligência, argúcia, astúcia, sensibilidade, visão e potente audição. É símbolo da reflexão, do conhecimento racional aliado ao intuitivo que permite dominar as trevas. Apesar de haver uma forte associação desta ave à escuridão e a sentimentos tenebrosos, o que é natural a um ser noturno, a coruja tornou-se devido a suas específicas características, símbolo do conhecimento e da sabedoria para muitos povos ou ave de mau agouro para outros.

¹ Práxis docente: prática pedagógica baseada na "ação-reflexão-ação" entre sujeitos que se engajam comprometendo-se com a transformação social. (Gadotti 1995)

As características peculiares desse animal e as relações que a associam aos professores são: alta capacidade de ver no escuro conseguindo ver o que os outros não veem, pois vê a luz cem vezes mais do que o ser humano. O pescoço gira 360° graus, permitindo-lhe ver o todo. Possui ótima audição, percepção de relevo e distância, além de serem fiéis aos seus pares.

Os gregos consideravam a noite como o momento do pensamento filosófico e da revelação intelectual e a coruja, por ser uma ave noturna, acabou representando essa busca pelo saber. O professor busca na pesquisa o saber, o conhecimento. Isto permite que sua formação torne-se universalista, pluralista, acima de tudo, profissional apto a preparar o ser humano para a vida toda, não apenas para o saber.

As características do símbolo da coruja com o professor pesquisador são apropriadas, pois o pesquisador concentra-se no conhecimento, na construção da própria personalidade, na reflexão e na formação de princípios com olhar tanto introspectivo como extrospectivo para o mundo. A coragem, ousadia, ética, moral, cultural, firmeza intelectual e capacidade de mediação fazem parte desses princípios de formação profissional.

De acordo com Miranda (2006, p. 135): “... o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor.”

O professor como pesquisador retoma a sua liberdade de cátedra trazendo para si a autoria. Assumindo com propriedade seu conhecimento como mestre de um saber específico, porém com olhos abertos para o novo, o inusitado que transforma a sua realidade e a daqueles que lhe são confiados.

ALUNO PESQUISADOR: SUJEITO E PROTAGONISTA DO CONHECIMENTO

A pesquisa pode ser ensinada desde os primeiros anos na infância, pois é nessa fase que os alunos até por questões biológicas são curiosos. Porém, há um lapso na continuidade do processo investigativo no decorrer do ensino fundamental e médio devido à escola tradicional limitar a formação dos alunos aos conteúdos ao invés de fazê-lo pensar, questionar, refletir, apresentar soluções para problemas da atualidade sem contar com a efetiva participação na realização das atividades em equipe ou agrupamentos que permitem o desenvolvimento de competências e habilidades através da cooperação, tornando assim, a aprendizagem significativa. O aluno, então, volta-se à pesquisa no seu sentido mais amplo

somente no ensino superior, quando se depara com os trabalhos de conclusão de curso, e especificamente em cursos técnicos.

A ideia de aluno pesquisador originou-se com o advento da “escola nova”³ na década de 60 onde houve uma retomada à educação por meio das ciências, desde então, a escola básica vêm incentivando às atividades investigativas por metodologia de projetos como as feiras de ciências buscando contextualizar a aprendizagem.

Outro aspecto importante na formação do aluno pesquisador é a realização de atividades ou projetos interdisciplinares que despertam no aluno o interesse ou a vocação para o trabalho científico, tornando-se pesquisador. Para isto, é necessária uma eficaz mediação com atividades significativas e com enunciados que promovam à reflexão, e posterior equacionamento dos problemas elencados.

EXPERIÊNCIAS CONCRETAS RUMO À PESQUISA:

Como garantir atividades que despertem a curiosidade dos alunos em relação à pesquisa investigativa? Como planejá-las com os recursos que dispomos na escola básica? É possível ser uma escola com identidade e perfil pesquisador? Quanto que a teoria influencia a práxis docente?

As questões acima expostas são pertinentes quando se pretende estabelecer a identidade de uma escola. Uma escola se faz com a participação efetiva de seus atores sociais. Segundo Freire a escola é um entrelaçamento de “gentes” que se relacionam criando redes de novas relações, por conseguinte:

A Escola é: o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima: Coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (1996 p.36)

Nesse contexto, as possibilidades de pesquisa são ricas na medida em que o professor observa situações que podem melhorar o rendimento escolar do aluno, e consequentemente sua ação em classe. No entanto, tais procedimentos já fazem parte de sua

práxis, que ao agir, ele reflita sobre sua ação, tornando a agir novamente, pois, a práxis segundo Freire (1973) "implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

A proposta de se trabalhar com investigação experimental possibilita a criação de hipóteses e estratégias a fim de aperfeiçoar as atividades em classe e as relações interativas, permitindo uma aprendizagem mais significativa.

Salientamos que a metodologia investigativa em sala de aula faz parte das estratégias propostas pela Secretaria Municipal de Educação de S. Paulo em seu Guia de orientações curriculares (Primeiros Passos) e se define como aquela que:

Articula uma proposta de ensino mediada e significativa. Procedimento esse que, quando realizado efetivamente, evita que a experiência aconteça de forma fragmentada, confusa ou puramente emocional. Partindo de uma situação inicial, propõe-se a formulação de um questionamento dirigido e justificado pelo professor, que visa o levantamento dos conhecimentos prévios e a elaboração de hipóteses para o desenvolvimento de pesquisas e outros procedimentos investigativos de busca de informações e documentação (MAZZOLI, s/d).

Portanto, quando identificarmos uma escola e se a queremos como *pesquisadora*, ressaltamos a ideia de Gadotti quando assinala que:

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (2008 p.92)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa na escola proporciona aos alunos uma nova experiência, dando-lhes possibilidade de entender as ações do homem no decorrer de sua história. Além disso, o aluno torna-se participante do processo educativo, deixando de ser um mero expectador e ouvinte, mas protagonista de seu conhecimento.

As experiências práticas de pesquisa faz com que a escola cumpra sua função de ensino aprendizagem com ações educativas eficazes, regulares e motivadoras com uma proposta pedagógica vinculada à sua vida concreta porque o ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos para o aprendizado.

Portanto, a identificação da escola como espaço de pesquisa é antes de tudo uma questão de postura e atitude dos sujeitos que a constituem. Quanto menor for a distância entre os envolvidos no contexto de escolarização, melhor será o caminho até o conhecimento e a efetiva qualidade nos níveis educacionais.

Ressaltamos que todas as conquistas humanas passaram por experimentos investigativos antes de se tornarem comuns a todos. Levar o aluno a compreender e dimensionar esse processo é de suma importância para sua formação permitindo-lhe desenvolver suas competências e habilidades possibilitando a continuidade de seus estudos de forma sistemática.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: O que é? Como se faz?** São Paulo: Loyola, 1999.

FREINET, Célestin, **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1973.

GADOTTI, Moacir. In: Reinventando Paulo Freire no século XXI. (2008) Vol. 1, IPF

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 - LDB 9394/96 - Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

MAZZOLI, Valéria. M.S.; MARQUES, Marília; LOPES, Dilean M. **Metodologia Investigativa** – Primeiros Passos. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo. Diretoria Regional de Educação – Butantã, Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica. S/D.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 5 ed, 2006, p.129-143

RIOS, Terezinha Azeredo. Publicado na revista Gestão Escolar, Edição 005, Dezembro 2009/Janeiro 2010.

INFÂNCIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Keli Cristina da Silva Ferreira¹
Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin²

RESUMO

Buscar compreender a infância implica em reconhecer a sua complexidade, porque não singular e independente do espaço e tempo em que ela ocorre. As implicações das proposições da Sociologia da Infância têm atualmente influenciado e fundamentado trabalhos produzidos em distintos campos disciplinares, ao admitirem a infância como categoria social, analisando as contingências políticas e socioculturais e econômicas que trespagam as relações cotidianas das crianças em cada espaço-tempo em situações informais e institucionalizadas). Com aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) e da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994; 2000), este trabalho é recorte de outro que objetiva identificar as representações sociais de professores e estagiários da Educação Infantil e de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno, pressupondo que os discursos sobre essas temáticas não constituem um bloco monolítico (GIMENO SACRISTAN, 2005), considerando a relevância da Teoria das Representações Sociais (TRS) para análise de fenômenos macro e micro no campo educativo (MADEIRA, 1991; ALVES-MAZZOTTI, 1994), obtivemos a colaboração voluntária 15 professores, 11 estagiários de Educação Infantil e 11 professores dos anos iniciais de uma escola pública de Londrina para realizar essa pesquisa. Foram utilizados para a coleta de dados um questionário sociodemográfico e testes de evocação livre de palavras. Por ora, ressaltamos os resultados obtidos com o protocolo com o indutor <Infância é....>. Análises qualiquantativas a partir dos quadros gerados pelo *software* EVOC permitiram análises prototípicas das evocações livres e hierarquização das mesmas pelos participantes. Apesar de preliminares, os resultados indicam que esses participantes a Representação Social de infância apresenta como o brincar e alegria.

Palavras-chave: Representação social. Professor. Infância.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma investigação mais ampla que se propõe identificar e analisar as representações sociais sobre infância, criança e aluno de professores e estagiários da Educação Infantil e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação dessas temáticas foi e continua sendo motivada pelas reflexões da experiência

¹ Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Email: keli_860@hotmail.com

² Pedagoga, Pós-Doutora em Educação, Docente do Departamento de Educação –UEL, Mestrado em Educação. Email: pullin@uel.br

profissional da primeira autora e investigações da segunda autora sobre a temática ora apresentada.

O objetivo desse trabalho é o de identificar e analisar os elementos da estrutura de cada uma dessas representações sociais em estagiários e professores de Educação Infantil, bem como de professores dos anos iniciais que trabalham em uma mesma instituição no município de Londrina. Acreditamos que tais informações possam ser úteis para o campo da Educação, na medida em que as temáticas tratadas (como esses sujeitos percebem e entendem a infância), pode possibilitar o entendimento da posição que as crianças e alunos assumem em espaços institucionais a eles destinados, salientando desde já que por força de nossa posição e da teoria que apoia este trabalho os resultados obtidos não podem ser generalizados.

O aporte teórico utilizado, ou seja, a Teoria das Representações Sociais é uma abordagem psicossocial que busca compreender o homem na sua totalidade. Foi Serge Moscovici que em 1961, fez ressurgir o conceito de representações buscando renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social a partir de estudos que pudessem explicar como se dá a mediação entre o individual e o social (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

Segundo Jodelet (1985, apud SPINK, 1993), as representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que indivíduo/grupo vive. Para essa autora, as representações sociais são, essencialmente, fenômenos sociais que têm que ser entendidos a partir do seu contexto de produção, funções simbólicas e ideológicas a que servem e pelas formas de comunicação onde circulam.

O que nos propomos, com este estudo, é compreender quais as percepções, atribuições, atitudes, valores e expectativas de estagiárias e professores da Educação Básica acerca de infância que possam ser por eles compartilhados, recorrendo para tanto a uma interpretação baseada nos sistemas de significação que entendemos como socialmente enraizados e partilhados que orientam e os podem justificar.

Com essa perspectiva adotamos a teórico-metodologicamente a Teoria das Representações Sociais para atingir esses propósitos, na medida em que a mesma nos possibilita abarcar como se formam e funcionam os sistemas de referência que um indivíduo/grupo utiliza para classificar pessoas e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as

representações sociais se constituem em elementos essenciais para a análise de questões concretas do campo da Educação (MADEIRA, 2000).

Compreendemos que os processos de desenvolvimento do indivíduo que implicam em aprendizagens sofrem múltiplas influências algumas decorrentes de mudanças de sua posição social, outras das relações com os outros, em seu cotidiano do trabalho ou não, de novos instrumentos, de condições macrossociais, econômicas e políticas, que se propagam pelos diversos meios de comunicação e o afetem.

CONCEITUANDO INFÂNCIA

Para compreender o lugar que a infância ocupa hoje na ordem social, procuramos inicialmente entender a origem etimológica dessa palavra, nas sociedades ocidentais.

No dicionário Aurélio (Ferreira, 2001) o verbete infância é definido como “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. O primeiro período de existência de uma instituição, sociedade”.

Kohan (2009, p.40) indica que “os primeiros nascimentos da palavra infância estão muito mais ligados às normas e ao direito, ao domínio da *res publica* muito mais do que ao âmbito privado ou familiar”. Assim o demonstram Castelo e Mársico (2007, p. 53):

Um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Esse termo está formado pelo prefixo privativo *in-* e por *fari*, “falar”, daí seu sentido de ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de ‘incapacidade de falar’. Porém, logo *infans* (substantivado) e *infantia* são empregados no sentido de ‘infante’, ‘criança’ e ‘infância’, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados compostos, todos de época imperial, como “infantil”; *infanticidium*, “infanticídio, etc. (Grifos dos autores)

Como conclui Kohan (2009, p. 40) “[...] no seu nascimento a palavra ‘infância’ está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade”, o que é sublinhado com as ponderações de Castello e Mársico (2007, p. 53. Grifos dos autores)

Para uma cultura na qual a *res publica* é tema de importância central, os que não podem participar são, de algum modo, marginais: temporariamente, no caso dos menores e, definitivamente, no caso dos deficientes mentais, aos quais também se costumava chamar *infantes*.

Mais do que a uma falta, pondera Kohan (2009, p. 41):

a exclusão da infância da palavra e das instituições é ainda muito mais antiga [...remonta] aos gregos do período clássico. [...] a etimologia latina da palavra infância reúne crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que eles ‘não têm’ são excluídas da ordem social (Grifos do autor).

A infância tem se constituído em campo de estudo de várias áreas do saber focada a partir de diferentes abordagens, enfoques e métodos, conforme são exemplo os trabalhos apresentados em obras como as de Sarmiento e Gouvea (2009). Kramer *et al* (2012), Kuhlmann Jr (1998), Kishimoto e Oliveira- Formosinho (2013), entre tantos outros.

No campo da História, a obra de Ariés (1981) descreve as imagens e concepções da infância no ocidente. Embora seja criticada por alguns autores em razão de sua visão histórica linear e por seus limites metodológicos, Ariés com sua produção (“A História social da criança e da família”) fornece pistas que permitem acompanhar como a infância foi sendo percebida. Situando essa fase como produto da história moderna, esse autor pontua que a “aparição da infância” se deu a partir do século XVI e XVII na Europa Ocidental, especialmente na França, quando com o mercantilismo foram alterados tanto o sentido como as relações em torno da criança, conforme a estrutura social à qual pertenciam.

A tese para a ausência dos sentimentos em relação à infância na antiguidade, proposta por Ariés, é factível, segundo Andrade (2010), devido aos altos índices de mortalidade das crianças e à forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajes, nos objetos de lazer, na linguagem e em outras manifestações do cotidiano. Essa ausência revela um modo de perceber as crianças sem singularidade e não separadas do mundo adulto, enfim, consideradas adultos em miniatura.

A partir do século XVIII, segundo Áries (1981) começaram a ocorrer mudanças no interior das famílias, ocasionando o surgimento do “sentimento de família”, marcado por um desejo de privacidade. O modelo de família burguesa vem instituir modificações no contexto familiar, como a divisão e diferenciação de papéis sexuais: o homem passa a ser visto como o provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher como a responsável pela casa e a educação dos filhos, atividades realizadas no mundo privado.

O reconhecimento social da infância, enquanto etapa do desenvolvimento humano, nos séculos XIX e XX, faz surgir a “infância científica”, com a propagação de

conhecimentos construídos por várias áreas do saber, o que determinará por sua vez, um conjunto de teorias e práticas legitimadas no âmbito acadêmico que deveriam ser desenvolvidas para cuidar dessa fase.

Outros fatores aliados aos saberes científicos sobre infância contribuíram para a sua institucionalização na modernidade, dentre eles a institucionalização da escola pública, o sentimento de cuidado e proteção das famílias e a promoção da administração da infância, configurando uma infância global (SARMENTO, 2013).

ABORDAGEM TEÓRICA METODOLÓGICA

Com a finalidade de investigarmos quais as representações sociais de 15 professores, 11 estagiários que atuam na Educação Infantil e 11 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental adotamos neste estudo o aporte teórico das representações sociais proposto por Moscovici (2012) e a abordagem estrutural da representação social, proposta por Jean Claude Abric.

A opção pelo aporte teórico das representações sociais justifica-se pela possibilidade que esta apresenta para que possamos identificar as ideias, imagens, crenças e valores partilhados pelos professores e estagiários acerca do tema < Infância...>.

Na perspectiva da abordagem estrutural a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas: o núcleo central e o sistema periférico. O primeiro é responsável pelo significado e pela organização interna da representação e, também por sua estabilidade, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a permanência da representação. Já o sistema periférico constituído pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade e preenche várias funções entre elas a de proteger o núcleo central (Abric, 2003).

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão á representação o seu significado (ABRIC, 1994a apud SÁ, 2002, p.62).

Esses princípios teóricos e advertências metodológicas nos encaminharam para o uso de testes de evocação de palavras, que possibilitam a identificação dos prováveis elementos constitutivos de uma representação social, e informam como eles se organizam e se distribuem no sistema central e periférico. No caso deste estudo foi empregado como indutor o termo: <Infância é...>.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para definição dos participantes da pesquisa levou-se em consideração, como critério inicial, o de que trabalhassem em uma instituição pública que ofertasse tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo-se, desde sempre que a oferta não seria concomitante nos mesmos espaços, isto é, dos destinados à creche (0 a 3 anos), à pré escola (4 a 5) e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A amostra foi composta por 15 professoras com experiência no magistério que exercem como professoras estatutárias a docência nesse Centro de Educação Infantil, 11 estagiárias do curso de Pedagogia que atuam como bolsistas nesse Centro, sendo selecionadas pela IES através de um Programa Federal de estágio com qual a instituição mantenedora fez parceria e 11 professoras dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. Apenas um dos participantes não é do gênero feminino.

Após a seleção da população alvo da pesquisa, foram definidos os procedimentos relativos à elaboração dos instrumentos de coleta, e dos pertinentes ao tratamento e análise dos dados levantados, bem como das informações recolhidas na literatura.

Para a coleta dos dados foi utilizado primeiro um questionário para desenhar o perfil sócio demográfico dos participantes e posteriormente um Teste de Associação de Palavras.

O Teste de Associação contou com a seguinte instrução comum: “Escreva as cinco palavras que lhe venham de imediato e completem a frase...”, tendo sido usado o indutor: <Infância é...>. Neste protocolo após o indutor foram deixadas 5 linhas para as respostas e antecedidas do espaço (). Após os participantes terem registrado suas respostas eles deveriam atender à seguinte solicitação: “Nos parênteses que antecedem as respostas que escreveu indique a importância de cada uma delas. Use 1 para a mais importante e prossiga até 5”.

Em seguida em cada protocolo, era solicitado ao respondente que indicasse a incondicionalidade de pensar no indutor proposto (Infância é...) sem usar uma das suas respostas e justificasse. A instrução para essa tarefa foi: “É possível pensar em [indutor] sem pensar em qual das palavras que escreveu? Justifique”.

A técnica da evocação das palavras, também conhecida como de associação de palavras ou teste de associação livre de palavras, diferentemente dos métodos clássicos, como os da entrevista e questionários, é uma técnica que permite reduzir as dificuldades e os

limites das interpretações em expressões discursivas, conforme Abric (1994 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2005, p.574).

Após coleta dos dados iniciamos o tratamento das palavras evocadas por indutor transcrevendo-as para planilhas e classificando-as por ordem alfabética, para que sem riscos pudessem ser tratadas pelo critério da lematização, conforme sugerido por Walchelke e Wolter (2011).

RESULTADOS E ANÁLISES

Com o *corpus* tratado, constituímos o material para a análise prototípica dos elementos de cada representação processando o material pertinente a cada indutor no *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations* (EVOC). Este suporte realiza o processamento dos dados e produz quadrantes que listam os vocábulos simultaneamente pela frequência bem como pela média da ordem de evocação no grupo conforme apresentamos no Quadro 1.

QUADRO 1: Distribuição e organização dos vocábulos prontamente evocados ao instigador “Infância é...”- OME (N=37)

QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central				QUADRANTE 2 1ª Periferia			
Pontos de corte	Palavras	f	OME	Pontos de corte	Palavras	f	OME
Freq > = 8 OM < 3	alegria	17	2,588	Freq > = 8 OM> = 3	aprender	12	3,333
	brincar	23	1,957				
QUADRANTE 3 Zona de Contraste				QUADRANTE 4 2ª Periferia			
Freq < 8 OM < 3	Palavras	f	OME	Freq < 8 OM > = 3	Palavras	f	OME
	amor	4	2,250		carinho	4	3,000
	criança	4	1,000		crescimento	4	3,750
	descobertas	4	2,750		cuidado	6	4,167
					desenvolvimento	5	3,600
			fase	4	3,000		

Fonte: Organizado pela autora com os dados da pesquisa, 2013

A distribuição das 11 palavras presentes no quadro de quatro casas da OME relativa a “infância” teve como pontos de corte as frequências mínima de 4 e intermediária 8, com ordem média de evocação de 3,00.

No quadrante relacionado aos possíveis elementos do núcleo central, as palavras selecionadas pelo EVOC *alegria e brincar* estão caracterizadas por apresentarem frequência maior ou igual a 8 e ordem média de evocação menor que três. A baixa ordem de

frequência de uma palavra evocada associada à alta frequência são características do provável elemento do núcleo central da representação.

Na construção do quadro com os elementos distribuídos nas quatro casas, conforme resultados do EVOC pertinentes às palavras hierarquizadas, foram utilizados os mesmos pontos de corte usados para as palavras prontamente evocadas (Quadro 1).

QUADRO 2: OMI: Distribuição hierarquizada pelos participantes dos vocábulos evocados ao instigador “Infância é...”- (N=37)

1º QUADRANTE Provável Núcleo Central				2º QUADRANTE 1ª Periferia			
Pontos de corte	Palavras	f	OMI	Pontos de corte	Palavras	f	OMI
Freq >=8 OM < 3	brincar	23	2,739	Freq >=8 OM >= 3	alegria	17	3,118
					aprender	12	3,417
3º QUADRANTE Zona de Contraste				4º QUADRANTE 2ª Periferia			
Freq < 8 OM < 3	Palavras	f	OMI	Freq < 8 OM >= 3	Palavras	f	OMI
	amor	4	1,000		carinho	4	3,500
	criança	4	1,250		crescimento	4	3,750
	descobertas	5	2,200		cuidado	5	4,000
	fase	4	1,250		desenvolvimento	5	3,000

Fonte: Organizado pela autora com os dados da pesquisa, 2013.

Comparado o quadro de quatro casas relativo à hierarquização (Quadro 2) com o das palavras registradas inicialmente, isto é, das prontamente evocadas ao indutor <Infância é....> (Quadro 1) verificou-se, de um lado a migração de palavras entre os quadrantes e de outro mudanças quanto às ordens médias.

No quadro de quatro casas da OMI, apenas a palavra *brincar* compôs o provável núcleo central da representação social de infância dos participantes deste estudo, quando analisadas as hierarquizações por eles realizadas. Merece destaque a mudança de quadrante das palavras *alegria* e *fase*, além do aumento da frequência registrada para a palavra *alegria*.

Os elementos localizados no quadrante do núcleo central possuem como característica principal que é o forte compartilhamento da representação do objeto pelo grupo social, enquanto que o sistema periférico se destaca pela natureza condicional e pelo caráter flexível e prático, adaptando a representação às experiências cotidianas (SÁ,1996).

O núcleo central da estrutura de uma representação social apresenta uma base comum, consensual, ancorada na memória coletiva, o que resulta em um sistema de normas e condutas compartilhadas pelos indivíduos de um grupo social. Essa característica do

núcleo central explica a resistência nas transformações de uma representação social acerca de um objeto.

No Quadro 1 as palavras *alegria* e *brincar* aparecem como evocações prontamente lembradas e de maior valor simbólico para os participantes (N=37), o que significa uma alta probabilidade de constituírem o núcleo central da representação social dos participantes deste estudo acerca de “infância”. No entanto, quando da análise prototípica das palavras hierarquizadas (Quadro 2) a única presente no primeiro quadrante, isto é, no que indica o provável núcleo central foi *brincar*, apesar da ordem média relativa à da hierarquização ter aumentado para 2,739 .

Nas culturas ocidentais, tradicionalmente, brincar e brincadeiras são muitas vezes considerados como atividades prazerosas com fim em si mesmas, ou como fuga das responsabilidades da vida dos adultos. No entanto, elas são essenciais para que as crianças lidem com aspectos cognitivos, afetivos, valorativos e sociais necessários à vida em sua comunidade. Por ser recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si. A partir da análise das proposições de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) e repercussões de suas ideias, como refere Wajskop (1995) surge na Europa, nos fins do séc. XIX e início do séc. XX, um novo “sentido da infância” que em síntese protege as crianças e auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social, propondo materiais e procedimentos para o adulto educá-las.

Essa valorização, baseada em uma concepção idealista e protetora da infância, é demonstrada em propostas educativas que fazem uso de brinquedos e centradas no prazer, divertimento e nas aprendizagens que decorrem da sua utilização. No Brasil, essa autora e Abramowicz (1999), por exemplo, publicaram uma obra com atividades infantis recomendadas para crianças de zero a seis anos creches tendo por base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Salientam que “Brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 52), para explicarem a importância de que ela aprenda a brincar, visto esta atividade não ser natural como usualmente se pensa. São os adultos e outras crianças mais velhas propondo atividades que podem auxiliá-la para tal.

A valorização crescente da criança em desenvolvimento, no seio da família nuclear, assim como as necessidades educacionais para seu controle e orientação, criam um vínculo estreito entre ela brincar e ser educada. Segundo Ariés os jogos e a educação se

identificam, principalmente após o século XVII, a partir das ideias de pedagogos humanistas, médicos iluministas, em sua reação antiescolástica e anticlerical e dos primeiros nacionalistas.

No Brasil, a associação entre o brincar e educar passa a ser revista a partir da expansão das creches, fruto de movimentos sociais que se acentuaram nos anos 70, do século XX, e avançam nas décadas seguintes. Nessas instituições, para o atendimento infantil passa a se colocar em destaque o brincar como proposta para educar as crianças.

A maneira como uma criança brinca reflete a sua forma de pensar e sentir, revelando como ela está percebendo e se organizando frente à realidade, ao mesmo tempo em que constrói sua história de vida, consegue interagir com as pessoas e situações de modo original significativo e prazeroso, ou não nas brincadeiras/jogos livres ou com regras, porque sua ação reflete a estruturação mental que já dispõe, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, como bem discutem Brougère (1998) e Carvalho, Alves e Gomes (2005). Anteriormente, Piaget (1962, apud AGUIAR, 2003, p. 83), já havia defendido que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa”, bem como Vygotsky (1991) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Nesse sentido, autores como Kramer (2012), Muniz (2012), Peregrino (2010), Postman (2012), entre tantos outros, têm ressaltado a importância do brincar para que as crianças apreendam as tecnologias e artefatos culturais que circulam nos espaços do seu cotidiano.

PARA CONCLUIR...

Considerando os resultados obtidos nas diferentes etapas deste estudo, podemos inferir que para os professores e estagiários que participaram do nosso estudo a representação social de infância é brincar e alegria.

Como destaca Madeira (2000) as representações sociais se constituem em elementos essenciais para a análise de questões concretas do campo da Educação e estas representações não são estanques e isoladas, mas no movimento relacionado e histórico vai continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria.

As imagens, ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, por esta razão as representações

sociais de cada grupo estão sempre influenciadas pelas relações estabelecidas sejam elas profissionais, familiares, entre outras.

Para os professores e estagiários que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental o brincar prevê a utilização de práticas agradáveis e adequadas às crianças, capazes de proporcionar o aprendizado das coisas que lhes são importantes e naturais e que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas próprios de raciocínio.

Vygotsky (1982) destaca ainda, que nem sempre o brincar será prazeroso, pois em alguns momentos a criança enfrentará situações de frustração. Alguns jogos durante a sua realização, não proporcionam prazer, ou proporcionam prazer se o resultado for interessante para a criança, como por exemplo, jogos que dominam o final da etapa pré-escolar e o início da escolar, denominados como jogos esportivos.

Mediante os resultados apontados pela comparação entre a sistematização dos elementos nos quadros apresentados, é possível inferir que a centralidade da representação social sobre o indutor “Infância é...” está ancorada na concepção do brincar, a ser propiciada pelos profissionais que atuam junto à criança por meio de atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil** –creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2Ed Rev e atual, São Paulo: Moderna, 1999.

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In CAMPOS, P. H. F; LOREIRO, M. C da (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia. EdUCG, 2003 p.37-57.

ABRIC,J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA,D.C de (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2Ed. Rev. GOIÂNCIA: AB, 2000 p. 27-38.

AGUIAR, João S. de. O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. **Revista Brasileira de. Educação Especial**, Marília, SP, v.9, n.1, p.79-108, 2003.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima de Souza. A teoria das Representações Sociais. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo. (Org.). **Psicologia Social: principais temas vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.287-295.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-79, jan./mar.1994.

ANDRADE, Lucimary B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: – <<http://books.scielo.org>.> Acesso em: 09/09/2012.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**; Tradução de Michel Winock. Rio de Janeiro. 2ª Ed. Editora LTC, 1981.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução de Álvaro Cabral. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P.L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, 2005.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque H. **Miniaurélio século XXI**: O dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, 5ª edição: Nova Fronteira, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**; Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2Ed. Petrópolis, RJ: 2009. p. 40-61.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 11Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 243-268.

MADEIRA, Margot C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 72, p. 129-143, maio/ago. 1991.

MADEIRA, Margot C. Um aprender do viver: educação e representação social. In:

MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2Ed. Goiânia: AB, 2000. p. 239- 250.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Denise. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In MOREIRA, Antonia S.P. et al (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa UFPB/ Editora Universitária, 2005. p.573-603.

SÁ, Celso .P. de. **Núcleo central das representações sociais**. .2Ed. Rev. São Paulo: Vozes, 1996/2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marylelma C. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p.13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2Ed. Petrópolis, RJ: 2009. p. 40-61.

SPINK. Mary Jane. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 300-308, 1993

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. 4Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré escola**. São Paulo: Cortez,1995.

WALCHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

TERRITÓRIO E VIOLÊNCIA: A PRÁTICA DE ATOS INFRACIONAIS POR ADOLESCENTES, NO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR

Laís de Oliveira Souza¹
 Bruno Koiti Sakai²
 Maria Gorett Freire Vitiello³
 Vera Lucia Tieko Suguihiro⁴
 Maria Carolina Gonçalves Luiz⁵
 Karen Alves Barcelos⁶

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar e analisar os atos infracionais cometidos por adolescentes, no município de Londrina-PR, bem como identificar o bairro que apresentou o maior índice de violência praticada por adolescentes e o bairro em que estes adolescentes residem. O trabalho está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes”, do Departamento de Serviço Social, da Universidade Estadual de Londrina. Esta pesquisa se fundamentou na metodologia qualiquantitativa. A pesquisa quantitativa foi realizada na Delegacia do Adolescente do município de Londrina-PR, a partir do levantamento dos dados que constam nos Boletins de Ocorrência registrados na Delegacia do Adolescente e na Delegacia de Plantão, do município de Londrina, no período de 2009 a 2010. Destes processos, foram verificados o número de adolescentes que praticaram atos infracionais, no que se referem a gênero, a faixa etária, os atos infracionais, analisando o bairro em que estes residem e o bairro com maior incidência de práticas de atos infracionais. A contribuição deste artigo está em discutir o aumento da violência praticada por adolescentes, os fatores que podem impulsionar a prática de atos infracionais e, a importância de levantar e analisar os equipamentos sociais presentes no bairro em que estes adolescentes residem, relacionando o ato infracional com a existência (ou não) de políticas públicas nos bairros, bem como à condição de vulnerabilidade social em que estão expostos os adolescentes.

Palavras-chave: Território. Política Pública. Adolescente em conflito com a lei.

INTRODUÇÃO

¹ Bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina e Pós-Graduada em Ensino de Sociologia, pela Universidade Estadual de Londrina. Email: laisoliveirasouza@gmail.com

² Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina. Email: brunosakai@gmail.com

³ Assistente social e Especialista em Direito de Família à Luz da Responsabilidade Civil, pela Universidade Estadual de Londrina. Email: gorettvitiello@gmail.com

⁴ Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Professora TIDE do Departamento de Serviço Social, na Universidade Estadual de Londrina. Email: suguihiro@uel.br

⁵ Graduada do Curso de Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina. Email: carolinna.gl@gmail.com

⁶ Graduada do Curso de Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina. Email: alvesbarcelosk@gmail.com

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar a prática de atos infracionais cometidos por adolescentes no município de Londrina-PR, no período de 2009 a 2010, bem como identificar o bairro com maior índice de violência neste período, e o bairro que estes adolescentes residem.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada a metodologia quali-quantitativa. Os dados quantitativos foram obtidos por meio do Projeto de Pesquisa “Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes”, realizado pelo Departamento de Serviço Social, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e conta com apoio da Fundação Araucária. O Projeto possui uma equipe multidisciplinar das áreas do Serviço Social, Psicologia, Geografia e Arquitetura e Urbanismo.

A pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2010, p.16). Assim, é fundamental compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a apreensão de uma realidade distinta, ou seja, apreender conhecimentos que auxiliem na interpretação dessa realidade. A “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p.17). A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica, uma vez que, a pesquisa quantitativa foca nas estatísticas, em modelos abstratos, já a pesquisa qualitativa busca compreender os significados. Partindo deste pressuposto, considera-se que “os dois tipos de abordagens e os dados delas advindos [...] não são incompatíveis” (MINAYO, 2010, p.22).

Partilhando do pensamento de Queiroz (apud Setúbal 1999):

A visão quantitativa de um problema pesquisado e de seu universo se encontra, [...] claramente subordinado à visão qualitativa, que tanto precede quanto a segue. O cientista, chegando ao fim da exposição quantitativa, retorna à abordagem qualitativa (QUEIROZ apud SETÚBAL, 1999, p. 67).

Nesta perspectiva, a pesquisa quantitativa foi realizada pela equipe do referido Projeto de Pesquisa, na Delegacia do Adolescente do município de Londrina-PR, a partir do levantamento de dados que constam nos Boletins de Ocorrência Circunstanciados registrados na Delegacia do Adolescente (B.O.C.D.A), nos Boletins de Ocorrência Circunstanciados registrados

na Delegacia de Plantão (B.O.C.P.L) e nos Autos de Investigação de Ato Infracional (A.I.A.I), no período de 2009 a 2010. Destes processos, foi verificado o número de adolescentes que praticaram atos infracionais, quanto ao gênero, a idade, os atos infracionais e o bairro que apresentou o maior índice de violência.

Com o conhecimento a partir dos dados levantados, pode-se buscar compreender os fatos da prática dos atos infracionais praticados pelos adolescentes e trazer à tona seu significado. Deste modo, para que possa compreender e atuar nas questões sociais que nos são apresentadas, vale ressaltar que estas nem sempre podem ser somente quantificáveis, pois há que se considerar os motivos aos quais estão atreladas. Assim, a pesquisa qualiquantitativa na produção de conhecimentos cabe para além de apresentar os dados, possibilitar compreender e interpretar seus indicadores e não somente descrevê-los.

A PERSPECTIVA DE GARANTIA DE DIREITOS PARA O SEGMENTO INFANTOJUVENIL

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (C.F/88), institui-se um Estado Democrático de Direito, visando assegurar os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 2010).

Este ordenamento constitucional apresenta avanços significativos para crianças e adolescentes, pois, passam a ser sujeitos de direitos, conforme dispõe o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a C.F/88 garante à população infantojuvenil os direitos individuais e sociais, independente da condição social e pessoal, sendo primazia do Estado implementar políticas públicas voltadas a este segmento, para que os direitos supracitados sejam efetivados.

Após a promulgação da referida Constituição, os direitos foram regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990,

apresentando um novo paradigma ético-político e jurídico, o qual revogou o Código de Menores (1927 e 1979). Assim, o ECA passa a garantir a proteção integral e assegura com absoluta prioridade a efetivação dos direitos à criança e ao adolescente.

O artigo 4º do ECA dispõe acerca da garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 2009).

Além dos direitos de caráter universal e direitos de proteção especial, o ECA dispõe sobre os direitos e deveres de responsabilização. Portanto, quando um adolescente comete um ato infracional, deve ser responsabilizado pela prática. E, de acordo com o art.112 do ECA, após a verificação da prática do ato infracional, a autoridade competente poderá submeter o adolescente as seguintes medidas socioeducativas: “Advertência, a obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional”. (BRASIL, 2009).

Para Tejedas (2005, p.83), a prática de atos infracionais possui inúmeras determinações, e não é possível mencionar apenas um fator, pois este é construído sócio historicamente. Nesse sentido, este fenômeno é composto por vários aspectos estruturais, como as oportunidades de vida e acesso aos serviços sociais, os aspectos subjetivos e familiares relacionados à constituição da identidade e socialização do sujeito, e aspectos comunitários. Assim, a autora ressalta que muitas vezes a trajetória de vida dos adolescentes evidencia a sua invisibilidade no âmbito das políticas públicas.

Diante do exposto, embora os direitos ao segmento infantojuvenil estejam assegurados constitucionalmente, não há de fato a sua efetivação em caráter universal. Para Baptista (2012, p. 168) “a sociedade não reclama por mais direitos, mas por garantias de sua implementação: a prática política e o contexto social têm favorecido uma concretização restrita e excludente dos seus dispositivos”.

Embora as normativas brasileiras apresentem avanços, inclusive nas ações relativas ao adolescente em conflito com a lei, de acordo com Costa (2012, p. 31) a realidade empírica não deve ser confundida com a normativa, pois, o fato dos direitos estarem positivados,

não significa que haja materialidade no contexto social. E, a realidade da adolescência no país, está longe de atingir os objetivos programáticos adotados.

Para tanto, torna-se mister suscitar o debate acerca das políticas públicas voltadas ao segmento infantojuvenil, visando identificar se este está sendo prioridade absoluta na formulação e implementação das políticas públicas, bem como se estas possuem o caráter universal.

TERRITÓRIO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para o planejamento das políticas públicas, é fundamental conhecer o território, e segundo Koga e Nakano:

Incorporar a perspectiva territorial na formulação, na implementação, no monitoramento, na avaliação e na revisão de políticas públicas implica necessariamente manejar as potencialidades ativas dos territórios na constituição de processos e relações sociais e de poder. (KOGA, NAKANO, 2006, p.99)

Desta forma, busca-se uma definição acerca do território, que para Koga (2003, p.105) o território é a representação da cidadania, e é neste que se presenciam e se concretizam as relações sociais, e ainda, são evidenciadas as desigualdades sociais, mostrando que num mesmo território há a possibilidade de existirem diferenças. Contudo, é possível afirmar que o território se constitui não somente pelos espaços geográficos, mas também pelos espaços de sociabilidade, pelos sujeitos, e pelas instituições, como parte do processo de relações sociais e de poder.

Reconhecer o território como um reprodutor de contradições, é necessário para que se possa intervir de maneira adequada sobre ele, no que diz respeito às políticas públicas, já que estas são a maneira de efetivação dos direitos estabelecidos no ECA. No entanto, quando não há o reconhecimento deste território ao qual se deseja implementar determinada política pública, conseqüentemente, haverá ineficácia desta política, comprometendo assim, a efetividade dos direitos assegurados pelo ECA.

O Estado é o principal responsável pelo atendimento prioritário às crianças e aos adolescentes, por meio das políticas públicas. Porém o que se observa em relação à sua atuação, segundo Costa (2012, p. 92), é que:

[...] em vez de instrumento de direitos, o Direito estatal tem servido como fundamento para a violação destes. Isto porque a intervenção do estado [...] tem

sido repressiva em sentido amplo, não apenas enquanto atuação dos órgãos formais de controle social, como a repressão penal, mas também por meio da atuação das políticas sociais, que deveriam garantir direitos, mas que acabam servindo de controle social.

Portanto, o território passa a influenciar na implementação de políticas públicas, bem como as próprias ações dos sujeitos que nele habitam. Isso se deve ao fato de que o território por ser a concretização das relações sociais, se mostra como reflexo das ações dos sujeitos. Desta forma, quando o território apresenta poucos espaços de sociabilidade e políticas públicas mal executadas, este se encontra em situação vulnerável, ou seja, está propenso às violações de direitos.

A vulnerabilidade aqui tratada em relação ao território, acaba se refletindo sobre os sujeitos que dele participam, tendo como exemplo, o aumento da criminalidade por adolescentes, reflexo não só da exclusão social, mas da “escassa disponibilidade de recursos materiais” (ABRAMOVAY et. al, 2002). Ou seja, a falta de políticas públicas disponíveis à população, torna-se reflexo da vulnerabilidade, mas também reflete sobre os próprios sujeitos do território.

Como abordado por Abramovay et al (2002, p. 67), a “adoção de uma perspectiva que enfatize o desejo e a vontade dos jovens, quando da elaboração, aplicação e avaliação de políticas públicas representa uma grande preocupação nos estudos contemporâneos sobre juventude”, sendo esta, uma maneira de se combater a vulnerabilidade social.

Nesta perspectiva, o conhecimento acerca do território é essencial para que se possam identificar as situações de vulnerabilidade e a partir disso, intervir por meio de políticas públicas, principalmente quando direcionadas ao segmento infantojuvenil, face à priorização da garantia de direitos assegurados pelo ECA.

O PERFIL DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E ANÁLISE DO BAIRRO COM MAIOR ÍNDICE DE VIOLÊNCIA

De acordo com o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei (2011), no período de 2008 a 2010, houve um aumento de 4,95%, de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade. No Brasil, o número de adolescentes que cumpriram as referidas medidas, neste período, foi de 51.511. Entretanto, no Estado Paraná, houve um aumento significativo de 9,50%, sendo o número

total de 2.990. Vale ressaltar que entre os 26 Estados e o Distrito Federal, nos anos de 2008, 2009 e 2010, o Paraná ocupou a 6ª, 5ª e 3ª posição, respectivamente, em relação ao número total de adolescente cumprindo medida socioeducativa.

Assim, constata-se por meio dos dados apresentados que o Estado do Paraná vem apresentando um aumento significativo em relação ao número de adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas.

No que tange ao atendimento destinado aos adolescentes que cometem ato infracional no município de Londrina, estes são atendidos na Delegacia Especializada do Adolescente que se encontra em exercício desde 1998 e é vinculada à 10ª Subdivisão Policial de Londrina-PR. O atendimento é realizado entre as 8 horas e 18 horas, e quando há ocorrências de práticas de atos infracionais após o horário citado, os adolescentes são conduzidos à Delegacia de Plantão ou à 10ª Subdivisão Policial de Londrina.

A atenção voltada aos adolescentes em conflito com a Lei, pode ser registrada no Auto de Investigação de Ato Infracional (AIAI), no Boletim de Ocorrência Circunstanciado da Delegacia do Adolescente (BOC DA) e no Boletim de Ocorrência Circunstanciado de Plantão (BOC PL). Com base na pesquisa realizada pelo Projeto de Pesquisa “Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes”, por meio do acesso aos processos referentes aos anos de 2009 e 2010, foram obtidos dados acerca do gênero, faixa etária, atos infracionais praticados e as localidades em que os adolescentes cometeram os atos infracionais, sendo possível identificar o número de atos distribuídos por todos os bairros existentes na cidade.

Os Boletins de Ocorrência (BOC) registrados no ano de 2009 apresentam um total de 1.064, já no ano de 2010, tem-se 1.066 processos. Somando os BOC's do ano de 2009 e 2010, tem-se o total de 2130. Em relação ao número de adolescentes que cometeram atos infracionais no ano de 2009, constata-se o total de 1361 adolescentes e, no ano de 2010 houve uma redução, apresentando o total de 1151 adolescentes. Além disso, também havia 52 BOC's que não constavam as faixas etárias, sendo 34 referentes ao ano de 2009 e 18 processos no ano de 2010.

No quadro 01 foram apresentados os três atos infracionais mais praticados por adolescentes, no município de Londrina. Percebe-se que a prática de tráfico de drogas aumentou 26,09%, do ano de 2009 para o ano de 2010. De acordo com o Artigo 33 da Lei 11.343/06, do Código Penal entende-se tráfico de drogas como:

Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar. (BRASIL, 2010)

Em relação à prática do roubo majorado, constata-se que houve uma redução, pois em 2009 houve 175 registros e no ano de 2010 teve 122 ocorrências, apresentando a variação de -30,29%.

À definição do ato infracional denominado roubo majorado, de acordo com o Artigo 157 e § 2, inciso I do Código Penal, este se realiza quando o indivíduo tem o intuito de subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência, ou seja, o roubo majorado dá-se no roubo com emprego de arma e/ou na companhia de outros.

O ato infracional de posse irregular de drogas também apresentou uma queda, sendo que no ano de 2009 teve 136 registros, já no ano de 2010 houve 103 ocorrências e, a variação entre os anos de 2009 e 2010 foi de 24,26%. A posse irregular de drogas pode ser definida de acordo com o Artigo 28 da lei 11.343/06 : “Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar” (BRASIL, 2010).

A partir do quadro abaixo, observa-se que dentre os três atos infracionais mais praticados por adolescentes no município de Londrina, dois estão relacionados com substância entorpecente.

Quadro 01 – Número de atos infracionais com maior ocorrência praticados por adolescentes no período de 2009-2010

ATOS INFRACIONAIS	2009	2010	TOTAL	VARIAÇÃO ENTRE 2009 E 2010
TRÁFICO DE DROGAS	230	290	520	26,09%
ROUBO MAJORADO	175	122	297	-30,29%
POSSE IRREGULAR DE DROGAS	136	103	239	-24,26%

Fonte: Dados sistematizados pelo Projeto de Pesquisa Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes.

De acordo com a pesquisa realizada, foram levantados também os bairros que obtiveram maiores índices de atos infracionais, bem como o perfil dos adolescentes que

cometeram atos infracionais no Bairro Centro Histórico, localizado na região Central, o qual apresentou maior índice de atos infracionais praticados por adolescentes no período de 2009 a 2010.

O referido bairro obteve em sua totalidade o número de 338 atos infracionais praticados por adolescentes, nesse período, representando o equivalente a 11,82% do total de atos infracionais. Porém, esses adolescentes que praticaram os atos infracionais, nesse território, não são necessariamente residentes do mesmo.

A partir dessa análise, se faz importante destacar também o levantamento do perfil dos adolescentes que praticaram atos infracionais e que residem no bairro Centro Histórico, sendo, para tal finalidade, considerados a faixa etária, o gênero, e os tipos de atos infracionais cometidos por esses. Em relação à faixa etária dos adolescentes desse território foi possível destacar por meio dos dados, que há uma predominância da prática de atos infracionais nas faixas etárias de 16 e 17 anos, independente do tipo de ato infracional conforme apresentado no quadro 02.

Quadro 02 - Faixa etária dos adolescentes do bairro Centro Histórico

IDADE	2009	2010	TOTAL	VARIAÇÃO ENTRE 2009 E 2010
12	8	1	9	-87,5%
13	13	10	23	-23,08%
14	24	10	34	-58,33%
15	37	22	59	-40,54%
16	49	31	80	-36,73%
17	50	47	97	-6,00%

Fonte: Dados sistematizados pelo Projeto de Pesquisa Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes.

Além da faixa etária destacada anteriormente, tem-se a questão do gênero como característica do perfil dos adolescentes que cometeram ato infracional nesse território. De acordo com o quadro 03 constatou-se que nesse período a ocorrência de atos infracionais praticados por adolescentes do gênero masculino foi superior em relação ao gênero feminino. No entanto, nota-se uma redução nos anos de 2009 e 2010 em relação aos adolescentes de ambos os gêneros que praticaram atos infracionais, tendo esta variação decrescido 35,81% em relação ao gênero masculino e 21,21% ao gênero feminino.

Quadro 03 - Gênero dos adolescentes do bairro Centro Histórico

GÊNERO	2009	2010	TOTAL	VARIAÇÃO ENTRE 2009 E 2010
MASCULINO	148	95	243	-35,81%
FEMININO	33	26	59	-21,21%

Fonte: Dados sistematizados pelo Projeto de Pesquisa Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes.

Após considerar a faixa etária e o gênero dos adolescentes que praticaram atos infracionais no Centro Histórico, faz-se importante analisar os atos infracionais cometidos nesse bairro. No período de 2009 e 2010, o Bairro Centro Histórico obteve o total de 338 atos infracionais, representando o total de 11,82% de todos ocorridos no município de Londrina. No ano de 2009 teve o equivalente a 195 atos infracionais e no ano de 2010 correspondia a 143 ocorrências. Foi considerado para essa pesquisa os três atos infracionais com maior incidência nesse território, sendo esses o roubo majorado, o roubo e a posse irregular de drogas.

Conforme apontado no quadro 04, percebe-se que o roubo majorado foi o ato infracional com maior índice de ocorrências, apresentando um total de 51 e, somando-se aos registros dos anos de 2009 a 2010, equivale a 15,08% do total de atos infracionais praticados no território citado. O roubo aparece como o segundo ato infracional com maior incidência e representa 14,49% dos atos infracionais cometidos no bairro, tendo 49 ocorrências. Vale ressaltar que a prática destes atos infracionais no bairro Centro Histórico, pode estar relacionada com o número de estabelecimentos comerciais presentes no mesmo. Por fim, tem-se a posse irregular de drogas, com 32 ocorrências, representando 9,46% do total de atos infracionais cometidos.

Analisando o número de atos infracionais praticados no referido bairro, constata-se que houve uma redução significativa na prática do roubo e posse irregular de drogas.

Quadro 04 - Atos infracionais praticados no território Centro Histórico

ATOS INFRACIONAIS	2009	2010	TOTAL	VARIAÇÃO ENTRE 2009 E 2010
ROUBO MAJORADO	26	25	51	-3,85%
ROUBO	41	8	49	-80,49%
POSSE IRREGULAR DE DROGAS	20	12	32	-40,00%

Fonte: Dados sistematizados pelo Projeto de Pesquisa Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes.

Foi considerado também para a análise, o perfil dos adolescentes do Bairro Interlagos, localizado na Zona Leste do município de Londrina. Este bairro foi o segundo local onde houve maior índice de práticas de atos infracionais, sendo também o bairro que possui o maior número de adolescentes residentes que praticaram atos infracionais, não necessariamente no Bairro Interlagos.

No quadro 05, observa-se que a faixa etária que apresentou maior ocorrência de atos infracionais é de 15 e 16 anos, sendo equivalente a 24,60% e 25,40% respectivamente, representando 31 e 32 adolescentes, diferenciando-se do Bairro Centro Histórico, em que o predomínio das ocorrências se deu entre 16 e 17 anos.

Quadro 05 – Faixa etária dos adolescentes que praticaram atos infracionais no Bairro Interlagos

IDADE	2009	2010	TOTAL	VARIAÇÃO ENTRE 2009 E 2010
12	7	3	10	-57,14%
13	6	4	10	-33,33%
14	8	9	17	12,50%
15	20	11	31	-45,00%
16	15	17	32	13,33%
17	15	11	26	-26,67%

Fonte: Dados sistematizados pelo Projeto de Pesquisa Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes.

No quadro 06, observa-se que em relação ao gênero dos adolescentes que praticaram atos infracionais no Bairro Interlagos, tem-se a predominância do gênero masculino nos anos de 2009 e 2010, representando 87,30%, equivalente a 110 adolescentes. Com relação ao gênero feminino, este simboliza 12,70% do total de adolescentes, sendo equivalente a 16 adolescentes. Nota-se então que houve um decréscimo tanto no número de adolescentes de gênero masculino quanto de feminino em ambos os bairros.

Quadro 06 – Gênero dos adolescentes do Bairro Interlagos

GÊNERO	2009	2010	TOTAL	VARIAÇÃO ENTRE 2009 E 2010
MASCULINO	62	48	110	-22,58%
FEMININO	9	7	16	-22,22%

Fonte: Dados sistematizados pelo Projeto de Pesquisa Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes.

Após apresentar o perfil dos adolescentes que cometeram atos infracionais no Bairro Interlagos, é de extrema importância destacar os dados referentes aos atos infracionais praticados por estes no bairro, os quais são apresentados no quadro 07. No Bairro Interlagos, ocorreram 159 atos infracionais, representando 5,56% do total de ocorrências que se deram no município de Londrina, sendo que no ano de 2009 foram obtidos 90 atos infracionais e no ano de 2010 houve um decréscimo, resultando em 69 ocorrências. Em relação aos três atos infracionais com maior frequência, tem-se primeiramente, a prática do tráfico de drogas, apresentando o total de 89 atos infracionais, nos anos de 2009 e 2010, sendo equivalente a 55,97% do total de atos infracionais praticados no bairro. Em segundo lugar, se encontra o ato infracional de porte ilegal de arma de fogo, sendo referente a 14 ocorrências, e representando 8,8% do total. Em terceiro, se tem o ato infracional de tráfico de drogas, totalizando 11 ocorrências e é equivalente a 6,92% do total de atos infracionais.

Quadro 07 – Atos infracionais praticados no Bairro Interlagos

ATOS INFRACIONAIS	2009	2010	Total	VARIAÇÃO ENTRE 2009 E 2010
TRÁFICO DE DROGAS	49	40	89	-18,37%
PORTE ILEGAL DE ARMA DE FOGO	10	4	14	-60,00%
ASSOCIAÇÃO AO TRÁFICO	6	5	11	-16,67%

Fonte: Dados sistematizados pelo Projeto de Pesquisa Desenho Urbano e Violência Praticada Contra Crianças e Adolescentes.

Diante dos dados a respeito do perfil dos adolescentes que residem no Bairro Interlagos, considerado como o bairro em que mais residem adolescentes em conflito com a lei, é importante o estudo das políticas sociais existentes nesse território, já que são serviços públicos oferecidos a uma população delimitada, que devem ser formulados para atender as necessidades e

demandas de determinado segmento, substituindo o caráter focalizado e hierárquico, mediante participação dos atores sociais no processo de formulação das políticas públicas e na articulação dos serviços. Deste modo, a existência de programas e projetos direcionados ao segmento infantojuvenil, principalmente aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, cria uma transformação na realidade destes.

Diante do exposto, após o levantamento do perfil destes adolescentes, identificou-se as políticas públicas existentes neste bairro, já que é por meio destas que há a garantia dos direitos sociais assegurados constitucionalmente e, refletem nas relações sociais apresentadas no território.

Neste sentido, as políticas públicas existentes no Bairro Interlagos, na região leste, englobam as políticas sociais na área da educação, saúde e assistência social. No que concerne a política de educação, se encontram nesse bairro três Escolas Municipais, sendo: Escola Municipal “Maria Cândida Peixoto Salles”, Escola Municipal “Prof. Carlos Zewe Coimbra” e Escola Municipal “José Garcia Villar”, as quais possuem as séries do EI 6 ao 5º ano do Ensino Fundamental. Há também apenas uma escola do estado, denominada Escola Estadual “Ana Molina Garcia”, que atende alunos de 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Ainda sobre a política de educação, tem-se um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) denominado “Durvalina Pereira Oliveira de Assis”, que possui o Berçário 1, Berçário 2, EI 3, EI 4 e EI 5.

A política social na área educação é fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, porém nota-se um baixo número de Escolas Estaduais no Bairro Interlagos, pois é por meio dela que se tem a oferta das séries do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Vê-se anteriormente que a prática de atos infracionais está relacionada aos adolescentes que possuem a faixa etária de 12 a 17 anos de idade, fazendo com que se possa estabelecer uma relação com essa ausência de maiores números de Escolas Estaduais que atendam a estes adolescentes e a condição de vulnerabilidade a que estes estão sujeitos.

Em relação à política de saúde, há no Bairro Interlagos duas Unidades Básicas de Saúde (UBS), sendo estas: “Dr. Eugênio Mollin” e “Vila Ricardo”. Em ambas as UBS’s o horário de funcionamento é das 07 horas às 19 horas, de segunda-feira a sexta-feira. As áreas que os especialistas atendem nas UBS’s são: Clínica Geral, Pediatria e Ginecologia. Apesar de todos

esses serviços ofertados, mediante pesquisa no bairro, há o reconhecimento por meio dos moradores do bairro de que se tem a falta de médicos nas UBS's, como também uma longa espera para serem atendidos.

Na política de assistência social, há apenas um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), e em relação aos projetos desenvolvidos no bairro, tem-se o Projeto “Viva Vida”, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de idade, que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. O objetivo do projeto é o fortalecimento do vínculo familiar, por meio da convivência social e comunitária, desenvolvimento integral, emocional, físico e pedagógico.

Diante do exposto, pode-se dizer que as políticas sociais ofertadas no bairro não são suficientes para a efetivação dos direitos de toda a população, principalmente do segmento infantojuvenil. Neste sentido, nota-se que o tráfico de drogas é predominante neste local, pois a falta de equipamentos públicos destinados às crianças e aos adolescentes, que se encontram em situação de vulnerabilidade, pode influir no ingresso destes no crime, devido as condições vulneráveis as quais estes estão expostos.

Logo, parte-se do pressuposto de que o bairro não possui políticas sociais de interesse para o segmento infantojuvenil, pois não há o levantamento sobre a característica e as demandas das crianças e dos adolescentes, e também não se tem o conhecimento de como responder a expectativa deles com o objetivo de desenvolver suas potencialidades. Neste sentido, as crianças e os adolescentes optam por outros meios de satisfazer as suas necessidades, e que consequentemente lhes possibilitarão melhores condições de vida. A criminalidade é um meio para um retorno financeiro muito rápido, na medida em que os jovens são induzidos a estas práticas, frente as suas condições socioeconômicas existentes, tornando vulneráveis a estas práticas de violência.

Assim, na medida em que o acesso às políticas públicas existentes no bairro é negado, consequentemente os direitos assegurados constitucionalmente são violados pelo Estado e pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados gerais acerca dos atos infracionais praticados por adolescentes, no município de Londrina, no período de 2009 a 2010, constatou-se que o Bairro Centro Histórico apresentou o maior índice de ocorrências.

Em relação a isto, pode-se destacar que na cidade de Londrina os atos infracionais mais praticados foram: tráfico de drogas, roubo majorado e posse irregular de drogas. Quanto a predominância de atos infracionais no bairro Centro Histórico, destacam-se o roubo, roubo majorado e posse irregular de drogas.

De acordo com estes dados, nota-se que a incidência dos atos infracionais no Bairro Centro Histórico, principalmente o roubo e roubo majorado, podem estar relacionados ao grande número de estabelecimentos comerciais existentes nesta localidade, tendo assim uma maior possibilidade para a prática destes. Como o comércio tem sua presença predominante no bairro Centro Histórico, os demais bairros do município de Londrina tem o tráfico de drogas como o ato infracional com maior incidência, tendo o Bairro Interlagos o maior número desta prática.

Ao analisar as políticas públicas na área da educação, saúde e assistência social, presentes no bairro Interlagos, constatou-se que estas não condizem com a realidade deste, uma vez que há poucas escolas, as UBS's não ofertam o número de médicos suficientes para atender a população, e há apenas um projeto vinculado a área da assistência social, destinado à criança e ao adolescente. Nesta perspectiva, percebe-se que o território e a presença de políticas públicas nos bairros, exercem influência quanto ao comportamento dos adolescentes e a prática de atos infracionais.

Assim, a situação de vulnerabilidade social das famílias, a violação dos direitos fundamentais dos adolescentes e a existência de políticas públicas que não priorizam os direitos deste segmento, podem impulsionar a prática de ações infracionais. Portanto, é necessário que haja o conhecimento da realidade do território, para elaborar e implementar políticas públicas que atendam de forma universal a este segmento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. ; CASTRO, M. G. ; PINHEIRO, L. C. ; LIMA, F. S. ; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** 1. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.109, p.179-199, 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Levantamento Nacional: atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei 2010**. Brasília, junho de 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 a 62/2009, pelo Decreto n^o 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. **Código Penal**. Ricardo V.F., organização; Anne J.A., coordenação. 16.ed. São Paulo: Rideel, 2010.

COSTA, Ana Paula Motta. **Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença**. Porto Alegre: Livrarias do Advogado Editora, 2012.

KOGA, Dirce. **Medidas e cidades**: entre território de vida e territórios vividos. – São Paulo: Cortez, 2003.

KOGA, Dirce. NAKANO, Kazuo. Perspectivas territoriais e regionais para políticas públicas brasileiras. In: **Serviço Social & Sociedade**. n^o 85, ano XXVII. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, (2010). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 29 ed. - Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro.

SETÚBAL, Aglair alencar. **Análise de conteúdo**: suas implicações nos estudos das comunicações. In: **PESQUISA QUALITATIVA**: um instigante desafio. MARTINELLI, Maria Lucia (Org.). São Paulo: Veras Editora, 1999.

TEJADAS, Silvia Silva. **Juventude e ato infracional: as múltiplas determinações da reincidência**. 2005. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A ATUAÇÃO DO CONSELHEIRO TUTELAR: AVANÇOS E EMPECILHOS NA DEFESA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Leoni Alves Garcia¹

RESUMO

Propomos uma reflexão sobre a atuação do Conselho Tutelar, avanços e empecilhos na defesa de direitos de crianças e adolescentes, visto que caminhamos de um modelo correccional e repressor para um modelo de garantia de direitos. O descumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA² ocorre com o conhecimento das autoridades encarregadas de zelar pela sua efetivação. Famílias não conseguem acessar os direitos fundamentais, tendo o Estado como o agente violador mais noticiado ao Conselho Tutelar. Para agravar a situação, requisições de serviço expedidas pelo Conselho Tutelar são ignoradas pelos gestores (ECA art.136 II a), e quando comunicados ao Ministério Público o direito não é garantido ou restabelecido. Podemos afirmar que política pública para o atendimento à população infanto-juvenil não é prioridade no orçamento. Conselheiros Tutelares se depararam com situações nas quais um fato é a eles comunicado para que se faça “milagre”, enquanto atendimentos primários não foram executados por uma rede de serviço falha, insuficiente e mal estruturada. Fiscalizar, investir e articular tornam-se necessidades urgentes, sem as quais não vislumbramos perspectiva de garantir direitos de crianças e adolescentes, mas sim submetê-los ao desejo ou possibilidade discricionária de um ou outro profissional, sem considerá-los sujeito de direitos.

Palavras-chave: Conselho Tutelar. Garantia de direitos. Violações. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

É impossível tratar, discutir ou pesquisar sobre crianças e adolescentes e a garantia de seus direitos, desconsiderando todo o contexto histórico no qual nossa nação foi se constituindo. Desde o início o processo de formação social e política de nosso país, foram moldados de forma a excluir ou privilegiar determinados grupos, e em se tratando de crianças e adolescentes essa exclusão apresentou-se na forma de ausência de políticas públicas ou legislações que contemplasse a garantia de direito dos mesmos.

¹Pedagoga, formada pela UEL- Londrina Educadora e Coordenadora no Projeto Viva Vida (convivência e fortalecimento de vínculos) no Município de Londrina 2003/2008. Especialista em Planejamento de Programas e Projetos Sociais pela UNIFIL-Londrina. Técnica em Reabilitação de Dependentes Químicos (IFPR – Londrina – em curso). Conselheira Tutelar do Município de Londrina – 2008/2011 2011/2016 Membro da PAMEM-Pastoral do Menor Representante do Conselho Tutelar do Município de Londrina no Fórum da Educação – Ministério Público e Rede de Serviço de Atendimento a Criança e Adolescente.

²Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.Estatuto da Criança e do Adolescente.

Historicamente, a sociedade brasileira encarou a criança e o adolescente como seres inferiores, e a idéia de direitos da criança e importância de garanti-los é muito recente.

No modelo correcional e repressor do Código de Menores a suposta proteção à infância, realizava-se sem vinculação com as causas geradoras do abandono e da delinquência. Tal doutrina pregava uma visão estigmatizante. Destacamos:

A primeira delas é que crianças e adolescentes chamados, de forma preconceituosa, de “menores” eram punidos por estar em “situação irregular”, pela qual não tinham responsabilidade, pois era ocasionada pela pobreza de suas famílias e pela ausência de suporte e políticas públicas. A segunda era referente às crianças e adolescentes apreendidos sob suspeita de ato infracional, os quais eram submetidos à privação de liberdade sem que a materialidade dessa prática fosse comprovada e eles tivessem direitos para sua devida defesa, isto é, inexistia o devido processo legal. Nesse sentido, era “regulamentada” a criminalização da pobreza. (SARAIVA 1999, p.17)

Assim sendo a doutrina da situação irregular formalizava o estigma que ainda hoje persiste em relação as crianças e adolescentes pobres através da decretação da sentença de viver à margem do ter e do ser. Podemos ainda afirmar que a vigilância, proteção e assistência, provinham de uma lógica compensatória, na qual garantir direitos significava manter a ordem societária. A intervenção do Estado fiscalizador e punitivo teve como objeto de intervenção a população empobrecida, para ser corrigida e transformada. Provada a ineficácia do Código de Menores e da Política do Bem Estar do Menor, houve no Brasil uma grande manifestação popular para que o Conteúdo da convenção da Criança da ONU fosse inserido na Constituição federal, movimentos sociais passaram a lutar por uma lei específica de proteção às crianças.

A Constituição Federal de 1988 adotou então a Doutrina de Proteção Integral e estabeleceu uma metodologia de atendimento à criança e ao adolescente, determinada pelo seu artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010, p.37)

Ao estabelecer a Doutrina da Proteção integral, a Constituição Federal do Brasil de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, fez com que os movimentos sociais e a sociedade passassem a discutir e até a exigir uma lei que efetivasse direitos da criança e

adolescente surgindo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Aprovado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069 de 13 de julho, regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal do Brasil e estabelece uma nova postura, normatizando os deveres do Estado, da Família e da Sociedade na proteção de todas as crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do adolescente rompe com a Doutrina da Situação Irregular, com o assistencialismo e com as ações repressoras do Estado, reconhecendo-o em seu papel de protetor e garantidor de direitos.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p.01)

Fundamentado na Doutrina da Proteção Integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz consigo as diretrizes capazes de transformar a sociedade brasileira no que se refere aos direitos infanto-juvenis, sendo inclusive referência para os demais países, mas na prática, podemos constatar que ainda não existe um reconhecimento e aplicação integral de seu conteúdo, permanecendo ranços do sistema repressivo vivenciado anteriormente.

Segundo NAHRA e BRAGAGLIA (2002, p. 59-60) existem “limites legais e políticos à eficácia vertical e eficácia horizontal” da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ao denominar como eficácia vertical a relação entre Estado e cidadãos, e de eficácia horizontal as relações entre os cidadãos. De acordo com as autoras a aplicação da lei ainda não foi efetivada, pois, a relação entre Estado e sociedade mostra uma grande distância entre os mecanismos de defesa tratados no ECA e sua implementação e concretização, causada entre tantos fatores, pela suposta escassez de recursos.

Quanto à eficácia horizontal, está comprometida, pois nos deparamos rotineiramente com conflitos conceituais, culturais e valorativos na efetivação dos direitos fundamentais e superação das desigualdades que levam aos riscos. Dessa forma:

Partimos do suposto de que somente se pode falar em direitos quando, além de constitucionalizados e positivados legalmente, são exigíveis e, principalmente, quando são real e concretamente garantidos aos cidadãos. Assim, chamar as crianças e adolescentes do Brasil de sujeitos de direitos tem um valor moral e político considerável, mas, na realidade, não corresponde à situação concreta da maioria da população infantil e jovem (NAHRA e BRAGAGLIA, 2002, p. 60)

Evidencia-se um longo caminho a ser percorrido pelo Estado brasileiro, visando ultrapassar o assistencialismo e as ações pontuais e fragmentadas, rumo à proteção integral e a garantia de direitos.

A prioridade absoluta preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente é desconsiderada no momento de formular o orçamento público, mostrando um descompasso entre demanda e serviços oferecidos. Outro fator a ser considerado é o processo de “segregação social e periferização”, conforme afirma Kowarik (1977, p. 41).

O crescimento desordenado das cidades provocou um aumento e crescimento das periferias, desprovidas de infraestruturas básicas ou mínimas, “comprometendo assim a integridade física e mental dos menos favorecidos” (GRACIANI, 1997, p. 21), fazendo com que as famílias tenham que recorrer a mecanismos de defesa para acessar direitos fundamentais, já garantidos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Dentre os mecanismos de defesa de direitos estabelecidos pela Lei nº 8.069/90 está o Conselho Tutelar, um órgão instituído pela Lei nº 8.069/90 para cuidar que os direitos garantidos por esta lei e pela Constituição Federal sejam devidamente efetivados.

O CONSELHO TUTELAR

Quanto às funções do Conselho Tutelar, Bandeira (2006) afirma propriedade que estas são eminentemente sociais e visam a atender crianças adolescentes, aplicando medidas de proteção; e pais ou representantes, e enfatiza:

O seu objetivo em todos os casos é re-estabelecer direitos violados que, na perspectiva do ECA, decorrem da ação ou omissão da família, da sociedade, do Estado ou da própria criança e adolescente. Portanto, o Conselho Tutelar só legitima a sua existência na medida em que exercita o compromisso social na luta cotidiana por construir cidadania infanto-juvenil. Na realidade, ele substitui o sistema judiciário no atendimento de casos sociais/assistenciais e sem implicações jurídicas (BANDEIRA, 2006, P.105-106)

As atribuições do Conselho Tutelar estão contidas no artigo 136 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

São atribuições do Conselho Tutelar: I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII; II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII; III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações. IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência; VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional; VII - expedir notificações; VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário; IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal; XI - representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder. (BRASIL, 1990, p. 81)

Nesse sentido, podemos afirmar que o Conselho Tutelar torna-se a principal porta de entrada da população quando não consegue acessar os direitos fundamentais ou quando vivenciam situações de violência ou desacordo intrafamiliar. Por se tratar da instância prevista por lei para o receber toda e qualquer denúncia da ameaça ou violação de direito cometido contra criança e adolescente, a infraestrutura e o número de conselheiros aparece como um empecilho, diante da urgência e necessidade de brevidade na averiguação, visando cessar a violação

Grande parte das violações noticiadas ao Conselho Tutelar origina-se na negação dos direitos fundamentais e do descumprimento do artigo 227 da Constituição Federal e artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirma prioridade absoluta no atendimento de crianças e adolescentes.

O atendimento do Conselho Tutelar na maioria dos Municípios do Brasil, é realizado em sedes, centralizadas o que dificulta o acesso da população. A Lei Federal Lei Federal nº 8.069/90, delega aos municípios a responsabilidade de dispor sobre a eleição e funcionamento dos Conselhos Tutelares.

Quanto à estrutura física das sedes do Conselho Tutelar, a maioria ainda funciona em prédios alugados com sérios problemas de segurança e inadequação para o atendimento em espaços que não permite privacidade ou conforto dos usuários e trabalhadores.

Ainda em relação ao atendimento, o Conselho Tutelar prioriza o atendimento articulado e na perspectiva de rede, atuando com os projetos e políticas públicas existentes no território, visando atender e garantir os direitos das crianças, adolescentes e suas famílias a partir da complementaridade dos diversos olhares e perspectivas teóricas, profissionais, culturais e de entendimento. Porém as ações sempre acontecem de forma pontual e fragmentada sem um planejamento ou plano de ação anterior, impossibilitando um

atendimento contínuo e com mais possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas, a curto, médio e longo prazo.

Evidencia a existência de muitas dificuldades internas, de entendimento e de compromisso por parte dos Conselheiros Tutelares. Existem ranços, comportamentos e práticas enraizadas, que prejudicam a união em torno da função do Conselho Tutelar. A ausência do planejamento das ações, de diagnósticos, de sistematização de dados, de registro adequado dos atendimentos, de quantificação de direitos violados, agentes violadores e identificação das maiores vulnerabilidades, dificulta o enfrentamento dessas questões acarretando diversas violações de direito ao longo da vida dos indivíduos. A insuficiência ou inexistência de vagas na educação infantil configura o maior número de atendimentos do Conselho Tutelar, sendo um indicador de vulnerabilidade, visto que a criança não atendida na primeira infância vivencia outras violações até a adolescência, e a única vaga que está sempre disponível é no sistema de privação de liberdade, quando comete ato infracional.

Os Conselheiros Tutelares enfrentam dificuldades, inclusive de material teórico e científico, ou subsídios para a estruturação de um plano gestor, que para além do atendimento aos usuários promova a sistematização dos dados de violações, apontando demandas e indicando a necessidade de investimento na garantia ou efetivação de direitos, com preocupação eminentemente preventiva.

Conforme afirma Costa (2009):

A partir da Constituição Federal de 1988(CF/88), a perspectiva da garantia dos direitos sociais passou a ser a marca diferencial na construção e execução dessas políticas, no sentido da superação de ações assistencialistas e pontuais tão somente minimizadoras de situações de exclusão, pobreza e/ou miséria. A expectativa é que sejam políticas reconhecedoras da pessoa como sujeito de direitos, a quem deve ser garantido acesso ao atendimento às suas necessidades em diferentes áreas (saúde, educação, habitação, etc.), inclusive com qualidade social de atendimento. (COSTA, 2009, p. 23).

Tendo em vista que grande parte dos fatos de violação de direitos noticiados ao Conselho Tutelar tem origem na insuficiência de serviços públicos de atendimento às políticas básicas e garantia dos direitos fundamentais, destacamos que em todos os discursos está presente a frase “prioridade absoluta”, mas na elaboração e execução dos orçamentos, não é bem assim.

Outro fator a ser considerado é a necessidade de um “despertar” para a participação do Conselheiro Tutelar na elaboração do orçamento, na efetivação de políticas públicas para o atendimento da infância e juventude, e para a de planejamento de suas ações.

A ação demonstra ainda estão presos ao paradigma do “apagar incêndio”, responsável pelo estresse e pela sensação de impotência, relatados por vários profissionais, no afã diário de atender e encaminhar famílias às secretarias e serviços que não dispõe de recursos orçamentários para efetivar o atendimento, ocasionando um desgaste entre técnicos, serviços e impossibilitando um trabalho articulado e em rede.

Em se tratando do atendimento do público e da articulação com a rede de serviço, podemos perceber a importância do planejamento e da comunicação para a obtenção de resultados mais assertivos na proteção de crianças e adolescentes. O Conselho Tutelar não é um órgão de atendimento o que evidencia a ineficácia de apenas tomar ciência do fato de violações e encaminhá-lo aos demais serviços para que tomem providências. A complexidade do trabalho do Conselheiro Tutelar com a rede de serviço existente compreende ações planejadas, complementares e articuladas, nas quais a proteção se dá através da construção de um plano para cada família, no qual cada serviço tenha um papel específico a cumprir, juntamente com a comunidade, a família extensa, igrejas e ações comunitárias que pela proximidade compreendem fatores de proteção.

O planejamento dessas ações é de fundamental importância, pois os membros da rede compartilham valores, conhecimentos, percepções diferenciadas e complementares, culminando numa maior efetividade e eficácia na restituição do direito violado ou mesmo na prevenção de violações.

Diante do exposto, trazemos a trajetória dos adolescentes infratores. Constata-se que 80% (oitenta por cento) dos adolescentes infratores estavam fora do sistema de educação quando cometeram o ato infracional, entre eles a maioria parou de estudar na 5ª série e muitos são analfabetos (apesar de estarem cursando entre 3ª (terceira) e 7ª (sétima) série do ensino fundamental). Esses adolescentes na maioria das vezes foram atendidos pelo Conselho Tutelar, UBS e escola, além do que suas famílias estão inseridas em programas de transferência de renda e supostamente recebem acompanhamento familiar pelos profissionais do Centro de Referência de Assistência Social-(CRAS). Destacamos que os adolescentes foram atendidos por pelo menos 04 (quatro) serviços, porém sem comunicação e planejamento dos atendimentos, rumo a proteção integral.

Evidencia-se que o fato dos serviços terem ciência da vulnerabilidade, ameaça ou violação de direitos, por si só, não conseguiu frear o risco vivenciado, o que culminou com a prática do ato infracional e o cumprimento de medida em meio fechado. Ações planejadas e articuladas compreendem maior possibilidade de atendimento, pois permite que cada profissional contribua com seu conhecimento, desfragmentando e

promovendo uma continuidade no atendimento, na perspectiva da garantia de direito. Por não haver um planejamento das ações, os fatos de violação de direitos são vistos como “problemas sociais” grandes demais para serem resolvidos, então as ações são pontuais, no sentido de “acalmar as consciências”, tratando as questões de direito como favor, buscando um consenso ao invés de questionar o porquê das relações estarem assim configuradas, prejudicando ações de superação.

Ao Conselheiro Tutelar, por ser o grande “zelador” da garantia de direito de crianças e adolescentes cabe o exercício de planejar suas ações, promover uma reflexão sobre a prática cotidiana, transformando sua ação profissional, ampliando as possibilidades de avançar rumo a promoção da emancipação humana.

O resgate da identidade do Conselheiro Tutelar idealizada por aqueles primeiros que não se calaram frente às injustiças, o sair de “trás do balcão”, antecipar-se, para que a violação maior que consiste na falta de atendimento digno desde o ventre materno, e desemboca na exclusão e marginalização de milhares de crianças e adolescentes deixe de parecer normal e previsível; muitas vezes justificada por uma suposta falta de recursos.

Uma reflexão é necessária: estamos trabalhando para a emancipação humana da população, rumo a democracia ou para a manutenção e recriação de modelos manipulatórios, falsamente libertadores e democrático, numa abordagem simplista de superação das mazelas sociais onde as relações de poder são naturalizadas.

Tal constatação confirma este estudo mostrando de que modo a influência da estrutura socioeconômica e política é exercida nas questões sociais e, principalmente no momento de planejar as políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente, na atuação dos Conselheiros Tutelares, na integração entre os serviços de atendimento e na participação da comunidade local.

Enfim podemos concluir que se é possível perceber avanços na política de atendimento de crianças e adolescentes, facilitado pelo atuar do Conselho Tutelar, e que, tais conquistas exigiram questionamento, compromisso, planejamento e amor pela causa. Alguns empecilhos que persistem na efetivação dos direitos garantidos em Lei não serão superados pelo conformismo. A mudança acontece para os que acreditam e a fazem acontecer, mesmo que no anonimato de seu trabalho diário, saindo do improviso para a construção de um trabalho articulado, estratégico e participativo.

**CONSELHO TUTELAR REGIÃO NORTE DO MUNICÍPIO DE LONDRINA –
ESPECIFICIDADES DO TERRITÓRIO E RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Para melhor compreensão do campo de atuação do Conselho Tutelar da Região Norte do Município de Londrina, traremos a seguir alguns dados do território.

De acordo dados do IBGE, Censo Demográfico/2000, a população total da região é de 106 759 habitantes, crianças e adolescentes somam 41.130 pessoas. Considerando a faixa etária dos 05 aos 19 anos, são alfabetizadas 26 917 (65,44%) pessoas, e 4 146 (10,08%) não são alfabetizadas. Em relação à educação a região possui 21 escolas municipais, 01 centro municipais de educação infantil, 19 centros de educação infantil filantrópicos conveniados e 12 escolas estaduais, ainda, 24 centros de Educação Infantil Particulares, 3 escolas particulares, 01 escola de educação especial. Os equipamentos de saúde municipal são representados por 09 unidades básicas de saúde, dos quais, 09 prestam serviços odontológicos. Há 01 Hospital público, um Centro de Atenção Psicossocial. Nas UBS em 2007 foram realizados 1.479.701 atendimentos.

A política de Assistência Social presta atendimento à comunidade por meio dos seguintes equipamentos governamentais: 02 Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e 03 unidades prestadoras de serviços de apoio sócio educativo – Viva Vida.

Quanto ao abastecimento de água, segundo IBGE/2000, a rede geral alcança 28.736 (98,46%) domicílios e dentre esses 28 441 (97,45%) possuem rede geral canalizada em pelo menos 01 cômodo e outros 295 (1,01%) possuem rede geral canalizada só na propriedade ou terreno e 321 (1,09%) são abastecidos por poços ou nascentes na propriedade. No que diz respeito ao esgotamento, predomina na região a Rede Geral de Esgoto ou Pluvial atendendo 11.717 (40,14%) domicílios, dos 29.185 que existem no total, seguida pela Fossa Rudimentar, presente em mais 9.970 domicílios.

Analisando as condições de habitação segundo os dados da COHAB-LD, constata-se: pessoas vivendo em assentamentos e favelas, cujas áreas estão aptas a serem regularizadas: 1.394 pessoas; dessas, 418 são crianças e 171 são adolescentes. Pessoas vivendo em ocupações irregulares em áreas particulares: 489 pessoas; dessas, 147 são crianças e 60 são adolescentes. Pessoas vivendo em ocupações irregulares: 2.092 pessoas; dessas, 627 são crianças e 256 são adolescentes.

O conjunto econômico da região reúne mais de 2.000 estabelecimentos, segundo levantamento junto ao cadastro de contribuintes da Secretaria Municipal de Fazenda. Desses estabelecimentos, 479 estão na área de prestação de serviços, 1.254 são estabelecimentos comerciais e 312 são indústrias.

Vale ressaltar que os dados elencados são referentes ao Senso 2000, retirados do último diagnóstico realizados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e

Adolescente, responsáveis por indicar ao Município quais áreas deverão ser priorizadas para investimento, estando, portanto com dados desatualizados. O último diagnóstico sobre a população infanto-juvenil no Município de Londrina aconteceu em 2008. Algumas alterações já ocorreram no tocante a números de entidades, população e atendimentos.

Analisando o contexto de atuação do Conselho Tutelar da Região Norte do Município de Londrina, à luz da do Estatuto da Criança e do Adolescente, podemos afirmar que a mudança do panorama legal significou um grande avanço, cumprindo em termos de direitos humanos e da população infanto-juvenil as exigências das convenções internacionais. Porém, no modo como está configurado o atendimento à criança e ao adolescente da Região Norte do Município de Londrina, região esta com o maior número de habitantes desta faixa etária, evidencia-se um descompasso entre a legislação e a realidade do acesso e atendimento no tocante a investimentos e implementação de políticas públicas básicas, capazes de garantir o atendimento digno para essa população.

Direitos básicos como educação infantil são relegados às iniciativas filantrópicas ou caritativas, saindo, portanto da esfera do direito, tornando-se um quase favor para os que deles necessitam. Dezenas de mães acotovelam-se diariamente nos balcões do Conselho Tutelar da Região Norte do Município de Londrina, a fim de garantir o acesso de seus filhos aos serviços essenciais, garantidos por lei.

Podemos citar, como um exemplo de falta de planejamento e descumprimento do Art. 227 da Constituição Federal e do Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente: O Programa Minha Casa Minha Vida. Aproximadamente 2.700 moradias foram construídas na região norte, o que acrescentou ao menos 15 mil moradores para um região que já contava com uma alta demanda reprimida no atendimento às políticas públicas básicas e com grande índice de violação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes. O grande bairro de nome Vista Bela, foi inaugurado sem nenhum aumento na estrutura de atendimento, ficando claro que a ausência do planejamento afetou grandemente a vida das famílias que ao garantirem o direito à moradia, foram surpreendidas pela falta de equipamentos básicos de atendimento, tais como escolas, unidades básicas de saúde, espaços de lazer, convivência e cultura ou assistência social. O mais grave é que a qualidade dos imóveis construídos é bastante discutível, com rachaduras, incêndios causados pela instalação elétrica mal feita, goteiras e outros problemas estruturais.

No primeiro semestre de 2013 o Conselho Tutelar da Região Norte do Município de Londrina realizou cerca de 1956 atendimentos em sede. Desses 1302 foram de procura espontânea; 217 atendimentos de Fichas de Notificação de Aluno Ausente (FICA);56

casos encaminhados pelo AJ/MP (Autoridade Judiciária/Ministério Público); 107 atendimentos de Fichas de Notificação de Violência -CREAS III; 171 Boletins de Atendimento realizados por outra Sede do Conselho Tutelar em caráter emergencial e enviado para continuidade. Desses apenas 114 foram registrados no SIPIA, (Sistema Informatizado de Proteção à Infância e Adolescência), prejudicando um diagnóstico das maiores violações e consequentemente das prioridades a serem demandadas para investimentos futuros. Nestes números também não figuram os atendimentos dos plantões noturnos e de finais de semana. Ressaltamos que dos 1956 atendimentos realizados pelo Conselho Tutelar Norte do Município de Londrina, aproximadamente 500 deles foram para as famílias residentes no Vista Bela, empreendimento do Programa Minha Casa Minha Vida, citado anteriormente, confirmando a violação de direitos e impossibilidade de acessar políticas básicas de atendimento anteriormente denunciada.

Tomando por base as informações contidas no Senso 2000 e dados levantados sobre os atendimentos realizados no primeiro semestre de 2013, podemos ainda inferir que a necessidade de implantar e implementar mais equipamentos para o atendimento à população, especialmente a população infanto-juvenil não é considerada no momento de planejar ou formular políticas públicas, as relações de poder são exercidas para sobrepor tendências políticas em detrimento do exercício da democracia e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes não figuram enquanto prioridade absoluta, mas como medidas pontuais e descontinuadas.

Cabe salientar que esta constatação não é mérito do Conselho Tutelar Norte do Município de Londrina, tal realidade pode facilmente ser encontrada nas demais regiões da cidade e em muitos outros municípios brasileiros.

As diversas políticas de atendimento também parecem desconhecer a distância territorial e a complexidade das famílias, pois o Conselho Tutelar é acionado na maioria das vezes por famílias que tem os direitos violados pelo próprio Estado, e o mais grave é que requisições de serviço do Conselho Tutelar são ignoradas pelos gestores (ECA, art.136, II, "a"), e até quando as violações são comunicadas ao Ministério Público, através de pedido de providências, o atendimento não é garantido ou o direito restabelecido, o que causa indignação aos profissionais e às famílias.

Na observação do trabalho dos Conselheiros Tutelares da Região Norte do Município de Londrina, pudemos verificar que cotidianamente se depararam com situações nas quais um fato é a eles comunicado, para que se faça o “milagre”, enquanto atendimentos primários que poderiam prevenir a violação dos direitos não foram executados por uma rede

de serviço falha, insuficiente e mal estruturada, onde o atendimento às famílias, crianças e adolescentes acontecem de forma fragmentada e pontual. Murillo José Digiácomo, Promotor de Justiça no Estado do Paraná, afirma que:

A sistemática estabelecida pela Lei nº 8.069/90 - o Estatuto da Criança e do Adolescente - para plena efetivação dos direitos infanto-juvenis importa na intervenção de diversos órgãos e autoridades, que embora possuam atribuições específicas a desempenhar, têm igual responsabilidade na apuração e integral solução dos problemas existentes, tanto no plano individual quanto coletivo. (DIGIÁCOMO, 2010, p.06)

As maiores dificuldades para a atuação dos Conselheiros Tutelares constituem-se na inexistência de retaguarda e de políticas públicas de atendimento, planejadas para a promoção das famílias e na falta de estrutura e de condições dignas de trabalho para dos mesmos.

Não basta que os gestores conheçam a legislação, é preciso que o Município implemente e ofereça condições para aplicá-la. Ao mesmo tempo não se pode desconsiderar a importância de atualizar-se, estar atento aos aspectos legais que regem o Sistema de Garantia de Direitos, regra essa válida não só para Conselheiros Tutelares, mas para todos os que se aventuram a atuar na área das políticas públicas de atendimento.

O princípio da corresponsabilidade pressupõe o diálogo entre os diversos poderes, entidades governamentais, não governamentais, poder judiciário, conselhos tutelares e de direitos, entre outros para o enfrentamento das violações e fortalecimento da proteção. A mobilização dos diversos atores, no exercício de suas responsabilidades contribui para a efetivação de políticas públicas e partilha compromissos e responsabilidade. Este é sem dúvida o caminho mais seguro para que as ações do Conselho Tutelar sejam necessárias apenas em casos extremos, que não responderam positivamente a nenhum encaminhamento dado pela rede do território. É o famoso “cada um faça bem o seu papel”, e o todo será melhor. Digiácomo alerta:

Para que isto se torne uma prática corrente em todos os municípios brasileiros, é fundamental que o papel de cada órgão, entidade e autoridade seja claramente definido, assimilado por todos e efetivamente cumprido, pois a falha de um único componente do “Sistema de Garantias” e/ou sua atuação desconexa em relação aos demais, fatalmente a todos prejudicará, impedindo que o objetivo comum seja alcançado. (DIGIÁCOMO, 2010, p.08)

Acreditando que a história da humanidade constitui-se num contínuo avanço e retrocesso e portanto características de diferentes épocas coexistem num processo de

enfrentamento e amadurecimento de práticas sociais e culturais que ainda é possível podemos encontrar traços da soberania paterna, caritativismo religioso, práticas protecionistas, filantropia e ao mesmo tempo, podemos constatar também esforços homéricos para garantir direitos de crianças e adolescentes de modo emancipatório.

Não se pode negar melhorias na forma de atenção direta do atendimento a crianças e adolescentes, que passou de um modelo correccional e repressivo para um modelo educativo e de garantia de direito, responsabilidade da família, Estado e sociedade. Algumas vezes o Conselho Tutelar da Região Norte ainda é acionado por pais, diretores de escola ou dirigentes de instituições, para dar “um susto no adolescente”, como se a competência desse órgão se limitasse a culpabilizá-lo e responsabilizá-lo pela sua situação atual, esquecendo-se da condição de cidadão de direito.

Não podemos perder de vista que a consolidação de uma política de proteção à infância passa por investimentos públicos concretos nessa área, de modo a implantar, implementar ou fortalecer iniciativas já existentes, formar, contratar e valorizar os profissionais que atuam nesse seguimento. Outro fator importante é o reconhecimento dos gestores da prioridade de investimento para efetivar e garantir tais direitos.

O Conselho Tutelar da Região Norte do Município de Londrina não dispõe de um diagnóstico preciso do território, das violações, do público atendido, da faixa etária ou mesmo dos direitos mais violados, imprescindível para subsidiar ações e pleitear investimentos por parte do Município. A ação do Conselheiro Tutelar acontece no local da violação, tão perto do “problema”, que muitas vezes não proporciona a visualizá-lo na sua amplitude, levando-os a agir pontualmente, sem traçar estratégias, estabelecer metas ou construir objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo, o que permitiria um avanço conceitual, no qual qualquer violação de direito deixaria de ser naturalizada e a falta de investimento previsível; muitas vezes justificada por uma suposta falta de recursos, daí a importância de um plano gestor para o Conselho Tutelar.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no seu Artigo 86, o Município deve dispor de uma política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, que deverá ser desenvolvido através de ações articuladas buscando um atendimento integral dos mesmos. Para que a atuação do Conselho Tutelar se efetive faz se necessário uma retaguarda para o atendimento da população infantojuvenil. Ao aplicar uma medida de proteção, o Conselheiro Tutelar precisa saber para qual serviço a criança, adolescente, ou família poderá ser encaminhada. O atendimento precisa considerar as especificidades e diversidades de cada indivíduo ou grupo.

Conforme os dados apresentados evidencia-se a necessidade urgente de planejamento para as ações do Conselho Tutelar, e investimento em políticas públicas de atendimento à crianças e adolescentes. Em todos os discursos está presente a frase “prioridade absoluta” mas, na elaboração e execução dos orçamentos, não é bem assim. Priorizam-se investimentos na implantação de programas sociais e iniciativas que supostamente visam à superação da pobreza, alívio das desigualdades sociais e a garantia de direitos, sem questionar os aspectos e as relações políticas, históricas ou sociais, ao contrário, a pobreza, sua causa e consequência são naturalizadas, cabendo ao pobre superá-la.

CONCLUSÃO

Diante do exposto evidencia-se que a família, o Estado e a sociedade em geral ainda não são capazes de promover e assegurar plenamente, a proteção à criança e ao adolescente, mesmo diante da existência de uma legislação específica. As violações de direitos é fato recorrente e muitas vezes se dá por aqueles com dever maior de garanti-los, cristalizando um débito elevado com a população infanto-juvenil e por conseguinte com toda a sociedade.

Muitas famílias, crianças e adolescentes são responsabilizados pela sua vulnerabilidade e risco em decorrência da falta de orientação e acesso a serviços como o de saúde, educação, assistência social, profissionalização, cultura e em razão da escassez de equipamentos públicos, demonstrando vestígios do Código de menores nos dias atuais, provando que sem a participação e ao comprometimento de todos os atores sociais envolvidos, sem o que nenhuma política pública logrará êxito, ou nenhuma legislação se efetiva.

As reflexões aqui produzidas poderão contribuir, e ainda, suscitar esforços de pesquisadores que se somem a este, na busca de compreender a importância da atuação do Conselho Tutelar, acreditando-se que a atividade de promover e garantir direitos de crianças e adolescentes e, porque não de todos os sujeitos, requer uma visão mais ampla. Esse campo riquíssimo de atuação precisa ser apropriado, a identidade do Conselho Tutelar precisa ser reconhecida, pois o caráter da defesa de direitos deve prevalecer sobre o modo assistencialista ou “encaminhador” que vem atualmente sendo apresentado.

Outro aspecto importante desvelado no decorrer dessa experiência trata da formação do Conselho Tutelar que precisa ser pensada e garantida, uma vez que essa modalidade de trabalho possui características e especificidades próprias, atuando em questões

urgentes, que somente serão superadas ou prevenidas através do planejamento e articulação das ações de todos os trabalhadores dessa área.

Dessa forma concluímos que não se trata apenas de verificar e elencar o conjunto de falhas e ausências, avanços e empecilhos, sob o olhar de um Sistema de Garantia de Direitos, que se muitas vezes apresenta certa inércia diante dos clamores de uma geração assediada pelo mundo capitalista, no qual cada um vale o que consome, e que políticas básicas apresentam-se como insuficientes e incapazes de garantir as condições mínimas necessárias ao atendimento digno dessa população, em que famílias não gozam de seus direitos fundamentais, impedindo que os cidadãos em condição peculiar de desenvolvimento possam fazê-lo de forma saudável e digna, restando-lhes apenas a esperança no Conselheiro Tutelar, sobrecarregado em requisitar atendimentos dos direitos fundamentais já garantidos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberto Barbosa. **Direito da infância e da juventude**. 3. ed., atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

ANDRADE, José Eduardo de. **Conselhos tutelares: sem ou cem caminhos?** São Paulo: Veras, 2000. (Série núcleos de pesquisa ;5)

BANDEIRA, João Tancredo Sá. Conselho tutelar: espaço público de exercício da democracia participativa e seus paradoxos. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Pós-Graduação em Educação Brasileira [dissertação]. Fortaleza, 2006.

BRAGAGLIA, Mônica; LEITE, Clícia Maria. **Conselho tutelar: gênese, dinâmica e tendências**. Canoas/RS: ULBRA, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em mar. 2011

_____. Secretaria de Direitos Humanos – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 75, de 22 de outubro de 2001** - Dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares e dá outras providências. Brasília, DF, out. 2001. Disponível <<http://www.direitoshumanos.gov.br/conselho/conanda/.arqcon/.arqcon/75resol.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2011.

_____. Secretaria de Direitos Humanos – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006** - Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

_____. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo** – SINASE. Brasília, 2006.

CASTELS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da Costa. **É possível mudar**. 1990. Disponível em <<http://www.abmp.org.br/textos/6.htm>>. Acesso em jul de 2011.

DIGIACOMO, Murillo José. **Conselho Tutelar e o Orçamento Público** (Promotor de Justiça e membro da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude - ABMP, no estado do Paraná) (murilojd@mp.pr.gov.br).

Diagnóstico da realidade das crianças e dos adolescentes do município de Londrina / http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/diagnostico/relatorio_final_cadernoI.pdf

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIDIA, Vera. **Redes de proteção**: novo paradigma de atuação. Experiência de Curitiba: Curitiba, 2002.

MACHADO, Antonio Luiz Ribeiro. **Código de menores comentado**. São Paulo: Saraiva, 1986.

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

SALIBA, Maurício Gonçalves. **O olho do poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: UNESP, 2006.

SÊDA, Edson. **A proteção integral**: um relato sobre o cumprimento do novo direito da criança e do adolescente na América Latina. 4. ed. ampl. Campinas: ADÊS, 1996.

_____. **XYZ do Conselho Tutelar**. São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1997.

SILVA, Cátia Aida. **Participação e políticas públicas**: os conselhos tutelares da criança em São Paulo. São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, FAPESP, 2003.

SOUZA, Jadir Cirqueira de. **A efetividade dos direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Pillares, 2008.

SOUZA, Sérgio Augusto Guedes Pereira de. **Os direitos da criança e os direitos humanos**. Porto Alegre: Fabris, 2001.

UNICEF. **Conselho tutelar:** o que é. Brasília: UNICEF; Rio de Janeiro: CECIP, 1995. (O município em defesa da infância e da adolescência;)

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Estatuto da criança e do adolescente comentado:** doutrina e jurisprudência. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

DIREITOS HUMANOS E A GARANTIA DE DIREITOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Loren Pelik Kempe Anhucchi¹
Laís de Oliveira Souza²
Vera Lucia Tieko Suguihiro³

RESUMO

Pensar a garantia e a promoção dos direitos da criança e do adolescente passa necessariamente pelo debate sobre os direitos humanos. Na atualidade trata-se muito sobre os avanços legais conquistados por este segmento, porém há que se averiguar em que medida estes avanços se efetivaram, ou ainda, se os mesmos abarcam todas as crianças e adolescentes de modo universalizante. Assim, o objetivo da presente reflexão teórica é abordar sobre os direitos já conquistados e os desafios no atendimento a todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de exclusão. Vale ressaltar que, embora os instrumentos legais garantam os direitos do segmento em questão, há ainda uma grande lacuna para a efetivação dos seus direitos, na perspectiva da Prioridade Absoluta. Neste sentido buscar-se-á apontar algumas condições necessárias a serem conquistadas e os desafios a serem superados para o cumprimento dos princípios legais previstos no ECA. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, a partir de um levantamento bibliográfico acerca da temática. Assim, o trabalho foi dividido em dois momentos distintos, mas que se complementam entre si: em um primeiro momento, a partir dos estudos de José Damião de Lima Trindade, serão abordadas as categorias pertinentes à temática dos direitos humanos e o caminho percorrido historicamente para, em seguida, tratar de forma específica os direitos humanos de crianças e adolescentes na atualidade e os seus desafios.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Garantia de Direitos. Criança e Adolescente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vislumbra uma reflexão teórica acerca dos direitos da criança e do adolescente, na perspectiva dos direitos humanos, bem como os desafios a serem enfrentados para que estes direitos sejam efetivados. Embora o segmento infantojuvenil tenha os direitos assegurados na Convenção Internacional para os Direitos da Criança, as crianças brasileiras, ainda são violentadas nos seus direitos mais elementares da condição humana, seja pela família, pelo Estado e/ou pela sociedade.

Neste sentido, a pesquisa apresenta o resgate histórico dos Direitos Humanos, bem como as normativas brasileiras voltadas à criança e ao adolescente, tais como:

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina, e bolsista CAPES. Email: lorenkempe@yahoo.com.br

²Bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Pós-Graduanda em Ensino de Sociologia, pela UEL. E-mail: laisoliveirasouza@gmail.com

³Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atual Professora TIDE do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: suguihiro@uel.br

o Código de Menores (Mello Matos), a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069 de 13 de julho de 1990).

Nesta perspectiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, visando uma maior sustentação das ideias, a partir da “bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 71). Assim, por meio dos estudos de José Damião de Lima Trindade⁴, foram abordadas categorias pertinentes à temática dos direitos humanos.

Para alcançar o objetivo do trabalho, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2010, p. 21), esta pesquisa “responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é [...] parte da realidade social [...]”.

A contribuição deste estudo está em ampliar o debate acerca das normativas que asseguram direitos da criança e do adolescente, bem como direitos humanos, que são considerados como avanços e conquistas da humanidade, porém, o fato dos direitos estarem assegurados constitucionalmente não significa que sejam efetivados, tornando-se necessária a discussão acerca dos limites e possibilidades para a efetivação destes direitos.

DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A fim de entender o caminho sociohistórico da concepção dos direitos humanos, faz-se necessário uma abordagem que busque compreender de que forma se deu a interferência das diversas forças sociais, seus motivos – os aparentes e os reais - em cada momento histórico.

Segundo Trindade (2012), adotando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789⁵), como marco fundante dos direitos humanos na modernidade, uma

⁴ O autor em questão é Procurador do Estado de São Paulo, Mestre em Direito Político e Econômico e militante da área dos direitos humanos. Para este estudo foram selecionados dois textos, conforme consta na bibliografia.

⁵ Documento alcançado com a Revolução Francesa, o qual define os direitos individuais e coletivos dos homens como universais. Discussão disponível também em:

questão central surge: os direitos humanos, pensados naquela Declaração foram consolidados? O próprio autor levanta uma série de acontecimentos que demonstram que grupos imensos de pessoas foram e continuam sendo protagonistas de acontecimentos terríveis que ferem os seus direitos humanos, como por exemplo, “[...] a discriminação por, por quase toda parte, de minorias (étnicas, culturais, religiosa, sexuais etc.); a desigualdade a qual continuam submetidas as mulheres; a discriminação racial ostensiva ou velada, que se mantém em tantos países [...]” (TRINDADE, 2012, p. 13). Não obstante a isso, na outra ponta dessas violações é possível notar um progresso no que diz respeito aos direitos humanos, até quase o final do século XX,

[...] no plano jurídico e institucional cuja direção geral – se historicamente considerada – apontava no sentido de seu progressivo reconhecimento pelos Estados e de sua progressiva ampliação. Antes mesmo de o século XX terminar, já passavam de cem os instrumentos jurídicos internacionais de defesa e promoção dos direitos humanos, entre pactos, convenções, protocolos e regulamentos juridicamente cogentes, além de novas declarações (TRINDADE, 2012, p. 13).

As normativas surgem, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, o que as torna relativamente recentes. Além do que, como aponta Trindade (2012), pouco dizem a respeito de sua real efetividade social.

Ainda para o mesmo autor, para entender o surgimento destas normativas pós-Segunda Guerra Mundial, é preciso antes apreender que a ideia dos direitos humanos é bastante antiga, data do estoicismo grego e de pensadores romanos, no século III e II A.C. Na Idade Média é possível notar a discussão em torno da temática no pensamento de São Tomás de Aquino. Entretanto,

[...] durante esse período histórico tão longo, os direitos humanos configuraram-se tão somente como especulações que brotavam de cérebros isolados, sem correspondência na realidade social, pois tanto a antiguidade greco-romana escravista, quanto o feudalismo medieval europeu, eram modos de produção e de organização da sociedade fundados no status social da desigualdade e na inexistência de liberdade universal (TRINDADE, 2012, p. 15).

Como é possível notar, já naquela época, o discurso de alguns pensadores não condizia com a realidade social. A noção moderna de sujeito de direito não era realidade para os escravos, nem para os servos da época medieval. Diante disto é possível afirmar que

tanto o escravismo quanto o feudalismo não eram compatíveis com a ideia de um direito natural, ou ainda, nos dizeres de Trindade (2012, p. 15), com “um direito que seria perene e universal, a-histórico, [...] ou destilado uniformemente pela razão inerente a cada um dos seres humanos”.

É no fortalecimento de um novo sujeito social que os direitos humanos iriam encontrar força. Nos séculos XVII e XVIII surge a burguesia, e com ela a preocupação com a livre acumulação do capital.

O que a burguesia fizera conhecer como direitos “humanos” mal transbordava do estatuto jurídico dos seus interesses de classe e do seu domínio na sociedade: direito de propriedade, livre iniciativa empresarial, liberdade de explorar a força de trabalho alheia, liberdade de comércio, garantias censitárias de hegemonia estatal etc. Em todos os lugares onde a burguesia já havia alcançado o poder político e, diretamente ou representantes, fazia as leis, os direitos humanos reduziam-se a isto: uma *ideologia*, no sentido de discurso legitimador da nova dominação de classe (TRINDADE, 2002, p. 131).

Para superar possíveis barreiras neste processo a burguesia busca embasamento teórico e filosófico no direito natural, a fim de modificar a sociedade, conforme seus interesses econômicos.

É este embasamento que irá perpassar o processo revolucionário burguês, culminando no documento, como pode-se citar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada pela burguesia francesa em 1789. Para Trindade (2012, p. 16), documentos como esse “inauguraram no direito positivo os chamados direitos civis e políticos, considerados inerentes a cada pessoa, e não como uma relação histórica, mutável e socialmente estabelecida [...]”. Para o autor, esta concepção inicial de direitos humanos permitia a igualdade apenas jurídica, além de garantir a propriedade privada enquanto direito individual e ilimitado. Já na Declaração francesa de 1789, citada acima, é possível verificar a propriedade enquanto “direito natural e imprescindível do homem” (juntamente com a liberdade, a segurança e a resistência à opressão). Assim sendo,

[...] a concepção inicial dos direitos humanos, conforme ficou consolidada na matriz liberal oitocentista, confinava-os aos direitos civis e políticos e, assim mesmo, limitados por restrições censitário-econômicas ao exercício do sufrágio universal, além da interdição completa do direito de voto das mulheres e do impedimento a elas de parte dos direitos civis [...] (TRINDADE, 2012, p. 17).

Apesar disso, a sólida concepção de direitos humanos começa a sofrer desgastes com o avanço das lutas da população, principalmente da classe operária, a qual no

final do século XIX consegue alcançar algumas vitórias, dentre as quais, pode-se citar: a jornada regulamentada, salário mínimo, o repouso semanal remunerado etc.

Trindade (2002; 2012) menciona ainda em seus estudos, os marcos significativos no que diz respeito à ampliação dos direitos humanos, dentre os quais a Constituição Mexicana (1917), a Declaração dos direitos do povo trabalhador e explorado (produto da revolução socialista Russa, de 1917), a Constituição Russa (1918) e a Constituição de Weimar (1919).

Esta última, era uma tentativa de conciliar interesses antagônicos – da burguesia e proletariado. A mesma é produzida na Alemanha, recém-proclamada república, e traz em seu bojo, dentre outros elementos, de um lado, amplos direitos sociais aos trabalhadores e, do outro, a garantia da propriedade privada (com certas condicionantes). Contudo, a República de Weimar e a sua Constituição duraram pouco tempo – até Hitler tomar o poder, com plenos poderes concedidos pelo parlamento alemão⁶.

Trindade (2012) explica que findada a Segunda Guerra Mundial foi necessário uma ampla dedicação no que diz respeito ao reestabelecimento e reconstrução dos direitos humanos. Surge nesta época (1945) a Organização das Nações Unidas (ONU), a qual adotou em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (fruto de diversas negociações entre a União Soviética e os países capitalistas). Vale ressaltar que esta Declaração inaugura no cenário contemporâneo os direitos humanos, tornando-se também responsável pelo que se pode considerar o início do direito internacional dos direitos humanos. É neste documento que, após muitas negociações, buscou-se uma conciliação dos interesses,

[...] entre os direitos civis e políticos, oriundos da *Declaração* francesa de 1789, com os direitos econômicos, sociais e culturais postulados pelos trabalhadores, que haviam sido acolhidos na Constituição mexicana, de 1917, na Declaração russa, de 1918 e na Constituição de Weimar, de 1919 (TRINDADE, 2012, p. 21).

Assim, pode-se afirmar que a partir desta conciliação de interesses difusos em cada um destes documentos, a Declaração de 1948, não tinha status de lei, porém, trazia recomendações a serem tomadas pelos países signatários.

Neste cenário, a ONU indica a necessidade da elaboração de um pacto internacional, com o objetivo de dar efetividade aos direitos presentes na Declaração de 1948.

⁶Momento histórico marcado pelo nazismo, onde os direitos humanos foram suspensos inesperadamente, com práticas claramente anti-humanistas e, segundo José Damião de Lima Trindade (2012) amplamente aceitas pela população alemã.

Contudo, como aponta Trindade (2012), os diversos embates políticos e ideológicos entre os países presentes na ONU não permitiram a aprovação de um único pacto. Foram então elaborados dois pactos, no ano de 1966: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais.

No primeiro pacto verificou-se amplo compromisso entre os países em garantir os direitos civis e políticos, entretanto, no segundo pacto, por exigência principalmente dos EUA, os países se comprometeram a buscar medidas que assegurassem os direitos sociais, econômicos e culturais de forma progressiva, sem mecanismos de controle e/ou prazos definidos. Neste sentido, “apresentou-se a oportunidade de se interpretar os direitos sociais como não exigíveis, como meramente indicativos ou programáticos” (TRINDADE, 2012, p. 21).

Posterior aos referidos Pactos, outros documentos internacionais foram elaborados, indicando a concepção de direitos humanos enquanto universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. No entanto, muitos países e seus tribunais continuam apegados às propostas dos dois pactos acima mencionados, dando aos direitos sociais um caráter secundário e subalternizado. Diante deste cenário, a concepção de direitos humanos, presentes na Declaração de 1948, apresentou-se enquanto,

[...] um avanço teórico-formal em relação ao conceito liberal-democrata (com verniz socialdemocrata) imediatamente precedente, de meados do século XX, que enunciava os direitos como frutos de gerações sucessivas: primeiro, os direitos civis, depois os políticos e, por último, os direitos sociais (TRINDADE, 2012, p. 22).

Essa proposta, de gerações sucessivas, é aplicada por sociólogos e historiadores que entenderam esta concepção evolucionista do direito. Porém, a mesma não questiona o fato de que os direitos humanos não são universais no modo de produção capitalista, além de permitir insinuações de naturalização e de ser inevitável uma sucessão dos direitos humanos. Tais aspectos tornaram-se extremamente convenientes, uma vez que prevalecia no discurso apenas olhar de que os direitos civis e políticos eram fundamentais em detrimento dos direitos sociais, econômicos e culturais, os quais ficavam em segundo plano “aguardando” o melhor momento de cada país para serem colocados em prática.

Para Trindade (2012, p. 23), ainda hoje,

[...] no consenso acadêmico, a teoria das “gerações” de direitos cede terreno para a concepção das “dimensões” de direitos, sem mais hierarquia axiológica ou cronológica entre essas dimensões, todas sendo consideradas de igual importância para a dignidade da pessoa humana – o que, é claro,

está longe de significar que, nesse terreno, haja alguma correspondência entre teoria e prática.

Como o próprio autor afirma, o direito vem, ao longo dos anos, refletindo uma ofensiva às garantias aos direitos individuais. Ofensiva esta amplamente aceita pelo senso comum anti-humanista e legitimado pela mídia. O que fica claro é que a criação de inúmeros pactos, leis, tratados, decretos internacionais, no que diz respeito aos direitos humanos, não garantem os direitos de natureza universal. Ao contrário, tem validade apenas para uma parcela da população, ou nos dizeres de Trindade (2012, p. 26) “a parcela rica, não para as multidões de pobres ou de desempregados (a estes, no máximo, o assistencialismo público ou a caridade privada)”.

A análise do autor mostra que o sistema capitalista tem rejeitado cada vez mais pessoas, violando seus direitos (conquistados e consolidados, como se pressupunha). Essa lógica é inerente a seu modo de produção, o qual busca a acumulação e os lucros cada vez maiores, mesmo que para isso seja necessário negar a uma grande parcela da população os seus direitos humanos.

No bojo dos movimentos dos direitos humanos, a criança passa a obter, gradualmente, status de “pessoa” e a ter o direito à proteção. Contudo, a história vem mostrando que, com a existência de leis e decretos “todas” as crianças e adolescentes deveriam ter seus direitos garantidos. Na prática, o que se vê, são inúmeras parcelas deste segmento da população relegadas à própria sorte.

O olhar para a criança, enquanto pessoa em desenvolvimento, nem sempre foi assim. A família nuclear burguesa, em plena ascensão com o fim do feudalismo, via a criança como um adulto em miniatura. Disseminou-se esse modelo, que “passou a ter valor de verdade”, privilegiando uma relação baseada na hierarquia, subordinação, poder e obediência, com a autoridade masculina no topo e, conseqüentemente, relações entre desiguais.

O rompimento com esta visão hierarquizada e de subordinação da criança ao adulto tem início no século XVIII, juntamente com as diversas manifestações da população que marcaram à época, e que culminaram, por exemplo, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

Em se tratando da criança e do adolescente, pode-se afirmar que o primeiro documento específico para o segmento, de caráter amplo e universal, foi a Declaração de Genebra em 1924. As primeiras discussões no século XVIII, só serão “concretizadas” dois séculos depois, e ainda assim é preciso olhar com algumas ressalvas.

Em específico no Brasil, observa-se o fomento a esta discussão nas duas primeiras décadas do século XX, com a ampliação do debate em torno da assistência aos “menores” (como eram tratadas as crianças e adolescentes, pela legislação recorrente da época). Assim, a definição do termo “menor” somente era vinculada àqueles que se encontrasse em “situação irregular” (termo este utilizado na década de 1970, que denotava uma visão assistencial e coercitiva). É neste cenário que se constrói uma visão estigmatizada da infância pobre e, a partir dela, políticas de assistência discriminatórias, voltados para os menores pobres, associando desta forma pobreza e criminalidade.

É na década de 1920 que o Brasil aprova o primeiro Código destinado aos “menores”, conhecido como Código Mello Mattos, o qual traz em seu bojo a legislação especificamente voltada para o “menor”. Em 1979, após diversas discussões em vários países, no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente, o Código é revisado e aprovado no Brasil. Contudo, o referido Código ainda tratava as crianças e adolescentes como “menor em situação irregular”.

A criança e o adolescente só ganharão reconhecimento jurídico no Brasil na década de 80, a partir de debates e lutas promovidas pelos movimentos populares, que buscavam a redemocratização do país. Assim, em 1988 uma nova Constituição Brasileira é aprovada, no qual preconizava em seus artigos a garantias de direitos da criança e do adolescente, tratados posteriormente, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei no. 8069 de 13 de julho de 1990.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o segmento infantojuvenil passa a ser considerado como sujeitos de direitos e é estabelecida uma nova política de atendimento, conforme assegura o *caput* do artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

Para Baptista (2012, p. 186), o maior problema da C.F/88 é a sua concretização, no qual a autora sinaliza que, “a sociedade não reclama por mais direitos, mas por garantias de sua implementação: a prática política e o contexto social têm favorecido uma concretização restrita e excludente dos seus dispositivos” (BAPTISTA, 2012, p. 168).

Chauí (2006 apud Freire 2012, p. 159) afirma que:

Cada direito declarado abre campo para a declaração de outros, seja como complemento, seja como efeito, seja como recurso de legitimação. Isso significa que uma declaração de direitos civis abre campo para a busca e conquista de direitos sociais (condições de vida e trabalho, educação, saúde, cultura, lazer etc.) que podem trazer como consequência a luta pela igualdade efetiva. (CHAUI 2006 apud FREIRE 2012, p. 159).

Os avanços legais da C.F/88, os direitos fundamentais destinados às crianças e aos adolescentes foram regulamentados pelo ECA, o qual apresenta um novo paradigma ético, político e jurídico, assegurando a proteção integral a este segmento.

No entanto, após vinte e três anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, quase vinte e quatro anos (a serem completados em novembro de 2013) da Convenção Internacional para os Direitos da Criança e vinte e cinco anos da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, percebe-se ainda tímidos avanços no que tange a efetivação dos princípios que afirmam a construção constitucional e legal da garantias de direitos de crianças e adolescentes, na condição de prioridade absoluta e de proteção integral, respeitando-os como cidadãos sujeitos de direitos e deveres. A efetivação, a proteção e a realização desses direitos ainda se encontram distantes de serem plenamente concretizadas (BIDARRA et. al., 2008).

Para Bidarra (et. al. 2008, p.165), é possível que a forma mais difundida de distribuição dos direitos socioeconômicos e culturais, seja “operada por meio do caráter mais abrangente das políticas públicas, e não apenas pelo registro do estatuto jurídico”. Ou seja, a presença desta lei no cotidiano desta população, através das políticas públicas, assim como a promessa da consolidação dos direitos da criança e do adolescente não podem permanecer condicionadas apenas à deliberação do Poder Judiciário para a sua aplicabilidade.

Ainda, segundo a mesma autora, muitas vezes, a efetivação dos direitos em questão, depende de fatores que vão além dos dogmas jurídicos, sendo necessário reivindicar formas não discriminatórias e não impeditivas de acesso aos direitos para os diferentes segmentos sociais.

É neste contexto que crianças e adolescentes passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento, portanto, devendo receber atenção, proteção e segurança necessárias para a sua plena formação como cidadão de direitos.

Para a materialização dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, o ECA pressupõe a criação de um Sistema de Garantia de Direitos (SGD) de caráter público, na perspectiva da promoção, da defesa e do controle social, de forma a contribuir para

efetivação da promessa da normativa jurídica em proporcionar àquele segmento o direito à emancipação social. Contudo, na prática, há um intenso embate político para a sua concretização. Não é tão simples efetivar o reconhecimento social e estatal de crianças e adolescentes, ou seja,

[...] com as práticas e as posturas que, ou por desconhecimento ou por intenção, dificultam a ampliação e a consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos. Todavia, sem ele é muito mais difícil conseguir romper e superar a visão criminalizada da infância e da adolescência vividas nas condições de pobreza (BIDARRA, et. al., 2008, p.170).

Neste sentido, o que se deve pactuar é o de internalização de que crianças e adolescentes são iguais, independente de credo, raça, cor, religião ou cultura, garantindo os direitos humanos para sua real emancipação social e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática dos direitos humanos tem assumido cada vez mais importância nos últimos tempos, fato este que pode facilmente se vincular a preocupação da sociedade com o tema frente ao desrespeito e violação cada vez maior para com os direitos humanos.

Assim, o grande desafio que se coloca quando se trata da criança e do adolescente, ou seja, é buscar meios de superação desta lógica. Isto significa que é preciso ir além do aparato jurídico, fortalecendo todo um Sistema de Garantia de Direitos.

Portanto, os direitos humanos de criança e adolescente passam, antes à lógica de uma legislação, passa também pela necessidade de garantir os direitos, entendidos como inerentes ao ser humano. A existência do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que tratam em seus artigos do direito à vida, ao nascimento, à saúde etc., isto implica em dizer que ainda os direitos humano desta população não estão sendo respeitados e garantidos. Coloca em risco a condição peculiar de desenvolvimento como cidadão de direitos. Fica assim evidente o grande desafio posto para a concretização dos direitos humanos de crianças e adolescentes, devendo ser contemplada na agenda permanente de luta, o debate sistemático sobre a realidade social cotidiana dessa população; a reflexão crítica sobre vinculação linear e reducionista de crianças e adolescentes aos programas sociais de caráter pontual e assistencial. A superação destas condições só poderá se efetivar por meio de elaboração e implementação de ações propositivas, através de políticas públicas qualificadas, com vistas a romper com lógica perversa de criminalização da pobreza, instituindo de forma definitiva a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.109, p.179-199, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 a 62/2009, pelo Decreto n^o 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (1990). Brasília, DF: Editora da Fenabb, 1990.

BIDARRA, Zelimar Soares; OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto. Infância e adolescência: o processo de reconhecimento e de garantia dos direitos fundamentais. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, no. 94, ano XXIX, junho, p. 154-175.

FREIRE, Silene de Moraes. Direitos humanos no Brasil: ilusão jurídica ou possibilidade histórica? In: FORTI, Valéria; BRITES, Cristina Maria (orgs). **Direitos humanos e serviço social**: polêmicas, debates e embates. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011, p.151-170.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. - Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 2010.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos Direitos Humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002, 213p.

_____. Os direitos humanos: para além do capital. In: FORTI, Valéria; BRITES, Cristina Maria (orgs). **Direitos Humanos e Serviço Social**: polêmicas, debates e embates. Coletânea Nova de Serviço Social. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2012, p.11-28.

A NECESSIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Lucas Tagliari da Silva¹
Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula²

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade realizar uma revisão bibliográfica sobre as características das atuações dos professores de Educação Física no trabalho com crianças e adolescentes hospitalizados e a relação com a educação social. Este trabalho analisa os estudos que discutem as necessidades físicas, emocionais, cognitivas, sociais e lúdicas das crianças e adolescentes hospitalizados, as contribuições das atividades proporcionadas pela Educação Física e o papel desses profissionais para essas pessoas. A metodologia desse trabalho foi a análise de produções acadêmicas que tratavam das diferentes funções da Educação Física nos hospitais. Nos artigos analisados foi possível observar que a Educação Física se manifestava de várias maneiras: como Brinquedotecas, Recreação Hospitalar, Recreação Terapêutica e Educação Formal através das Classes Hospitalares. Consideramos que todas essas atuações fazem parte da Educação Social. Nesses estudos também foi possível constatar as contribuições da Educação Física para crianças e adolescentes internados. Essas pessoas se sentem “aprisionados” entre fios, soros, máquinas e “intervenções” cotidianas dos inúmeros funcionários da saúde que os acompanham. Surgiu então a necessidade de refletir sobre a relação da Educação Física com a Educação Social no hospital, bem como a construção de uma identidade diferenciada do professor de Educação Física no trato com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Educação Social. Educação Física. Hospital.

INTRODUÇÃO

Encontramos na infância, uma etapa de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano. É nessa fase que se aprende a construir relações com outras pessoas através das brincadeiras nas ruas, nas escolas e tantos outros lugares.

A infância proporciona também a criança vivenciar atividades que exigem intensamente força física, bem como força mental para resolver os problemas e conflitos do próprio brincar que é uma característica marcante dessa fase. Entretanto, é preciso que toda e

¹ Acadêmico de Educação Física – Universidade Estadual de Maringá, PIBIC/ Fundação Araucária, lu.cas.ts@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – Universidade Estadual de Maringá, erciliapaula@terra.com.br

qualquer criança disponha de saúde para realizar todas essas atividades. Em muitos momentos, isso não acontece, pois, em meio às atividades rotineiras de uma criança como, por exemplo, o brincar, o ir a escola e o passear, acabam acontecendo alguns percalços como: algumas doenças, acidentes que obrigam essas crianças a serem internadas. A hospitalização limita, em muitas vezes as crianças e os adolescentes de vivenciarem a infância e a juventude de forma plena.

Portanto, acreditamos que se faz necessário pensar como não romper a rotina da vida social, lúdica e escolar dessas crianças e adolescentes para que, durante e após seu processo de hospitalização, ela possa dar continuidade a sua vida normalmente no que diz respeito a seu desenvolvimento e seu aprendizado escolar. Sendo assim, é preciso que se tenha um suporte educacional para essas crianças e adolescentes internados.

Ao tratarmos de uma educação voltada e estruturada em ambiente hospitalar precisamos compreender primeiramente que o ambiente hospitalar em si já traz consigo certa rigidez no que diz respeito às regras para aqueles que estão internados. É necessário discutir a forma como essas crianças e adolescentes são tratados em seu atendimento dentro dos hospitais, haja vista que o fato de estarem internados causa repulsa, ansiedade e medo para essas crianças e adolescentes. O hospital nos remete a doença, apreensão e estranhamento, pois as crianças e adolescentes são, de certa forma, obrigados a conviverem com muitas doses de remédios marcados com horas rígidas e algumas máquinas.

Quando os remédios terminam, as máquinas que estão atreladas as crianças e adolescentes apitam e eles ficam esperando as enfermeiras inserirem novos medicamentos. Esses sons também auxiliam as enfermeiras a controlarem os medicamentos que já existem. Estas situações também acabam gerando até mesmo em quem está acompanhando grande desconforto, pois não estão acostumados a conviver com essas cenas em seu cotidiano. Isso acaba influenciando na saúde mental das crianças e adolescentes como nos afirma Angelo e Vieira (2010, p. 85): “A Hospitalização traz consigo transtornos em todas as fases da vida, sendo potencialmente traumática na infância com prejuízos da saúde mental que permanecem mesmo após a alta hospitalar”. Por tudo isso, sempre se deve levar em consideração a cultura na qual a criança e o adolescente estão inseridos, a real situação que levou a criança e o adolescente ao internamento, as suas rotinas e o tempo que essas crianças e adolescentes ficarão internados.

A atuação dos professores de Educação Física precisa ser diferenciada. Eles precisam aprender a lidar com esse cotidiano diferenciado que é o do hospital e desenvolver atividades adaptadas, tanto às necessidades físicas e motoras das crianças e adolescentes, quanto aos espaços físicos do hospital. Diante deste novo campo de atuação para a área da Educação Física, que ainda não é explorado a fundo, surgiu então a inquietação para analisar quais são as reais possibilidades que um professor de Educação Física tem para atuar com essas crianças e adolescentes hospitalizados?

A Educação Social no hospital compreende as brinquedotecas, as classes hospitalares e a recreação hospitalar que abordam aspectos da educação formal e não formal, visto que as crianças e adolescentes precisam dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e lúdico. Este trabalho procura entender o paradoxo de como os corpos se movimentam dentro dos espaços hospitalares diante de situações e máquinas que os inibem e os prendem. Nos trabalhos analisados, os resultados revelaram que os professores de Educação Física atuam de diferentes maneiras nos hospitais: como professores do ensino fundamental e médio, como mediadores na brinquedoteca e recreadores.

Muito embora seja um campo de atuação em ascensão para a área, podemos perceber que pouco se sabe ainda como se ocorre o ensino para crianças e adolescentes internados como nos afirma Zaias e Paula (2010, p.223) “A escolarização de crianças e adolescentes internados ainda é um fato pouco conhecido em nosso país”.

Diante dessas preocupações é que surgiu esse trabalho. Esse estudo, portanto tem por finalidade realizar uma revisão bibliográfica sobre as características das atuações dos professores de Educação Física no trabalho com crianças e adolescentes hospitalizados e a relação com a educação social. Este trabalho analisa os estudos que discutem as necessidades físicas, emocionais, cognitivas, sociais e lúdicas das crianças e adolescentes hospitalizados, as contribuições das atividades proporcionadas pela Educação Física e o papel desses profissionais para essas pessoas. A metodologia desse trabalho foi a análise de produções acadêmicas que tratavam das diferentes funções da Educação Física nos hospitais.

A seguir descreveremos quais as características das atuações dos professores de Educação Física no trabalho com crianças e adolescentes hospitalizados e a relação com a Educação Social.

AS ATUAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS

Na pesquisa bibliográfica realizada em diferentes bases de dados, como: Scielo, Portal da Capes, Google Acadêmico, e periódicos da área de Educação Física foram encontrados 12 (doze) artigos, que discutem a temática dos diferentes tipos de atuação do professor de Educação Física dentro dos hospitais.

Desses artigos observamos que existem diferentes conceitos para o trabalho de Educação Física dentro dos hospitais

Conceito e números de artigos	Universidade e Revista	Tipo de Trabalho	Formação dos autores	Autores
Recreação hospitalar (2)	Centro Universitário UNIFAFIBE – Revista EPeQ Fafibe – ISSN 2176-1833 (Qualis C - Educação)	Revisão bibliográfica	Pedagogia	Becaro e Dellalibera-Joviliano (2011)
	IB/Rio Claro – SP, Revista Motriz – ISSN 1980-6574 (Qualis A2)	Pesquisa de campo – Relato de experiência	Educação Física	Padovan e Schwartz (2009)
Recreação terapêutica (2)	UCS – Universidade Caxias do Sul, DO CORPO: Ciências e Artes; ISSN – 2238-1546 (Qualis C)	Pesquisa bibliográfica - descritiva;	Educação Física e Turismo;	Pichetti, Santini e Trentin (2011);

	UCS – Universidade Caxias do Sul, Efdeportes – Revista Digital (Buenos Aires) – ISSN – 1514-3465 (Qualis C)	Pesquisa de campo – relato de experiência	Educação Física	Casara, Generosi e Sgarbi (2007)
Brinquedoteca Hospitalar (4)	UNESP – Revista Ciência em Extensão – ISSN – 1679-4605 (Qualis B5)	Pesquisa de campo - Relato de experiência	Psicologia	Vasconcelos, Abrão e Gomes (2010).
	UNIFESP/USP – Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação. ISSN – 1414-3283 (Qualis B1)	Pesquisa-ação	Terapia ocupacional e Psicologia	Jurdi e Amiralian (2013)
	FAMERP – Revista Arq. Ciência e Saúde. (Qualis B3)	Pesquisa de campo	Enfermagem	Angelo e Vieira (2010)
	UFSC – Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano. ISSN – 2175-3598 (B1)	Pesquisa de campo – relato de experiência	Psicologia	Oliveira, Gabarra, Marcon, Silva e Macchiaverni (2009)
Classe Hospitalar (4)	UFSC – Cadernos de Formação RBCE. ISSN – 2175-3962 (Qualis B4)	Relato de experiência	Educação Física	Invernizzi (2010)

	UNESP – Revista Didática.	Pesquisa de campo	Pedagogia	Pires Junior, Manzini, Cornelian Juniorz e Zanco (1997)
	UFSC – Revista Movimento – Porto Alegre – Educação Física (Qualis A2) ISSN 1982-8918	Pesquisa de campo – relato de experiência	Educação Física	Vaz, Vieira e Gonçalves (2005)
	UFSC – Cadernos de Educação [FaE/PPGE/UFPe], ISSN – 0104-1371 (Qualis A2)	Pesquisa de campo – relato de experiência	Educação Física	Vaz, Hammes, Bendo e Invernizzi (2009)

De posse dos dados apresentados pelos artigos analisados, podemos perceber um vasto campo de atuação para os profissionais que atuam junto às crianças e adolescentes hospitalizados. Entretanto, como em qualquer área que se visa atuar, é preciso estar em constante aperfeiçoamento e estudos para o trato principalmente com esse grupo no qual estudamos.

Deparamo-nos com alguns conceitos para elucidar os diferentes focos de atuação dos profissionais de Educação Física nos hospitais. Encontramos profissionais que atuam nos hospitais que concebem suas práticas como de recreação. Essas práticas são conceituadas de diferentes maneiras. Dentre os artigos analisados podemos verificar que em 2 artigos os autores denominam suas práticas como Recreação terapêutica. Em contrapartida, em outros 2 artigos os autores, por sua vez, denominam suas atividades como Recreação hospitalar. Em outros 4 artigos verificamos que os autores denominam suas práticas como Brinquedoteca hospitalar e nos 4 artigos restantes, os autores denominavam suas práticas como Classe Hospitalar. Sendo assim, buscamos compreender essas diferenças de conceitos desses profissionais que atuam nessas diferentes perspectivas.

Segundo Wuo (2004 apud. PADOVAN e SCHWARTZ, 2009, p. 1027) o conceito de recreação hospitalar é:

A recreação nesse contexto tem a função de estimular a criatividade dos indivíduos, por meio de atividades de caráter espontâneo e prazeroso, amenizando as ressonâncias da doença, tornando-se um elemento privilegiado a ser implementado, uma vez que pode auxiliar a amenizar as ansiedades do desconforto e estranheza da hospitalização.

No que diz respeito à recreação terapêutica temos o conceito utilizado por Casara, Generosi e Sgarbi (2007, p. 1)

A recreação terapêutica constitui-se em um elemento facilitador para a elaboração de ansiedades por parte dos pacientes que se encontram internados ou em tratamento em instituições hospitalares, através do favorecimento de atividades, mediante utilização de exercícios físicos e mentais que possibilitam a promoção de aceitação por parte dos pacientes, da situação muitas vezes de desconforto e estranheza a esse ambiente.

Como podemos perceber nessas descrições dos diferentes conceitos de recreação no hospital, as concepções adotadas pelos autores são muito próximas, entretanto o que as diferenciam é que a recreação hospitalar tem seu foco voltado para amenizar as ansiedades das crianças e adolescentes nos hospitais, através de diferentes atividades e brincadeiras. Já o conceito de recreação terapêutica está voltado para amenizar os traumas decorrentes da hospitalização e apresenta brincadeiras direcionadas para uma melhor aceitação da condição de hospitalização.

No decorrer da pesquisa nos deparamos com outros conceitos que devem ser esclarecidos para uma melhor compreensão das diferentes práticas que podem ser adotadas pelos profissionais de Educação Física dentro dos hospitais no que diz respeito à atuação com criança e adolescentes. Sendo assim, buscamos compreender um dos conceitos, que os autores denominam de brinquedoteca hospitalar. De acordo com Angelo e Vieira (2010, p. 85):

A brinquedoteca é um espaço onde as crianças e adolescentes aprendem a compartilhar brinquedos, histórias, emoções, alegrias e tristezas sobre a condição de hospitalização, além de desenvolverem aspectos de socialização e cidadania. As atividades lúdicas também auxiliam na compreensão e elaboração da situação de exceção que a criança vive no hospital, diminuindo os aspectos negativos e possibilitando maior inclusão da mesma na instituição.

No tocante ao conceito de Classe Hospitalar Barros (2007, apud. INVERNIZZI, 2010, p. 35) afirma que “A classe hospitalar é uma modalidade de atendimento pedagógico educacional realizado em hospitais, que trabalha com jovens hospitalizados que devido ao afastamento social podem ser excluídos ou sofrerem fracasso escolar”, Vaz, Vieira

e Gonçalves (2005, p. 73) reforçam o conceito abordado sobre Classe Hospitalar ao afirmar que:

Trata-se da classe hospitalar, espaço que pretende representar a continuidade da escolarização durante o período de internação de crianças e jovens. Ela procura dar mínima continuidade à rotina escolar e facilitar a reinserção quando da alta hospitalar.

Podemos, portanto, de posse dos conceitos de Brinquedoteca Hospitalar e Classe Hospitalar perceber que muito embora ambas também concebam suas práticas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes, há uma diferença que as separam, pois a Brinquedoteca Hospitalar tem seu foco voltado para a interação entre os indivíduos que participam da mesma podendo compartilhar experiências, opiniões, brinquedos e até suas alegrias e decepções, para um melhor enfrentamento de sua hospitalização, enquanto na Classe Hospitalar o foco é todo voltado para não permitir que a criança e o adolescente se desvincule do seu ensino formal, ou seja, do ensino que o mesmo tinha em sua escola de origem antes de passar pela internação, logo preza por dar continuidade ao ensino que a criança e o adolescente estava tendo na escola.

Voltando nosso olhar para todas as práticas abordadas nos trabalhos estudados podemos perceber que há uma grande preocupação em considerar a criança e o adolescente enquanto seres sociais que, ao passar pelo processo de internação, continuam seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, social. O lúdico é uma estratégia importante para que eles consigam enfrentar com menos receio e estranhamento todo o processo internação e recuperação, para então ao afinal de todo o processo de hospitalização, os mesmos possam voltar ao seu cotidiano sem sofrer grandes prejuízos para o seus desenvolvimentos.

Sendo assim todas as práticas visaram proporcionar para as crianças e adolescentes hospitalizados um ambiente que eles possam vivenciar e dar continuidade ao seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, social, para tanto todas as práticas tiveram seu foco voltado para atividades lúdicas. Verificamos, portanto que todas as práticas foram envolvidas por inúmeras brincadeiras, brinquedos, jogos de raciocínio, histórias, materiais pedagógicos, materiais para colorir,, materiais de papelaria como lápis, tesoura, papéis, entre outros, bem como o ensino formal para dar continuidade ao saber de cada indivíduo, sempre visando proporcionar a criança e o adolescente um ambiente familiar mesmo em meio a uma situação adversa.

Percebemos também no decorrer de nossas análises que foi sendo traçado um perfil nos trabalhos analisados no tocante aos locais de produção, publicação, tipo de pesquisa, bem como a área de atuação dos autores, o que nos fez perceber um leque bem aberto para atuação dentro dos hospitais.

Dentre os trabalhos analisados pudemos verificar uma concentração das produções em São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina no que diz respeito a Universidades que abordam a temática analisada, sendo que dos 12 trabalhos analisados, 6 trabalhos se concentram em Universidades do Estado de São Paulo, 2 trabalhos em Universidades no Estado do Rio Grande do Sul e 4 trabalhos em Universidades no Estado de Santa Catarina.

Nesse breve mapeamento dos trabalhos é possível observar que os periódicos que publicaram esses trabalhos que analisamos se encontram em sua maioria no Estado de São Paulo, visto que dos todos os trabalhos analisados 7 publicações foram de periódicos do estado de São Paulo, 3 de periódicos no estado do Rio Grande do Sul, 1 periódico da Argentina e um periódico online. Analisamos também a indexação dos periódicos das publicações e conseguimos verificar que 3 periódicos possuem Qualis A2, 5 periódicos possuem Qualis B, sendo que 2 periódicos com Qualis B1, 1 periódico com Qualis B3, 1 periódico com Qualis B4 e 1 periódico com Qualis B5, 3 periódicos com Qualis C e um periódico no estado de São Paulo não-indexado, visto que não encontramos classificação Qualis.

É necessário analisarmos as produções os autores que as produziram para então compreendermos quais as relações com a atuação dentro dos hospitais. Desta maneira verificamos que o trato com crianças e adolescentes por meio das recreações tanto terapêutica como hospitalar, nas brinquedotecas e classes hospitalares não são homogêneas no que diz respeito ao campo de atuação dos profissionais.

Encontramos nos trabalhos analisados diferentes tipos de profissionais dentro das áreas de Humanas e Saúde. Inúmeros são os profissionais que tem seu foco no atendimento de crianças e adolescentes hospitalizados, diante desse leque encontramos 5 autores de Educação Física, 3 autores de Psicologia, 2 autores de Pedagogia, 1 autor de Enfermagem, 1 autor de Turismo e 1 autor de Terapia Ocupacional.

O que nos levar acreditar que a recreação terapêutica, recreação hospitalar, a brinquedoteca hospitalar e a classe hospitalar, são por sua vez extensão da educação formal,

ou seja, são de certa forma a educação hospitalar, sendo assim uma grande área de atuação para vários profissionais, principalmente do professor de Educação Física área que trata da cultura corporal do movimento, portanto componente essencial para subsidiar as crianças e adolescentes passam pela hospitalização quando voltam a seu cotidiano pós-hospitalização, ou seja, componente essencial da educação social.

Para Ortega (1999, apud. DIAZ, 2006, p. 99) a Educação Social se trata:

Educação social é ou seria fundamentalmente a dinamização activa das condições educativas da cultura, da vida social e dos seus indivíduos e a compensação, normalização ou, até, a reeducação da dificuldade e do conflito social. Portanto, uma educação social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social.

Por entender que a situação de hospitalização é uma situação de dificuldade, que gera em sua maioria grande níveis de estresse, medos, estranhamento e rejeições por parte daqueles que estão internados e toda a família que os cercam, o que sem dúvidas também podemos considerar como um conflito social, pois se trata de uma situação de vulnerabilidade que a criança e o adolescente acabam passando enquanto hospitalizados, entendemos, portanto que a brinquedoteca hospitalar, a classe hospitalar bem como a recreação, fazem parte da Educação Social.

CONCLUSÃO

Considerando que a criança e o adolescente hospitalizado continuam seu processo de desenvolvimento, mesmo que de forma limitada. As análises realizadas sobre a necessidade do professor de Educação Física para as crianças e adolescentes hospitalizados evidenciaram positivamente que estão ocorrendo inquietações sobre tal temática, não só na área de Educação Física como em outras áreas da Saúde e Humanas, que é de profunda importância, pois é uma área que precisa ser ainda mais estudada.

Evidenciamos, por meio das análises dos artigos, um aspecto negativo em relação à Educação Física, pois podemos perceber que outras áreas buscam na Educação Física justificativa para sua atuação junto à criança e o adolescente hospitalizado, utilizando de atividades e estratégias da Educação Física, enquanto os próprios professores de Educação Física ainda não conseguiram ver real oportunidade para sua práxis pedagógica dentro dos hospitais.

Conseguimos identificar nas práticas concebidas pelos diferentes autores e nas diferentes áreas de atuação, uma preocupação de suma importância com processo contínuo de desenvolvimento e formação das crianças e adolescentes hospitalizados, fazendo com que os mesmos pudessem tornar aquelas situações de desconforto, estresse e medo em uma situação mais tranquila, permitindo assim uma melhor compreensão e aceitação de sua situação de hospitalizado enquanto os mesmos prosseguiam adquirindo conhecimento para após a hospitalização pudessem estar inseridos em meio à sociedade.

Há de se levar em consideração em nossa análise os locais das publicações, pois nos evidenciam que é preciso intensificar ainda mais os olhares e estudos sobre a educação de crianças e adolescentes hospitalizados, bem como uma melhor formação dos profissionais das áreas que atuam com esses indivíduos, em especial os que estão em formação na área de Educação Física para uma melhor compreensão e atuação junto à criança e o adolescente hospitalizado.

Dessa forma, podemos considerar que a recreação terapêutica, recreação hospitalar, a brinquedoteca hospitalar e a classe hospitalar são campos que estão entre a educação formal e não formal. Embora os currículos e as práticas sejam mais flexíveis, esses trabalhos são legítimos de atuação do professor de Educação Física e que colaboram para um melhor desenvolvimento no processo de aquisição do conhecimento de crianças e adolescentes hospitalizados, portanto devemos considerar essas como práticas em uma educação dentro dos hospitais, e por se tratarem de práticas voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes em situações adversas devemos considerá-las componente da Educação Social.

Portanto é claro que há uma grande carência nos estudos de Educação Física em relação à atuação dentro dos hospitais, e se faz necessário um maior aprofundamento na área para então compreendermos de fato a real necessidade do professor de Educação Física para as crianças e adolescentes hospitalizados e que vá para além de divisões como recreação terapêutica, recreação hospitalar, brinquedoteca hospitalar e classe hospitalar.

REFERÊNCIAS

ANGELO, T.S; VIEIRA, M.R.R. Brinquedoteca hospitalar: da teoria à prática. **Arq. Ciência e Saúde**, v.17(2), p. 84-90, abr/jun, 2010.

BECARO, A.B; DELLALIBERA-JOVILIANO, R. Recreação Hospitalar na pediatria: uma proposta pedagógica. **Revista EPeQ Fafibe**, Bebedouro – São Paulo, 3Ed., v.01, p. 91-101, 2011.

CASARA, A; GENEROSI, R.A; SGARBI, S. A recreação terapêutica como forma de intervenção no âmbito hospitalar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 110, jul.2007.

DIAZ, A.S. Uma Aproximação à Pedagogia – Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, n.7, p. 91-104, 2006.

INVERNIZZI, L. Educação Física em Classe Hospitalar: práticas, propostas, desafios. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 34-44, mar.2010.

JURDI, A.P.S; AMIRALIAN, M.L.T.M. Ética do cuidado: a brinquedoteca como espaço de atenção a crianças em situação de vulnerabilidade. **Interface (Botucatu)**, v.17, n.45, p. 275-285, abr/jun, 2013.

OLIVEIRA, L.D.B; GABARRA, L.M; MARCON, C; SILVA, J.L.C; MACCHIAVERNI, J. A Brinquedoteca hospitalar como fator de promoção no desenvolvimento infantil: relato de experiência. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.19(2), p. 306-312, 2009.

PADOVAN, D; SCHWARTZ, G.M. Recreação hospitalar: o papel do profissional de educação física na equipe multidisciplinar. **Motriz**, Rio Claro, v15, n.4, p. 1025-1034, out/dez, 2009.

PICHETTI, S.A; SANTINI, H; TRENTIN, D.T. Recreação terapêutica: visão da equipe multidisciplinar da unidade de pediatria de um hospital da Serra Gaúcha. **DO CORPO: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v.1, n.1, p. 1-15, jul/dez, 2011.

PIRES JÚNIOR, H; MANZINI, E.J; CORNELIAN JPUNIORZ, D; ZANCO, A.H. A perspectiva de profissionais de saúde sobre o atendimento educacional em classe hospitalar. **Didática**, São Paulo, v.31, p.175-197, 1997.

VASCONCELOS, M.S; ABRÃO, J.L. F; GOMES, V.S. Brinquedoteca móvel: o brincar interativo na hospitalização infantil. **Revista Ciência em Extensão**, v.6, n.1, p. 5-18, 2010.

VAZ, A.F; HAMMES, P.D; BENDO, P; INVERNIZZI, L. Educação Física em Classe Hospitalar: notas sobre uma experiência com uma turma de primeiros anos do ensino fundamental. **Cadernos de Educação [FaE/PPGE/UFPel]**, Pelotas, v.33, p.167-184, mai/ago, 2009.

VAZ, A.F; VIEIRA, C.L.N; GONÇALVES, M.C. Educação do corpo e seus limites: possibilidades para a Educação Física na classe hospitalar. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.71-87, jan/abr, 2005.

ZAIAS, E; PAULA, E.M.A.T. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. **Educação Unisinos**, v.14, n.3, p. 222-232, set/dez, 2010.

OS DESAFIOS DE CONSOLIDAR DIREITOS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Luciane Margarida Lima Pereira¹
Angela de Oliveira²

RESUMO

O artigo aborda os desafios presentes no processo de operacionalização do direito na Política de Assistência Social a partir de uma experiência realizada no Centro de Referência de Assistência Social de Maringá/PR, mediante o Serviço prestado com famílias em situação de vulnerabilidade social. Destacamos as demandas e as violações de direitos intensificadas, implicando em situação de rua, passando a família necessitar de proteção social de alta complexidade, entendida como proteção integral. Durante os atendimentos contextualizou-se a situação sócio familiar e os procedimentos adotados priorizou um local de moradia, proteção e convivência. Nesse sentido foram articulados serviços da rede a fim de possibilitar a proteção social da família, com referência ao trabalho socioeducativo envolvendo planejamento conjunto entre profissional e usuário. Posteriormente, a família foi incluída e continua sendo acompanhada na proteção social básica. A referida experiência nos permitiu reflexões da importância do trabalho em rede desencadeando esse processo na busca de alternativas inclusivas e de defesa de direitos na operacionalização da Política de Assistência Social superando práticas fragmentadas e pontuais.

Palavras-chave: Família. Situação de rua. Política de assistência social.

O ESPAÇO SÓCIO OCUPACIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Sabemos que historicamente o Serviço Social esteve relacionado com ações de cunho religioso e ou filantrópico. Atualmente, é uma profissão inscrita na divisão sócio técnica do trabalho regulamentada pela Lei nº 8.662 de 07 de junho de 1993, representando a contribuição e construção histórica da categoria profissional, bem como, de sua relação com a dinâmica e o desenvolvimento do conjunto da sociedade.

Nessa trajetória, observamos avanços, pois o espaço sócio ocupacional do assistente social é bem diversificado, destacando presença no âmbito das políticas sociais. Assim, apresentamos algumas considerações acerca do desenvolvimento histórico do Serviço Social, contribuindo com a reflexão de questões e desafios presentes atualmente.

Denota-se que o Serviço Social profissional teve suas origens no contexto do desenvolvimento capitalista e do agravamento da questão social. Para compreender as

¹ Assistente social na Prefeitura Municipal de Maringá. Especialista em violência Doméstica (USP) e Políticas Públicas (UEM), docente na Faculdade Uningá.

² Graduação em Serviço Social pela Faculdade Uningá.

circunstâncias históricas ligadas ao surgimento dessa profissão no Brasil, a década de 1930 foi um cenário significativamente relevante, visto o agravamento da questão social. Nesse contexto, foi promulgada uma série de medidas de políticas sociais, como uma forma de enfrentamento das múltiplas refrações da questão social, ao mesmo tempo em que o Estado conseguia a adesão dos trabalhadores, da classe média e dos grupos dominantes, proprietários do capital. O governo populista adotava, ao mesmo tempo, mecanismos de centralização político-administrativa, que favoreciam o aumento da produção, dando condições para a expansão e acumulação capitalista.

Nesse sentido, no Brasil a partir dos anos 30, as condições de sua institucionalização estiveram mobilizadas pelo Estado e pelo empresariado com suporte da Igreja Católica, na perspectiva do enfrentamento da questão social. Período em que as lutas de trabalhadores e segmentos empobrecidos da população são crescentes, e as ações de cunho assistencialistas, religiosos e filantrópicos se mostravam insuficientes, as políticas sociais surgem como respostas de mediação, diante da realidade social.

Assim, consideramos que a emergência da profissão, está associada às formas de intervenção do Estado nos processos regulatórios da vida social, tendo sua constituição nas modalidades que o Estado burguês, no capitalismo monopolista se enfrenta com a questão social, pela via das políticas sociais.

Deve-se assinalar que as funções do Estado no capitalismo monopolista, associam-se organicamente às suas funções econômicas, decorrente de sua constituição em que viabilizou o mercado como único regulador social.

De acordo com YASBEK (2009), com a criação de instituições assistenciais, o Estado intervém no processo de reprodução das relações sociais, assumindo tanto a viabilização do processo de acumulação capitalista como no atendimento das necessidades sociais.

Neste sentido, as políticas sociais enquanto terrenos de conflitos constituem-se em respostas tanto às exigências do capital como para o protagonismo do proletariado. Desta forma, através das políticas sociais, o Estado procura administrar as diversas situações da questão social, enquanto conjunto das expressões das desigualdades sociais, engendradas na sociedade capitalista, entendidas como sequelas da relação de exploração de uma classe sobre outra, decorrentes do conflito de classes, que agravam as condições de vida dos trabalhadores.

É neste contexto sócio político que mediante as intervenções do Estado na condução de políticas econômicas e sociais, se justifica a constituição do espaço profissional

do serviço social na divisão social e técnica do trabalho. Desta forma, o serviço social como profissão na sociedade brasileira, situa-se no contexto das relações sociais, que envolve o cotidiano da vida social.

Nestes termos, a profissão assume lugar na execução das políticas sociais, YASBEK (2009), considera que o trabalho profissional do assistente social pode produzir como resultados na vida dos seus usuários, o acesso aos direitos e políticas sociais, valores nas suas formas de luta e organização. Assim, no enfrentamento da questão social, o próprio Estado, vai impulsionando e ampliando o espaço ocupacional do (a) assistente social diversificando seus usuários e suas ações profissionais.

Trata-se de um contexto sócio político de mudança que atinge as tradicionais entidades assistenciais e filantrópicas, tem-se a ampliação dos serviços sociais e mercado de trabalho, conduzindo a profissão em avanços nas esferas acadêmica, organizativa e institucional nos âmbitos público e privado.

É importante registrar que a partir dos anos 80, a profissão inicia-se uma interlocução com a teoria social de Marx, adotando o marxismo como referência analítica e a abordagem da totalidade social, que participa do processo contraditório das relações sociais da sociedade capitalista. Este processo de construção se expressa em significativas e continuadas produções teóricas no meio profissional, possibilitando desenvolvimento na pesquisa sobre sua história, formação, intervenção, e, sobretudo, acerca da realidade social política, econômica e cultural, onde se insere a profissão, avançando a compreensão de temas como estado capitalista, políticas sociais, do processo de trabalho, da realidade institucional, entre outros, que estão implícitos seus objetos profissionais.

Apesar do fato dos anos 80 e 90, for adverso para as políticas públicas subordinadas às metas de estabilização da economia, em que a opção neoliberal passa pelo apelo à filantropia e à solidariedade da sociedade civil e por programas focalizados de combate à pobreza no âmbito do Estado, novas questões do ponto de vista de sua intervenção, se colocam ao Serviço Social, visto que, no caso da Assistência Social, caracterizou-se historicamente como não política, predominando por décadas, ações de cunho pontuais e clientelistas.

OS AVANÇOS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Nesse sentido, com a Constituição Federal de 1988 ocorreram significativos avanços nas Políticas Sociais, dentre elas, a Assistência Social, passando a compor o tripé da Seguridade Social. “A Seguridade Social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, previdência e assistência social.” (BRASIL, Constituição, 1988).

Posteriormente, foi regulamentada a Lei Orgânica da Assistência Social-LOAS, assegurando o status de Política Pública à Assistência Social, concebida como direito do cidadão e dever do Estado, suas formas de organização e gestão, são alteradas.

As ações na área de assistência Social são organizadas em sistema descentralizado e participativo constituído pelas entidades e organizações de Assistência Social [...] que articule meios, esforços, recursos, e por um conjunto de instâncias deliberativas compostas pelos diversos setores envolvidos na área (LOAS, Art.6º, 1993).

Assim, consideramos que a instituição da Assistência Social enquanto Política Pública possibilitou uma alteração em relação às práticas assistencialistas e clientelistas para uma Política Social de participação e de concepção de direitos.

Nessa direção, faz-se oportuno registrar a aprovação da Política Nacional de Assistência Social em 2004, mediante a deliberação na IV Conferência Nacional realizada em dezembro de 2003, instituindo o SUAS - Sistema Único de Assistência Social em todo o território nacional.

Com a aprovação da referida Política e do SUAS (2005) a gestão dos serviços são organizados por níveis de proteção social básica e especial. Entende-se por proteção social as formas institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou conjunto de seus membros.

Assim, a proteção social básica ofertada no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS tem por objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

E a proteção social especial, disponibilizada no Centro de Referência Especializada de Assistência Social – CREAS é a modalidade de atendimento assistencial destinado a famílias e indivíduos com direitos violados, distinguem-se em serviços de média e alta complexidade. Os serviços considerados de média complexidade oferecem atendimentos às famílias e indivíduos em situação de violação de direitos, cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos. E os serviços de alta complexidade são aqueles que

garantem proteção integral para famílias e indivíduos, que se encontram sem referência e ou impossibilitados de conviver com seu núcleo familiar bem como comunitário.

Nesse sentido, os serviços de proteção social básica e os serviços de proteção social especial de média e alta complexidade, devem pautar-se também nos pressupostos da referida política que tem como um dos objetivos “assegurar que as ações tenham centralidade na família”. (PNAS, 2004, p.)

Ressaltamos que o SUAS foi regulamentado pela Lei 12.435/11, “cujo modelo de gestão é descentralizado e participativo, constitui-se na regulação e organização em todo o território nacional das ações socioassistenciais”.

Este processo tem possibilitado a continuidade de reordenamentos na rede de serviços da Assistência Social, culminando em avanços significativos na efetivação desta Política, bem como, ampliando os desafios dos assistentes sociais nestes espaços.

Em relação aos espaços ocupacionais do assistente social, Iamamoto, destaca que “Historicamente, os assistentes sociais dedicaram-se à implementação de políticas públicas [...], sendo executores terminais de políticas sociais. Embora esse seja ainda o perfil predominante, não é mais o exclusivo, sendo abertas outras possibilidades”. (IAMAMOTO, 2009, p.367)

Segundo dados de pesquisa sobre o perfil dos assistentes sociais no Brasil, promovida pelo CFESS em 2005, constatou-se que 78,16% dos profissionais atuam em instituições públicas estatais, sendo 40,97% em âmbito municipal, portanto, predominando a atuação na formulação, planejamento e operacionalização de diferentes políticas sociais.

É importante destacar, que com o processo de descentralização e municipalização das políticas públicas, e em especial da Política de Assistência Social, tem possibilitado novos espaços ocupacionais aos assistentes sociais exigindo competências profissionais ao atuarem na formulação, planejamento, monitoramento, avaliação, e gestão desta política. Deve-se assinalar uma diversificação das demandas colocadas ao profissional, indo além das suas condições de executor de programas, assumindo posições de planejamento e gestão de políticas sociais. O profissional enfrenta nesse processo, o desafio de compreender e intervir nas novas manifestações da questão social, que agravam as condições de vida dos trabalhadores.

Segundo Iamamoto (2012) trata-se da questão social inscrita na própria natureza das relações sociais capitalistas, que também tem novas roupagens, novas expressões, em decorrência dos processos históricos que a redimensionam na atualidade, aprofundando suas contradições.

Nessa conjuntura em curso, visualiza-se a expressão da questão social, redimensionada na contemporaneidade através de suas múltiplas manifestações como desemprego, violência, insegurança, entre outras, que indicam instabilidade econômica geral, aumento das desigualdades sociais e profunda restrição dos direitos sociais, políticos e civis. Ficando evidente nestas expressões a configuração real do conflito de classes.

A atuação dos assistentes sociais nas manifestações da questão social é operacionalizada em diferentes espaços ocupacionais, tendo lugar no Estado, em empresas e esferas privadas, em organização da sociedade civil sem fins lucrativos, na assessoria de organizações e movimentos sociais. Como já mencionado, nesses espaços os profissionais atuam na formulação, planejamento e execução de políticas públicas, nas áreas de educação, saúde, previdência, assistência social, habitação, meio ambiente, entre outras, movidos pelas perspectivas de defesa e ampliação dos direitos da população. Embora, em suas ações dependem de recursos, condições e meios de trabalho cada vez mais escassos para operar as políticas e serviços sociais públicos.

Ressaltamos que os profissionais neste âmbito realizam assessorias, consultoria e supervisão técnica, contribui na formulação, gestão e avaliação e políticas, programas e projetos sociais, realizam estudos sócios econômicos e orientação social á indivíduos, grupos e famílias, predominante das classes subalternas; impulsiona a mobilização social desses segmentos e realiza práticas educativas; formula e desenvolve projetos de pesquisa e atuação técnica, além de exercerem funções de magistério, direção e supervisão acadêmica.

A seguir apresentamos a experiência profissional na Política de Assistência Social desenvolvida no Serviço destinado ao atendimento com famílias em uma das unidades de CRAS – Centro de Referência de Assistência Social no município de Maringá – Paraná.

DESAFIOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO DIREITO NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Como já mencionado, a Política de Assistência Social brasileira vem se consolidando e atualmente é reconhecida como direito do cidadão e dever do Estado, cujo modelo de gestão é regulamentado por um Sistema Único organizando os serviços por nível de proteção social, devendo pautar-se nos pressupostos da referida Política que tem como um dos seus objetivos assegurar que as ações tenham centralidade na família.

Situamos que tal experiência de trabalho com famílias no âmbito da Política de Assistência Social tem raízes nos anos 2000 e vem passando por alterações, inclusive na nomenclatura, retratando sua resignificação com o Sistema Único de Assistência Social em vigência. Assim, teve início em 2001 o Programa NAF - Núcleo de Apoio à Família e em 2003 foi lançado o Plano Nacional de Atendimento Integral à Família e no ano de 2004 instituiu-se o Programa de Atenção Integral à Família por meio de Portaria nº 78 de 08/04/2004, tornando-se principal referência e ação continuada da política de Assistência Social mediante Decreto nº 5.085 de 19/05/2004 sendo obrigatória sua oferta nos CRAS. Em 2009 passou a ser denominado Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, expressando os objetivos do referido Serviço que se trata de ofertar proteção e atendimento.

Considerando as normatizações no âmbito da Política Nacional de Assistência Social e do SUAS, o PAIF integra a proteção social básica e consiste no trabalho social com famílias de caráter continuado tendo como objetivo “prevenir situações de risco social, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários”. De acordo com o art. 23 da LOAS entende-se por serviços socioassistenciais as atividades continuadas que visem à melhoria de vida da população e cujas ações, voltadas para as necessidades básicas, observem os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nesta lei”.

O PAIF enquanto serviço de proteção social propõe atuação de forma preventiva, protetiva e proativa, reconhecendo a importância de responder às necessidades humanas de forma integral, para além da atenção a situações emergenciais, centradas exclusivamente nas situações de risco social. Assim, a prevenção no âmbito da Proteção Social Básica denota a exigência de uma ação antecipada, o caráter protetivo visa apoiar, defendendo os direitos da família e seus membros e a atuação proativa está relacionada ao reconhecimento e intervenção das circunstâncias que dificultam o acesso da população nas políticas públicas. Compreende-se que a atuação proativa é imprescindível na materialização de intenções preventivas e proativas.

Segundo a Tipificação (2009) constituem usuários do PAIF as famílias que vivem no território de abrangência do CRAS que se encontra em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do nulo ou precário acesso aos serviços públicos, da fragilização dos vínculos de pertencimento e ou outra situação de vulnerabilidade e risco. Ressalta que as famílias nestas situações não necessariamente são obrigadas a estarem incluídas no PAIF, uma vez que o atendimento deve ser precedido de avaliação da equipe técnica mediante interesse e concordância das famílias.

Nessa direção a vulnerabilidade social é compreendida como um fenômeno complexo e multifacetado, que se manifesta em níveis diferenciados exigindo dos profissionais envolvidos competência teórica- metodológica na apreensão da realidade vivenciada e proposição de respostas intersetoriais para o seu enfrentamento.

No que se refere às ações operacionalizadas envolve atendimentos individuais por meio de acolhida, escuta qualificada, visitas domiciliares, encaminhamentos diversos para programas, projetos da proteção social básica e ou especial, bem como, para as demais políticas públicas setoriais. O atendimento grupal corresponde acolhida, oficinas com famílias, ações comunitárias, podendo estar implícito o acompanhamento familiar, priorizando no decorrer das ações o trabalho socioeducativo.

De acordo com Mascarenhas (2009) a abordagem socioeducativa pressupõe que o planejamento das atividades seja realizado de forma conjunta, envolvendo profissionais e o usuário. Destaca que considera o usuário como protagonista deste processo, e não como mero receptor de serviços e ou encaminhamentos pré-estabelecidos.

Na trajetória dos atendimentos realizados são expressas diversas manifestações da questão social, entretanto, refletiremos sobre um dos casos acompanhados pela equipe. Inicialmente a família buscou o CRAS de forma espontânea solicitando apoio na regularização de documentação civil dos membros da família. A partir da acolhida identificamos que a mesma se encontrava em situação de vulnerabilidade acentuada, residindo em espaço ocupado, adolescentes sem acesso a escola e realizando trabalho em mercado informal. Foram realizados os encaminhamentos pertinentes, priorizando a inclusão dos adolescentes na Política de Educação viabilizando aspectos de sua permanência. Procedemos ao atendimento familiar de forma continuada, realizando inclusive agendamentos, que nem sempre tivemos êxito quanto ao comparecimento no dia e horários marcados. No entanto, a família na maioria das vezes comparecia esporadicamente ao CRAS, ocasião em que os acompanhamentos pela equipe foram realizados.

Considerando as situações de risco eminente, a equipe procedeu a elaboração e encaminhamento de relatório no intuito de viabilizar a inclusão em Políticas de Habitação. Em determinado momento a família esteve desprovida de moradia, passando a necessitar de serviços da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, com oferta restritiva na rede sócio assistencial, não atendendo a necessidade integral da família, ocasionando vivência e permanência em situação de rua, sujeitando os adolescentes a residirem durante um período com terceiros. Cabe salientar que nesta situação a família não concordou com a inclusão dos adolescentes em acolhimento institucional, visto que declararam já terem

vivenciado essa experiência sendo insatisfatória aos mesmos. Foi observado que mesmo estando distantes os contatos telefônicos e as visitas semanais foram mantidas entre os membros da família, alguns, intermediados no CRAS.

Durante o período de permanência em situação de rua, foi estabelecido parceria com o Serviço Especializado do CREAS buscando somar esforços no acompanhamento e estabelecer estratégias mediante as violações de direitos em que estavam submetidos. No entanto, compareciam frequentemente ao CRAS em busca do atendimento que prosseguiu, incluindo reuniões com serviços da rede, em alguns momentos com a participação da família na defesa de direitos, exigindo intervenções inclusivas e de proteção. Nessa ocasião a família foi incluída no programa de transferência de renda.

É importante mencionar que durante as discussões entre a rede de serviços, em vários momentos houve divergências por parte dos profissionais em relação aos encaminhamentos propostos, ora sinalizando outro encaminhamento ora não compreendendo o caráter do direito a proteção social, exigindo respostas das quais a família naquele momento não possuía condições de supri-las.

Desse ponto de vista, é preciso pensar na família e suas relações, deve-se considerar as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, pois “as mudanças que ocorrem no mundo afetam a dinâmica familiar como um todo e, de forma particular, cada família conforme sua composição, história e pertencimento social”. (SZYMANKI, 2002:17)

Nesse sentido, o desenvolvimento da condição da proteção familiar está associada à fatores sociais, econômicos, culturais e psicológicos. Pois a família para proteger e cuidar, precisa ser cuidada e protegida. “Isso significa que a família, tal qual a comunidade, precisa de apoios direcionados ao maior e melhor usufruto de bens e serviços indispensáveis à alteração da qualidade de vida e exclusão a que estão submetidas”. (CARVALHO, 1998: 102)

Neste contexto é importante destacar que após várias tentativas de inclusão obtivemos êxito e a família foi contemplada com uma moradia em Programa Habitacional do município, garantindo o retorno dos membros que estavam afastados durante o período em que os pais permaneceram em situação de rua. Ressaltamos que no processo de acompanhamento se destacou o cuidado mútuo e a afetividade demonstrada entre os membros. A família continua sendo acompanhada pela proteção social básica

Outro aspecto se refere ao vínculo estabelecido com a equipe de acompanhamento, mesmo a família sendo atendida por outro Serviço os vínculos e as referências se mantiveram no CRAS.

É necessário considerar que no decorrer dos atendimentos realizados junto a família identificamos que há seis anos, esta mesma família já havia procurado o Setor com solicitação de Habitação não obtendo o resultado esperado. Tal situação nos faz refletir sobre os desafios presentes no cotidiano profissional principalmente no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos, visto que na invisibilidade dos mesmos os operadores de políticas também podem ser violadores do sistema de garantia de direitos.

CONCLUSÃO

Nesse sentido, atualmente no âmbito das políticas públicas, destaca-se a presença e envolvimento dos profissionais assistentes sociais sendo requisitados a atuar em diferentes funções e competências, ocupando cargos de gestores, ampliando seu espaço ocupacional, exigindo práticas inovadoras e de aprimoramento nos aspectos ético, técnico político e teórico metodológico no desempenho destas funções, portanto, para o seu exercício na contemporaneidade exige novas perspectivas acadêmicas e profissionais, na busca de potencializar este processo em construção, superando práticas fragmentadas, ainda presente no exercício profissional.

Conforme Mascarenhas (2009) uma das formas presentes na materialização da intervenção profissional do assistente social refere-se ao trabalho socioeducativo podendo ser utilizado tanto nas abordagens individuais como grupais.

Diante deste contexto de mudanças, tensionado por indicadores de exclusão social, os profissionais assistentes sociais buscam na construção de seu projeto ético político uma direção onde os direitos sociais possam ser assegurados.

Nesta perspectiva, Iamamoto (2009), afirma que o desafio atual é tornar esse projeto um guia efetivo para o exercício profissional, articulando as dimensões organizativas, acadêmicas e legais que o sustentam no trabalho cotidiano. Isso tem exigido competência teórico-metodológica e valorização da dimensão investigativa como requisitos essenciais no desempenho profissional nos mais diversos espaços institucionais.

Portanto, diante deste contexto, o assistente social, enquanto profissional envolvido com as políticas sociais públicas deve apresentar-se qualificado para conviver e contribuir para o melhor andamento na efetivação destas Políticas, bem como, com a qualidade dos serviços prestados, possibilitando à classe trabalhadora o reconhecimento e a ampliação do acesso aos seus direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº145, de 15 de outubro de 2004 e publicada no Diário Oficial da União- DOU em outubro de 2004.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005 e publicada no Diário Oficial da União- DOU em julho de 2005.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. (Resolução nº109, de 11 de novembro de 2009) Brasília, MDS: 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo Abrant de. A priorização da família na agenda da política social. In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug. (org.) **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1998.

IAMAMOTO, Villela Marilda. Os espaços sócios – ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. – Brasília: CFESS\ABEPSS, 2009.760 p. (Publicação: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS. V.1).

IAMAMOTO, Villela Marilda. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do (a) Assistente Social na atualidade. In: **Atribuições Privativas do(a) Assistente Social em Questão**, CFESS, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: **Serviço Social & Sociedade**, nº 71 – Ano XXIII, São Paulo, Cortez, Especial 2002.

TORRES, Mascarenhas Mabel. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do Assistente Social: intervenção e o trabalho sócio educativo. In: **Serviço Social em Revista**, Londrina, v.12, nº 1, p. 202- 227 Jul/dez, 2009.

A GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE BUCAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATRAVÉS DE AÇÕES LÚDICO - EDUCATIVAS: PROJETO UEM NA REGIÃO “SAÚDE BUCAL”

Maísa Pereira da Silva¹
Cristiane Muller Calazans²
Luiza Roberta Bin³
Amanda Bolognesi Bachesk⁴
Elen de Souza Tolentino⁵

RESUMO

Sendo a criança incapaz de cuidar de si mesma, o seu cuidador precisa comprometer-se com os direitos dela, quanto à educação, alimentação, lazer, segurança e saúde. Especificamente, a saúde está garantida, para todos os indivíduos, na Lei 8.080/90, e também no estatuto da criança e do adolescente. Nesse contexto, a saúde bucal também precisa ser encarada como problema de saúde pública e os projetos sociais devem desenvolver atividades voltadas à promoção de saúde e à prevenção de doenças. Já que é por meio dessas medidas que obtemos os melhores resultados, auxiliando a população e melhorando a sua qualidade de vida. Quanto à orientação de higiene bucal, dieta e hábitos deletérios podem ser usadas ferramentas de caráter lúdico, quando o público alvo é o infantil. O uso desses recursos se faz necessário pois, para promover saúde, não é suficiente apenas informar, é preciso também estabelecer uma relação dinâmica com as crianças e seus cuidadores para que haja uma construção ou reconstrução do saber, incluindo conscientização, aprendizado e autonomia. O projeto UEM na Região – Saúde Bucal vem, desde 2008, utilizando diferentes recursos audiovisuais com intuito de transmitir às crianças e aos seus cuidadores a importância da saúde bucal, visando a atenção primária e objetivando promover o aprendizado da população, por meio de ações coletivas e participativas, além de colaborar para a formação científica, cultural e humana do acadêmico de odontologia.

Palavras-chave: Criança. Educação. Saúde bucal.

INTRODUÇÃO

A saúde pode ser conceituada como um estado de equilíbrio entre o indivíduo e sua realidade, pois é uma busca constante por qualidade de vida. E a qualidade de vida é um conceito mutável, pois depende da realidade na qual o indivíduo está inserido, das ações pessoais e dos programas públicos ligados à melhoria das condições de vida da população (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

¹ Aluna do curso de Graduação em Odontologia da Universidade Estadual de Maringá.

² Assistente Social do Depto. de Odontologia da Universidade Estadual de Maringá. cmcalazans@gmail.com

³ Aluna do curso de Graduação em Odontologia da Universidade Estadual de Maringá.

⁴ Aluna do curso de Graduação em Odontologia da Universidade Estadual de Maringá.

⁵ Professora do Depto. de Odontologia da Universidade Estadual de Maringá. elen_tolentino@hotmail.com

A Constituição Federal garante a todas as pessoas o acesso gratuito aos órgãos relacionados à saúde pública, através do SUS – Sistema Único de Saúde (PINHO, 2012) e inúmeros programas e políticas foram criados desde a década de 1980, com o objetivo de intervir a partir da mudança do modelo tecnoassistencial, representada pela ampliação do acesso aos serviços de saúde, pela desfragmentação da assistência e pela mudança na atenção básica de saúde, destacando a atenção primária (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004b). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente também preconiza o direito às condições básicas de sobrevivência, dentre elas à saúde. No Brasil, a Portaria Nº 648 GM/2006, define Atenção Básica como: “um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde [...]” (BRASIL, 2006).

Nesse contexto é de suma importância que a odontologia também esteja incluída nessas políticas de saúde, visto que, as doenças bucais como cárie dentária, doença periodontal, lesões de mucosa e câncer bucal são grandes problemas de saúde pública em todo o mundo e uma saúde bucal precária tem efeito profundo na saúde geral e qualidade de vida, sendo capaz de afetar psicológica e fisicamente as pessoas (SHEIHAM, 2000).

O desafio de promover a saúde bucal é particularmente grande em grupos populacionais socioeconômicos desfavorecidos, onde as condições precárias de vida estão associadas à disponibilidade e acessibilidade limitada aos serviços de saúde bucal e contato com outros fatores de risco (PETERSEN, 2003). Além disso, na fase adulta existem muitas barreiras quanto a mudanças de comportamento, sendo de maior aproveitamento a orientação em grupos infantis (VENANCIO, 2011).

Quanto à orientação de higiene bucal, dieta e hábitos deletérios podem ser usadas ferramentas de caráter lúdico, quando o público alvo é o infantil. O termo “Lúdico” vem do latim LUDUS e consiste em brincadeiras, jogos de regras, competições, recreações, representações teatrais e litúrgicas.(UTSCH, 2013) O uso desses recursos se faz necessário, pois para promover saúde não é suficiente apenas informar, é preciso também estabelecer uma relação dinâmica com as crianças e seus cuidadores para que haja uma construção ou reconstrução do saber, incluindo conscientização, aprendizado e autonomia.

Nesse contexto, os projetos sociais devem desenvolver atividades voltadas à promoção de saúde e à prevenção de doenças. Tendo em vista essas considerações, este trabalho tem por objetivo mostrar as atividades extensionistas desenvolvidas em Maringá e região pelo Projeto UEM na Região “Saúde Bucal”, com a finalidade de levar promoção de saúde e qualidade de vida à população.

METODOLOGIA

O projeto UEM na Região “Saúde Bucal” foi criado em 2008 e atualmente, o projeto conta com a participação de dois professores do departamento de Odontologia, uma assistente social e onze acadêmicos do 2º, 3º e 4º anos do curso de Odontologia, os quais são selecionados por meio de um processo seletivo anual.

Para realizar a preparação dos alunos para as ações comunitárias o projeto promove, de acordo com a necessidade do público alvo, a elaboração de temas específicos, como, instrução de higiene oral nas diferentes faixas etárias, dieta alimentar, doenças bucais comuns nas diferentes faixas etárias, hábitos nocivos à cavidade oral, e dividem estes temas entre os alunos participantes do projeto para explanarem sobre o assunto por meio de seminários. Dessa forma, é possível realizar uma discussão dos temas e, com a ajuda dos docentes, padronizar a maneira como as atividades serão desenvolvidas, capacitando os alunos a sanar as dúvidas da população quando questionados. Além disso, realizam-se reuniões semanais para discussão em grupo e definição das atividades.

Definidas as ações, as atividades são realizadas junto à comunidade de Maringá e região em mostras, feiras de saúde e comunitárias, prevenção nas escolas, palestras na própria clínica odontológica da Universidade Estadual de Maringá e em semanas de prevenção de acidentes nas empresas, buscando orientar a população maringaense e da região, em especial o público infanto-juvenil quanto a importância da saúde bucal.

Quando o público alvo é o infantil procura-se desenvolver atividades lúdicas. Por meio de teatros com uso de fantoches ou caracterização de personagens são abordadas situações odontológicas, que buscam desmistificar a ideia negativa do cirurgião-dentista e conscientizar quanto à importância dos cuidados à saúde bucal.

Outra atividade que é realizada é o “cineminha”, que consiste na reprodução de vídeos educativos, em forma de desenhos animados, os quais abordam temas como higiene oral, dieta e doenças bucais.

São também promovidas oficinas de arte com pintura e desenhos, tanto em papel como pinturas corporais, os quais possibilitam que a criança manifeste o seu conhecimento sobre aspectos da saúde bucal.

As brincadeiras e os jogos, como “dança da cadeira”, “amarelinha”, “quebra-cabeça”, “jogo da memória”, instruem de uma forma mais dinâmica e interativa permitindo a participação ativa das crianças e adolescentes.

Para uma instrução demonstrativa de higiene bucal, lança-se mão do uso do “bocão”, que consiste na reprodução de uma boca humana de poliestireno, medindo 67 x 47 x 57 cm, uma escova dentária de medidas 85 x 08 x 15 cm e um fio dental demonstrativo medindo 23 x 26 cm. E há ainda, o escovódromo, que consiste num espaço com uma pia com água corrente e um espelho, neste local a criança recebe escova, creme e fio dental, para realizar a higienização oral, baseada nas instruções recebidas anteriormente. Neste momento o acadêmico auxilia a criança nesta prática, corrigindo e sanando quaisquer dúvidas.

Além disso, está prevista uma nova ação para o próximo semestre de 2014, que se fundamenta na abordagem de pacientes adolescentes para o desenvolvimento dessas mesmas atividades, porém dando destaque para a realização de um levantamento epidemiológico quanto às doenças bucais mais prevalentes nesse público. Para isso, o projeto fará uma parceria com o Centro de Socioeducação de Maringá (CENSE).

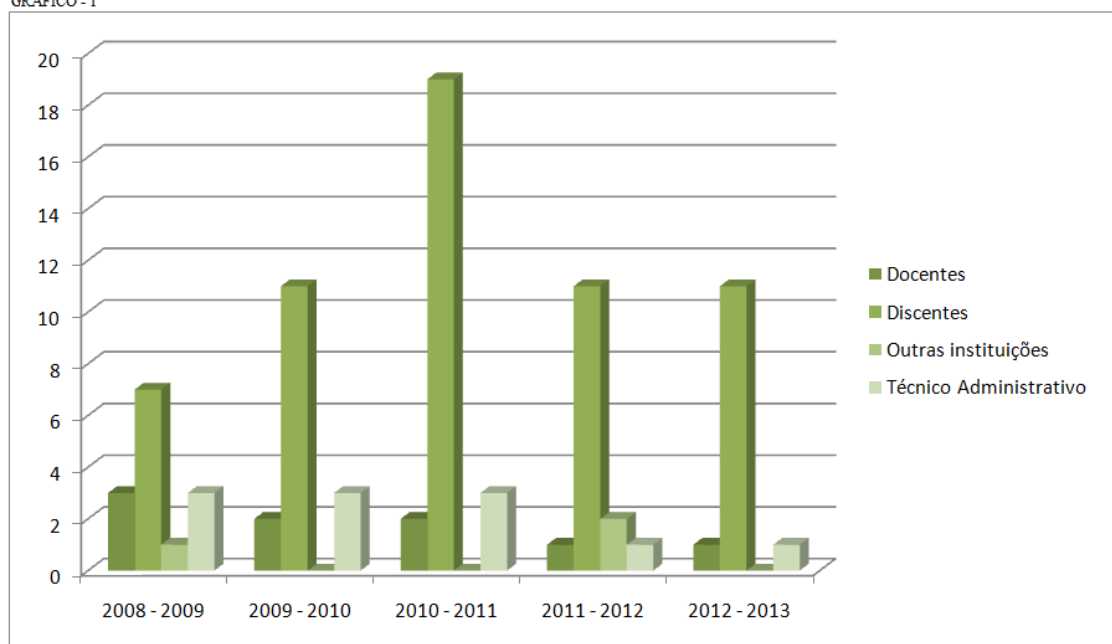
RESULTADOS

No período de 2008 a 2013, atuaram no projeto cerca de 5 docentes e 50 discentes (gráfico 1), os quais, por meio de capacitação, desenvolvimento de atividades, apresentações em congressos e eventos acadêmicos, sedimentaram um conhecimento a cerca dos assuntos trabalhados, o que contribuiu para uma complementação da formação acadêmica, principalmente no âmbito da saúde pública e na formação de um profissional mais humanizado.

O projeto é convidado a participar de uma variedade de ações, e atua em eventos promovidos pela prefeitura, por universidades e outras instituições públicas da cidade de Maringá e de outras cidades da região, como Sarandi, Itaguajé, Cianorte, Umuarama e Atalaia, participando também de mostras, feiras, atividades em escolas e em empresas privadas e no próprio departamento de odontologia da Universidade Estadual de Maringá.

Gráfico 01 - Número de membros do projeto distribuído desde o ano de início do mesmo, divididos em discentes, docentes, alunos de outras instituições e técnico administrativo

GRÁFICO - 1

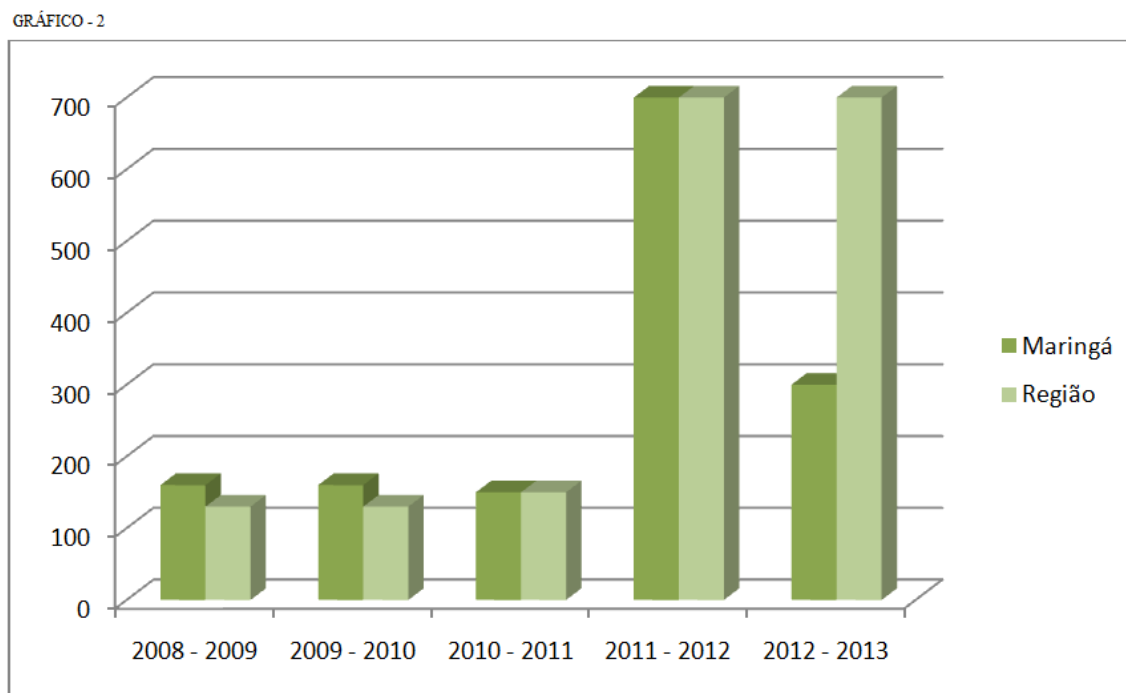


No período de 2008 a 2009 foram atendidas cerca de 270 pessoas. Entre 2009 a 2010 foi mantido esse número. Já no período de 2010 a 2011, o público aumentou para cerca de 300 pessoas e de 2011 a 2012, as atividades realizadas pelo projeto atenderam um público maior do que nos três últimos anos, sendo cerca de 1250 pessoas em Maringá e região e 150 trabalhadores e usuários dos serviços da Universidade Estadual de Maringá, totalizando 1400 pessoas. (gráfico 2). Esse grande aumento do número de atendimentos ocorreu devido a uma atuação ampla e diversificada, como a participação no evento “Paraná em Ação”, promovido pelo governo estadual, realizado duas vezes na cidade de Sarandi/PR, com atendimento de 600 pessoas e uma vez em Maringá/PR, atendendo 450 pessoas, sendo que, nesses eventos, o público mais atingido foi o infanto-juvenil. Para o público adolescente foi realizado ainda em conjunto com o “Projeto Aprendiz” uma atividade em Sarandi/PR. Ainda foram ministradas palestras na SIPAT da Universidade Estadual de Maringá, na sede e no campus de Cianorte.

Nos anos de 2012 a 2013 foram realizadas atividades em escolas, empresas, na própria Clínica Odontológica da UEM e também eventos de cidades da região como Itaguajé e Atalaia. Neste período houve uma abordagem de pelo menos 1000 pessoas, havendo também uma grande participação do público infanto-juvenil (gráfico 2). Além disso, neste período passou-se a dar destaque a assuntos como inclusão social e atendimento ao público adolescente, tendo enfoque a instituição CENSE (Centro de Socioeducação de Maringá), que foi realizada uma parceria para atender os adolescentes em conflito com a lei, que estão em cumprimento de medidas socioeducativas no centro. Neste projeto será realizado

além das atividades de rotina, um levantamento epidemiológico das principais doenças bucais dessa faixa etária.

Gráfico 2 - Número de pessoas atendidas pelo projeto em Maringá e na Região, no período de 2008 a 2013



Mesmo estando comprovada por meio de diversas políticas e programas públicos, a eficácia da promoção de saúde por meio da atenção básica em seu nível primário, e sabendo que as atividades do projeto descrito contempla essa proposta, não somos capazes de estipular, com precisão, os resultados quantitativos ou qualitativos. Pois as ações realizadas irão surtir os melhores efeitos tempos mais tarde, a partir do momento em que o indivíduo se conscientizar das mudanças em seus hábitos que lhe competem e passar a colocá-las em prática e, a partir disso, se tornar um multiplicador, levando a informação a outras pessoas próximas. Além de que, são nas gerações seguintes que poderemos realmente visualizar de forma mais concreta essa transformação do saber. Quando conseguimos atuar num público infanto-juvenil, os resultados são visualizados de forma mais rápida, já que a criança tem uma capacidade muito grande de adaptação e assimilação do que lhe é passado. O que há de resultados concretos, portanto, são o número do público atingido e o número de atividades desenvolvidas e locais abrangidos. No entanto, isso não impede que tenhamos a dedução da eficácia do projeto, pois durante as práticas de orientação e instrução temos muitos relatos de satisfação por parte do público.

DISCUSSÃO

Pela OMS, saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença (COHEN; JAGO, 1976). A garantia da saúde deve ser feita pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, interligados aos órgãos públicos, em parceria ou não com instituições privadas. Eles são responsáveis por arrecadar impostos e, para isso, possuem receitas para financiar a prestação de serviços de saúde. No âmbito jurídico, os órgãos que garantem esse direito são a Promotoria de Justiça, a sede da subseção da Ordem dos Advogados da comarca e a defensoria pública (PINHO, 2012).

No artigo 196, da Constituição da República temos que: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (PINHO, 2012).

A saúde também é um direito humano garantido pelo artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual diz que toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para assegurar a sua saúde, o seu bem-estar e o de sua família, especialmente para a alimentação, o vestuário, a moradia, a assistência médica e para os serviços sociais necessários (PINHO, 2012).

Tratando-se da garantia da saúde infantil, o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), refere que as crianças tem direito preferencial a qualquer tipo de atendimento, incluindo os relacionados à saúde. Acrescenta ainda que, a família e a sociedade devem propiciar condições de garantia 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. Outro destaque é o artigo 11 do ECA, que assegura o atendimento integral à saúde da criança e do adolescente através do SUS (BRASIL, 2010). Quanto ao não cumprimento do exposto, o Conselho Tutelar deve ser acionado, vindo em defesa da criança e adolescente (PINHO, 2012).

Ao mesmo tempo em que a sociedade está sempre em busca de seus direitos, incluindo os no âmbito da saúde, uma grande parcela dessa mesma sociedade não considera doenças bucais comuns, como a cárie e as doenças periodontais, ameaças imediatas à vida, mesmo que essas doenças constituam problemas de saúde pública e podendo levar a impacto individual e comunitário em termos de dor, desconforto e limitações sociais e funcionais, afetando a qualidade de vida não só na cavidade bucal, mas também no estado de saúde geral do indivíduo (BORDIN; BORDIN; FADEL, 2012). Essa falta de conhecimento

acaba dificultando a conscientização quanto a importância dos cuidados com a saúde bucal. Dessa forma, os projetos de promoção de saúde atuam na tentativa de promover uma conscientização e aprendizado coletivo, favorecendo dessa forma a mudança do pensamento da população e, conseqüentemente, de seus hábitos.

Desde o século XIX as práticas sociais de educação em saúde já eram desenvolvidas, porém embora direcionadas apenas à elite. No início do século XX, as atividades eram realizadas em centros de saúde e durante campanhas sanitárias. Em 1942, deu-se início a técnicas de educação em grupo, recursos audiovisuais e desenvolvimento e organização de comunidades.

Atualmente, as práticas de promoção de saúde vem ganhando espaço no Brasil e beneficiando a população, além de estarem em contínuo crescimento. Isso é dependente de dinâmicas sociais, da luta da população por iniciativas de saúde e engajamento e compromisso dos profissionais da saúde com a eficácia e eficiência de projetos. Além disso, essas práticas vêm solicitando a participação de cirurgiões-dentistas na execução de atividades em saúde bucal, com palestras executadas com grupos maiores (FERRAZ; SAGRE, 1997). O que é uma grande conquista para os cirurgiões-dentistas e para os profissionais de saúde em geral, mas, principalmente, uma conquista para a sociedade brasileira (FERRAZ; SAGRE, 1997).

A promoção da Saúde é um meio potencial de combate ao desconforto, dor e sofrimento associados às doenças bucais, tornando-se estratégia importante na redução do impacto que estas doenças têm na vida da população brasileira e garantindo uma melhoria na qualidade de vida. Além disso, estudos mostram que criar ações e investimentos na promoção de saúde bucal e em cuidados preventivos podem reduzir a prevalência de doenças bucais (PETERSEN, 2003; SHEIHAM, 2000).

Os resultados das atividades desenvolvidas pelo UEM na Região - Saúde Bucal encaixam-se nesse contexto, pois em geral a população demonstra assimilar as informações e instruções repassadas. Os acadêmicos percebem a satisfação imediatamente após o desenvolvimento das atividades, baseados nos relatos emitidos pelos pacientes. Dessa forma, torna-se evidente a compreensão das instruções e informações pelo público alvo. O que comprova também a importância da utilização de uma linguagem adequada à faixa etária em questão. Essa assimilação por parte do público levará o indivíduo a adquirir hábitos que garantam uma melhoria em sua saúde bucal e, conseqüentemente, em sua saúde geral.

Para promover saúde não é suficiente informar, é necessária uma relação dialogal, em que os sujeitos sejam envolvidos em todos os momentos da ação educativa,

levando em conta a reconstrução do saber do receptor e a formação continuada do emissor (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012). Durante as ações efetuadas no projeto, os discentes explanam sobre o tema em pauta e ao término conversam com o público, respondendo às dúvidas e reforçando os pontos que precisam de maior foco.

No público infanto-juvenil essa transmissão de conhecimento se dá de forma lúdico-educativa, o que contribui para a adesão desse grupo às atividades, aumentando assim a eficiência da intervenção. Pois é de suma importância que o público alvo esteja preocupado e interessado frente aos temas abordados, e que sejam receptivos aos grupos que desenvolvem essas dinâmicas de promoção de saúde. Para isso o uso dessas ferramentas se torna indispensável, já que, dessa maneira, as crianças e adolescentes se tornam mais permeáveis a receber as informações e absorvê-las. Além disso, esse público torna viável uma atuação mais efetiva na prevenção de doenças e não apenas no aspecto curativo, quando já se tem instalada uma doença, uma vez que nessa idade houve um menor tempo de exposição aos fatores de risco, comparado aos grupos adultos, o que facilita a alteração de hábitos deletérios e, conseqüentemente, melhora na saúde e qualidade de vida desses indivíduos (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012). Nessa perspectiva, a atuação com o lúdico configura-se como uma ferramenta capaz de facilitar a aplicação da integralidade da atenção; a adesão ao tratamento; o estabelecimento de canais que facilitem a comunicação entre criança - profissional - acompanhante e a ressignificação da doença por parte dos sujeitos (UTSCH, 2013). É nesse sentido que o presente projeto busca atuar, por meio de atividades que tornem o contato entre profissional-paciente o mais tênue possível, a fim de possibilitar a absorção dos temas e completo convencimento do público à respeito da importância em alcançar a saúde bucal, induzindo o paciente à busca de melhoria em sua saúde.

Os processos educativos e os de saúde e doença incluem tanto conscientização e autonomia quanto a necessidade de ações coletivas e de participação (BUISCHI, 2013). Métodos de ensino oral e visual são mais efetivos do que somente um dos dois métodos. Recursos que podem melhorar a aprendizagem são a dramatização, cartaz, retroprojeção, vídeos, atividades de papel e lápis (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012). Tais métodos são amplamente utilizados nas atividades desenvolvidas pelo Projeto UEM na Região “Saúde Bucal”, com o intuito de promover a máxima absorção do conteúdo apresentado e das informações repassadas ao público alvo.

Os programas de extensão universitária mostram a importância de sua existência na relação estabelecida entre o ensino, a pesquisa e a extensão, consolidando-se

através da aproximação e da troca de saberes e experiências entre professores, alunos e população (YEE; SHEIHAM, 2002).

Sendo assim, a intervenção apresentada no presente projeto, visa esse contato entre profissionais da saúde e população, viabilizando a promoção de saúde. Além disso, o envolvimento das práticas extensionistas com a sociedade leva à reflexão e à ação em diferentes cenários, contempla o trabalho interdisciplinar e potencializa o desenvolvimento de uma consciência acadêmica crítica, humana, reflexiva e cidadã e de sujeitos ativos no processo de escolhas cotidianas em relação à sua qualidade de vida.

Essa ligação entre o saber técnico e o conhecimento popular vem se transformando em importante fonte de aprendizado acadêmico, porque forma pessoas capazes de compreender os problemas sociais e de pensar e desenvolver soluções para os mesmos, considerando principalmente o coletivo (YEE; SHEIHAM, 2002). Logo, no desenvolvimento deste projeto, além dos benefícios gerados na população atingida, os professores e acadêmicos envolvidos nas atividades, por estarem em contato direto com a população, têm a oportunidade de obter uma formação mais humanizada, haja visto que se tornam capazes de compreender as dificuldades presentes no contexto social da população, podendo atuar de forma a oferecer soluções para os problemas em saúde mais incidentes. Tendo sempre como objetivo principal a promoção da saúde bucal.

Afinal, promover Saúde Bucal é qualquer esforço planejado para construir políticas públicas de saúde saudáveis, criar ambientes que apoiem o esforço individual e comunitário de ser saudável, fortalecer a ação comunitária, desenvolver habilidades pessoais e/ou reorientar serviços de saúde voltados para a Promoção da Saúde (SHEIHAM, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde não é apenas um dever do Estado, ela deve ser buscada pelo indivíduo, pela família, pelas empresas e pela própria sociedade. E neste contexto sendo a criança incapaz de cuidar de si, o seu cuidador deve fazer esta busca pelo menor, visto que a saúde é um direito da criança presente em vias legais. Deste modo, temos que as atividades realizadas pelo projeto UEM na Região – Saúde Bucal voltadas à promoção de saúde e à prevenção de doenças obtém bons resultados no âmbito da promoção de saúde, além de auxiliar a população e melhorar sua qualidade de vida.

As vivências lúdicas passaram a ser um veículo de comunicação entre a criança- profissional de saúde e familiares, facilitando na orientação de higiene bucal, dieta e

hábitos deletérios. Com tais atividades objetivamos a construção e reconstrução do conhecimento tanto das crianças quanto cuidadores, levando por meio de atividades dinâmicas uma conscientização e principalmente autonomia quanto ao cuidados de sua saúde.

O projeto UEM na Região – Saúde Bucal ainda pôde colaborar para a formação científica, cultural e humana do acadêmico de odontologia, simultaneamente à promoção do aprendizado da população, por meio de ações coletivas e participativas. Sua formação é, portanto, diferenciada no aspecto de saúde pública social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. B. de; GUTIERREZ, G. L.; MARQUES, R. **Qualidade De Vida:** definição, conceitos e interfaces com outras áreas de Pesquisa. Escola de Artes, Ciências e Humanidades: EACH/USP, São Paulo, 2012.
- BORDIN, Danielle; BORDIN, Rodrigo; FADEL, Cristina Berger. Projeto de Extensão “Nós na Rede”: a odontologia à luz da promoção da saúde. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 86-93, jun. 2012.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (2010). **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, Lei n º 8.069, de 13/07/1990. Brasília: Centro de Documentação e Informação – Edições Câmara.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 60 p
- BUISCHI, Y. P. **Aspectos científicos da Promoção da Saúde Bucal: com os olhos no futuro**. Revista eletrônica disponível em: <<http://www.abo.org.br/revista/88/materia7.php>>. Acesso em 07 de junho de 2013.
- COHEN, K.; JAGO, J. D. Toward the formulation of sociodental indicators. **International Journal of Health Services**, New York, v. 6, n.4, p. 681-698, Jan. 1976.
- FERRAZ, F. C.; SAGRE, M. O Conceito de Saúde. **Revista de Saúde Pública**, v.31, n.5, p.538-42, Out., 1997.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Caderno De Atenção Básica – Saúde Da Criança: Crescimento E Desenvolvimento. Brasília – DF, 2004b.
- PETERSEN, P. E. The World Oral Health Report 2003: continuous improvement of oral health in the 21st century--the approach of the WHO Global Oral Health Programme. *Community Dent Oral Epidemiol*, V.31, Suppl 1, p.3-23, 2003.
- PINHO A., et al. **Manual Básico de saúde Pública:** um guia prático para conhecer e garantir seus direitos. 70: il. 2012.

SHEIHAM A. A determinação de necessidades de tratamento odontológico: uma abordagem social. In: Pinto VG. **Saúde bucal coletiva**. 4th ed. São Paulo: Ed. Santos; 2000. p. 222-50.

UTSCH, V. Lúdico. Disponível em:

http://www.medicina.ufmg.br/nupad/ceaps/ceaps_ludico.html. Acesso em: 07 de junho de 2013.

VENANCIO, D. R. et al. Promoção da saúde bucal: desenvolvendo material lúdico para crianças na faixa etária pré-escolar. **Health Sci Inst**. 29 (3): 153-6, 2011.

YEE R.; SHEIHAM, A. The burden of restorative dental treatment for children in Third World countries. *Int Dent J* 52 (1): 1-9. 2002.

A FORMAÇÃO INCIPIENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAREM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS: DISCUSSÃO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Marcos Antonio dos Santos¹
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²

RESUMO

A educação é um modo de conceber e compreender a realidade social na qual os indivíduos estão inseridos. No cenário nacional atual, um paradigma educacional que tem sido muito discutido é a inclusão escolar que defende a proposta educacional do espaço escolar regular pertencer a todos os alunos. Esse conceito remete a necessidade de igualar o espaço escolar para todos e nasceu para se contrapor ao paradigma da exclusão escolar no qual alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes, as quais a Escola não estava habituada a receber. Em relação à formação de professores nos cursos de Educação Física no Brasil, as discussões sobre a inclusão dos alunos com deficiências ainda é recente e necessita de aprofundamento teórico consistente. Esta pesquisa tem como objetivo analisar, nas produções acadêmicas da área de Educação Física, trabalhos que discutem os processos de inclusão e exclusão dos alunos com deficiências nas escolas e discutir o conceito de inclusão nos documentos oficiais, assim como na perspectiva de Vygotsky. A metodologia foi à revisão bibliográfica de artigos, teses e dissertações que tratam a respeito da inclusão e exclusão dos alunos deficientes nas aulas de Educação Física nas escolas. Pretende-se compreender quais as concepções presentes nesses trabalhos sobre os processos de inclusão dos alunos deficientes nas aulas de Educação Física e as contribuições desta disciplina para esses alunos e na formação de professores.

Palavras Chave: Formação de professores. Inclusão. Educação Física.

INTRODUÇÃO

A educação como um todo é acompanhada de paradigmas, ou seja, dos modos de conceber e compreender a realidade social na qual estamos inseridas. No cenário nacional atual, o mais novo paradigma educacional é a inclusão escolar, que respeita e defende a proposta do âmbito escolar como espaço regular e pertencente a todos os alunos. Essa identidade que remete a igualdade no espaço escolar nasceu para se contrapor ao paradigma da exclusão escolar no qual alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes, as quais a Escola não estava habituada a receber.

Por muitos anos, essa segregação escolar foi significativa, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. No entanto, ela está se tornando menos expressiva em virtude da conscientização nacional, no âmbito educacional. De acordo com (VELTRONE e MENDES, 2007; apud SASSAKI, 1997), a inclusão escolar é vista como uma alternativa significativa

para os alunos segregados da escola regular, já que ela: “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado” (SASSAKI, 1997, p.18). Já no documento do Conselho Nacional de Educação, Brasil (2001), o princípio fundamental da política de inclusão é de que o sistema regular atenda a diversidade do alunado, ou seja, englobando todos os alunos que se encontram excluídos para torná-los frequentadores da escola, esse atendimento inclui necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular.

Recentemente um assunto que tem sido bastante evidenciado tanto pelos meios de comunicação de massa mais abrangentes, como: rádios, televisão e internet, como pelo âmbito profissionalizante que visa à formação de professores, é a questão da chamada “inclusão”. De acordo com Falkenbach et al (2007) o termo inclusão é extremamente recente, datado no ano de 1994 quando a UNESCO, por ocasião da Declaração de Salamanca registrou essa denominação no âmbito da educação regular, como o próprio nome sugere, inclusão está ligada a ideia incluir algo que particularmente esteja excluído. Partindo do pressuposto onde todo e qualquer professor tem como meta ensinar o conteúdo ao seu aluno, trazendo agora especificamente para o campo da Educação Física, onde a práxis é trabalhada constantemente, ou seja, a relação entre teoria e prática, esse estudo tem como justificativa a necessidade de compreender se os profissionais da área abordada estão realmente preparados para desenvolver uma metodologia de ensino, que atenda também as pessoas com necessidades educacionais especiais?.

Trabalhar com um aluno deficiente nas aulas de Educação Física, demanda muitas estratégias metodológicas e criatividade acerca das aulas e dos conteúdos propostos. Para tanto é necessário entender o conceito de deficiência que de acordo com Duarte (2011), tem um grande legado histórico. A história de Pessoas com Deficiência é uma história de exclusão e negação. Para se ter uma ideia, na antiguidade essas pessoas eram exterminadas por serem consideradas como empecilhos, e já os Gregos e Romanos matavam os seus filhotes. A deficiência também esteve muito associada ao castigo divino e as ações demoníacas, sendo consideradas na época como uma simbologia de impureza, explicações místicas, sobrenaturais e espirituais (CARVALHO, 2008 apud DUARTE, 2011, 37).

Em outro período histórico, as Pessoas com Deficiência também foram alvo de piedade e caridade, devido ao advento do cristianismo (MARQUES 2001, apud DUARTE, 2011, p.38). De acordo com (CARVALHO, 2008 apud DUARTE, 2011 p.38), no século XIX

engendrou-se a institucionalização de indivíduos com deficiência, mantidos segregado em conventos, em hospícios ou em escolas especiais. Foi também nesse período que se iniciaram no Brasil as primeiras ações para atender as Pessoas com Deficiência. No caso específico do Brasil sobre o tratamento dispensado as Pessoas com Deficiência, todas as iniciativas desde o Império até a década de 1970, tratavam as Pessoas com Deficiência, como se ainda não tivessem uma autonomia do que se fazer com a própria vida (LANNA JUNIOR 2010, apud DUARTE, 2011, p.39). Algumas legislações foram expressivas para modificar a condição das pessoas com deficiência:

[...] Um fato de extrema importância que ocorreu no século XX, e que motivou as mudanças nesses tratamentos foi a Declaração dos Direitos Humanos, editada pela (ONU) Organizações das Nações Unidas em 1948 e partir desta surgiram uma série de resoluções, decretos e ações voltadas aos direitos e necessidades das Pessoas com Deficiência, ampliando assim o discurso de inclusão, fato este que no ano de 1981 foi declarado pela ONU, como o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”, colocando em evidência a situação e a discussão desse segmento no mundo (DUARTE, 2011, p.39).

O autor também aborda o processo em que a deficiência passou ao longo da história, para então se ter uma compreensão mais definida:

O homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências. Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com explicações as mais variadas, que sempre o distanciavam da necessidade ou da importância de encarar a deficiência como uma realidade humana. Portanto, ao se ler e pensar sobre o desenrolar da história da deficiência depara-se a cada momento, com limitações e dificuldades do ser humano para lidar e falar claramente sobre o assunto (FERREIRA e GUIMARÃES 2003, apud DUARTE 2011, p.35).

Já (MEDEIROS; DINIZ, 2004, apud DUARTE, 2011), destacam que nos últimos anos, observa-se uma tendência de mudança na forma de se entender o que é deficiência, e de como a sociedade é responsável por ela. Mediante a estas afirmações os autores abordam duas construções acerca da questão da deficiência. A primeira registrada na Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID (1989), que é baseada no modelo médico da deficiência onde a mesma é representada como a exteriorização de um estado patológico, que reflete em um distúrbio orgânico, perturbação no órgão, perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica temporária e permanente. E a segunda a qual foi registrada na Convenção Interamericana, a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência,

também conhecida como a Convenção de Guatemala (1999), que é baseado no modelo social da deficiência (DUARTE, 2011, pg.35):

Deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Estes dois modelos médicos sobre deficiência apontam parte das contradições que giram em torno dos conceitos já apresentados na medida em que organizam conceitos a partir de paradigmas diferentes. Sendo assim:

Em outras palavras, enquanto no modelo médico a lógica baseia-se nas lesões de segmentos corporais e que levam a deficiência, colocando a pessoa em desvantagem frente às exigências da sociedade, no modelo social, a lógica está em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades levando à participação de todos, sem exclusões (CARVALHO, 2008 apud DUARTE, 2011, p.36).

Trazendo para a realidade social, (MEDEIROS e DINIZ, 2004 apud DUARTE, 2011, p. 37), ressaltam que assim como tem se modificado o entendimento sobre a pessoa com deficiência nos últimos anos, o modo como estas pessoas são tratadas também tem passado por longas transformações, ao longo da história da humanidade, e uma evidência imediata dessas modificações está nas nomenclaturas (terminologias) utilizadas para se referir as Pessoas com Deficiência como: “mongoloide”, “excepcionais”, “inválidos”, “aleijados” e “incapacitados”, que foram muito utilizados até meados do século XX. Depois surgiram os termos “Pessoas Portadoras de Deficiência”, “Pessoas com Necessidades Especiais”. E atualmente “Pessoas com Deficiência” (LANNA JUNIOR, 2010 apud DUARTE, 2011).

A inclusão e a Educação inclusiva são temas de debates bastante estruturados em meio ao âmbito escolar, e dentro deste contexto a Inclusão Escolar assume um papel de inovação Educacional que propõe a abertura das escolas às diferenças (DUARTE, 2011, p.40). E uma disciplina em que a capacitação de profissionais requer um grande preparo didático-metodológico é a Educação Física, pelo trabalho de Psicomotricidade, que de acordo com o site da “**Associação Brasileira de Psicomotricidade**” significa: “[...] Uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”.

De acordo com (LIMA, 2011, p.10), na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL,

1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), Diretrizes Curriculares de Educação Física do Paraná – DCN's (PARANÁ, 2003), asseguram que a Educação Física é um componente curricular básico, e com isso deve-se constituir e promover o processo de inclusão escolar e social. A Educação física escolar perpassou por vários momentos, no sentido de demonstrar uma preocupação para além do corpo e das habilidades motoras, mas pensando no uso da disciplina como instrumento pedagógico e de desenvolvimento humano (LIMA, 2011).

Fiorio e Maciel (2012) abordam em sua obra “Aula de Educação Física X inclusão: uma combinação possível?” o conteúdo de jogos sobre a inclusão da disciplina de Educação Física, pode viabilizar e enriquecer os laços afetivos e sociais no ambiente escolar, já (LIMA, 2011) ressalta que a ludicidade presente na Educação Física por meio de jogos, brincadeiras e atividades motoras possui um papel fundamental na vida criança. O jogo simbólico se contribui no desenvolvimento cognitivo da criança, na linguagem e na capacidade de raciocínio (VIGOSTKY, 1989 apud LIMA, 2011, p.32).

Já (VIGOTSKY, 1997 apud FALKENBACH et al 2007, p.6) enfatiza que a colaboração é um dos fatores do desenvolvimento cultural infantil, sendo a coletividade o fator do desenvolvimento das funções psíquicas e superiores. E dentro de toda esta contextualização pode-se evidenciar que Educação Física possui uma importante identidade no processo de estruturação didática a ser desenvolvida com as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência seja ela: visual, auditiva, motora ou cognitiva. Por este motivo a pesquisa será fundamentada na formação profissional de professores de Educação Física para atuarem com alunos deficientes nas escolas, buscando evidenciar os processos de inclusão e de exclusão.

FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Partindo da ideia de Vygotsky (1984), onde a interação entre a criança/aluno e o meio sociocultural, normalmente um parceiro mais desenvolvido do que a criança possibilita que o desenvolvimento potencial se torne em desenvolvimento real. Desta forma, Vygotsky valorizava a importância do trabalho entre dois ou mais indivíduos, ou como ele mesmo afirma, “entre a criança e seu par”.

Para se obter grande ênfase no trabalho pedagógico, mediante ao processo de uma perspectiva de trabalho voltado para inclusão social, vários fatores serão determinantes, mas o trabalho proposto pelo professor deve ser qualificado para responder as

necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações em que todos estejam inseridos satisfatoriamente. Veltrone e Mendes (2007) em sua obra apresenta esta perspectiva do docente ilustrando os pontos referenciais a serem desenvolvidos no processo pedagógico da inclusão no geral onde

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (VELTRONE, MENDES, 2007, p. 227)

Essa perspectiva de trabalho específico para a formação de professores ainda é muito recente no Brasil, visto que as escolas que propõe a adotar esse modelo de inclusão devem corresponder reconhecer e responder às dificuldades dos seus alunos, e também dos professores a fim de obter um acompanhamento significativo no processo de ensino/aprendizagem, por meio de uma abordagem de currículos apropriados, com modificações, organizações, propostas de ensino, recursos e parcerias de integração. É necessário que a escola tenha interesse em sua constante reestruturação e atualização para atender e receber os alunos em suas características diversas.

Durante a graduação de licenciatura, professores já formados, ou professores graduandos, têm na sua grade curricular de ensino, disciplinas que contemplam um aprimoramento de trabalho numa escala igualitária com alunos que tendem a ter algum tipo de necessidade especial. No campo da Educação Física, por exemplo, o corpo não é o principal objetivo a ser trabalhado com maior ênfase, como muitos pensam. A mente também deve ser trabalhada, como já dizia Juvenal, poeta romano, em sua Sátira X, “mente sana in corpore sano”, ou seja, mente sã em corpo são é, frase esta que ressalta a importância de ambas as partes serem trabalhadas na sua essência, ou seja, o corpo bonito reflete a mente bonita. A significação e retorno de uma para com o outro são conceptivos na sua essência. E “A formação de professores de Educação Física, e o processo de inclusão, devem apontar o modo e uma gama de possibilidades de elementos que delimitam as aproximações entre estes dois contextos” (SOUZA, MARTINS, 2013).

Mediante a estes conceitos, fica a seguinte as seguintes inquietações. Será que o ambiente educativo está preparado para receber alunos com necessidades educacionais especiais? Será que temos professores qualificados? Será que o governo tem atendido com recursos que atendam a facilidade de adaptação para com estes alunos?

É dentro destas inúmeras problematizações, que a formação do professor deve ser enfocada, pois todos os seres humanos são iguais perante a lei, e dentro da sala de

aula a cooperação entre os alunos devem estar presente, como Vygotsky (1984) aborda em sua obra por meio do trabalho em grupo onde visa à ação necessária que contempla alunos diferenciados nas ações pedagógicas. É indispensável essa perspectiva de em relação a alunos com necessidades especiais, pois a escola é o local de apropriação de conhecimentos, onde o professor aluno constroem o mesmo juntos.

No artigo “Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar” Veltrone e Neves (2007) estruturam em sua obra que os professores pesquisavam a sala de aula como participante observador. Todo este processo foi importante para verificar o professor de classe comum e o aluno com necessidades educacionais especiais. Foram utilizados dez professores na pesquisa, e todos corresponderam positivamente aos requisitos como: respeito, amizade e compreensão, porém este mesmo fato não se evidencia no que diz respeito à participação dos alunos com necessidades educacionais nas atividades de escolarização. Oito professores excluíram os alunos com necessidades especiais de escolarização, ou seja, estes alunos não realizavam as mesmas atividades que os demais alunos. Os autores ressaltam a experiência vivenciada em duas ocasiões, na qual os professores estavam aplicando uma avaliação, e os alunos com necessidades especiais não receberam se quer a prova, ou qualquer outra atividade avaliativa. Os alunos ficaram simplesmente fazendo atividades que não eram da avaliação, ou ficaram parados. A justificativa dos docentes foi de que os alunos “*não conseguiam fazer as provas, e por isso não adiantava dar*”. Apenas dois professores não excluíram os alunos, como as autoras ressalvam. Esta é uma questão bastante séria e deve-se atentar a isso. A partir desta análise, o artigo traz alguns elementos que são necessários para a formação de professores, no que concerne aos iniciantes quanto aos em formação continuada:

- Diferenciação do ensino.
- Parceria entre profissionais do ensino comum e profissionais da educação especiais.
- Mudanças atitudinais e respeito à diversidade.

Estas mudanças devem ser refletidas, para que o enquadramento funcional no âmbito educativo seja valorizado e respeitando as individualidades e particularidades de cada aluno, Cada um tem a sua limitação, e saber trabalhar as características de alunos com necessidades educativas é importante. O bom professor jamais deve optar pela exclusão, e sim por métodos que insiram o ensino igualitário para todos sem distinção, de nível cognitivo, mas diferentes formas que integrem este aluno, pois como ressalta Vygotsky no papel da escolarização, “professor e aluno constroem juntos os conhecimentos”.

Se tratando do profissional de Educação Física (CRUZ, 2005, p.39) coloca que os debates acadêmicos voltados em torno da mesma *“precisam ser aprimorados e estar mais próximas das questões vivenciadas no dia-a-dia da intervenção profissional”*. Fazendo uma analogia quando se coloca em pauta as questões voltadas ao ambiente escolar, e no que diz respeito ao trato pedagógico para a formação do professor para e principalmente atender todos os alunos independentemente de qual seja a sua limitação seja ela física ou psicológica, é perceptível que ainda há poucas estratégias metodológicas por parte das áreas de formação para adequar o professor á vivencia do cotidiano escolar. Pesquisas na área da Educação Física adaptada, devem investir mais na formação acerca do campo de atuação profissional, mas também não deixando de lado a formação que por parte de alguns professores tiveram durante a sua formação no que diz respeito ao assunto deficiência (MAUERBERG-DE-CASTRO, 2002; apud CRUZ, 2005).

CONCLUSÃO

Mediante a abordagem estruturada acerca da formação de professores de Educação Física para atuar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência nas escolas, pode-se concluir que ainda há uma carência em relação ao processo de preparação e significação por parte das instituições que capacitam os mesmos para se deparar com a realidade do cotidiano escolar. Os sistemas de implementação educacional e as questões pautadas nas políticas públicas nos últimos anos vem investindo cada vez mais nos programas de bases de Educação especial, como mudanças na infraestrutura, e qualificação de professores que atendam alunos com alguma deficiência especifica, como por exemplo, o professor de Libras que acompanha o aluno dentro da sala de aula auxiliando na transmissão do conteúdo na medida em que o professor efetivo explica o conteúdo, porém ainda não é suficientemente enfático pois ainda há âmbitos escolares que apresentam faltas de investimentos e mudanças a serem implementadas nos respectivos locais de atuação.

O processo de inclusão na educação é pautado em dois aspectos fundamentais e que ao mesmo tempo se contrapõe em meio ao contexto da realidade social em que vivemos onde há a exclusão e segregação e a integração e inclusão, são fatores importantíssimos a serem evidenciados uma vez que o sistema educacional irá se deparar tanto por parte dos alunos e principalmente por parte dos professores em como incluir aquele aluno deficiente no contexto das aulas em sala de aula, e em contrapartida na vivência pratica que a abordagem da Educação Física propõe. Por este motivo que o investimento acerca da

formação do professor deve ser bem enfatizado, pois, além do conteúdo ele também é um formador de valores pessoais.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Psicomotricidade. A psicomotricidade. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>> Acesso em 19/09/2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica.** Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

_____. “LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Diretrizes Curriculares. **Cursos de Graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991>. Acesso em 19/10/13.

CRUZ, G, D, C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo.** Tese (Doutorado em Educação Física)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. 2005.

DUARTE, L, D, C. **Ação pedagógica de professores de Educação Física em turmas inclusivas.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

FALKENBACH, A.P.; CHAVES, F.D.; NUNES, D.P.; NASCIMENTO, V, F, D. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.37-53, maio/agosto de 2007.

FIORIO, K. Aula de Educação Física X inclusão: uma combinação possível?. Disponível em: <http://upplay.com.br/restrito/nepso2012/uploads/Educacao,_Culturas_e_Formacao_Docente/Artigo/11_54_14_Artigo_-_Aula_de_Educacao_Fisica_x_Inclusao.pdf>. Acesso em 19/09/2013.

LIMA, G, R. **As contribuições da Educação Física para o processo de inclusão escolar.** 2011. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física)- Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

SASSAKI, R. K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, C, J, D.; MARTINS, M, D, F, A. Amálgama entre o professor inclusive e o Universo da Educação Física. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 46 | p. 277-292 | maio/ago. 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. In: **Congresso de Pós-Graduação**, 4., 2007, São Carlos. Anais de Eventos da UFSCar, v. 3, p. 1695, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes; 1984.

DESPERTANDO A MOTIVAÇÃO NOS ESTUDOS EM ADOLESCENTES: UM EXEMPLO DE INTERVENÇÃO

Marcos Maestri¹
Ariane Noeremberg Guimarães²
Fernanda Branquinho Alberto³
Fernanda de Oliveira Pavão⁴
Fernanda Elisa Aymoré Ladaga⁵
Raquel Terezinha Luiz⁶

RESUMO

A motivação é um processo psicológico que se origina de uma força interior do indivíduo, empurrando-o para uma ação. É um processo de dentro para fora. Este trabalho é fruto de um projeto de intervenção numa escola da rede pública de ensino da cidade de Maringá – PR frente ao desinteresse pelos estudos demonstrado pelos alunos. A escola atende em torno de seiscentos alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo uma clientela de periferia da cidade. Os alunos eram de sexto e nono anos. Em relação aos instrumentos, foram utilizados vários, tais como: observação de aulas, entrevistas com professores, elaboração de cartazes, teatro de fantoches, música com paródia, formulário de planejamento semanal, montagem de quebra cabeça entre outros. Quanto aos procedimentos, foram programados quatro encontros de cinquenta minutos, uma vez por semana. Pelos resultados, notou-se que muitos alunos nunca haviam pensado sobre a utilidade da escola, apenas em seus desconfortos. Além disso, muitos viam a escola somente como um local de encontro com os amigos, e não de agregação de conhecimentos para a vida. Outros consideravam a escola apenas uma obrigação a ser cumprida. As intervenções levaram a concluir que o desinteresse pelos estudos apontado pelos professores passa pelo sentido do estudo e do conhecimento. Além disso, qual é o papel e a função da escola, hoje. Supõe-se que a motivação pelos estudos é mais ampla do que simplesmente passar alguns dicas de estudo.

Palavras-chave: Motivação. Estudos. Adolescentes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da efetivação do projeto de intervenção denominado “Motivação para os estudos”, realizado pelas estagiárias do 5º ano do curso de graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá em uma escola da rede pública estadual. O projeto de intervenção se baseou no levantamento de demandas

¹ Dr. em Psicologia. Professor e Orientador de Estágio em Psicologia Escolar no departamento de Psicologia na UEM - Universidade Estadual de Maringá – PR. E-mail: mmaestri@uem.br

² Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Estagiária em Psicologia Escolar.

³ Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Estagiária em Psicologia Escolar.

⁴ Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Estagiária em Psicologia Escolar.

⁵ Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Estagiária em Psicologia Escolar.

⁶ Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Estagiária em Psicologia Escolar.

evidenciadas por meio de um processo de observação e solicitadas pela equipe pedagógica da escola, a qual questionava a falta de interesse apresentada pelos seus alunos na sala de aula e nos estudos diários.

Conforme Siqueira e Wechsler (2006), a palavra motivação é proveniente do verbo em latim "*movere*". Essa ideia de movimento aparece em diversas definições, e está relacionada ao fato de motivar uma pessoa a agir e a fazer algo, de tal modo em que a mantenha na ação e ajude a completar tarefas. Para Garrido (1990 apud SIQUEIRA; WECHSLER, 2006), a motivação é um processo psicológico, que se origina de uma força interior do indivíduo, empurrando-o para uma ação.

Pintrich e Schunk (2002 apud SIQUEIRA; WECHSLER, 2006) acreditam que para definir motivação devem ser considerados alguns aspectos como: a noção de que a motivação é um processo e não um produto; estabelecer metas para direcionar a ação do sujeito; atividade física e mental; e, por último, estaria relacionado ao fato da motivação iniciar e sustentar uma ação.

Já Neves e Burochovit (2007) afirmam que o indivíduo desde o nascimento possui uma tendência motivacional inata para se interessar, descobrir e explorar o mundo externo. Esse aspecto inato do ser humano é essencial ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Dessa forma, para desenvolver uma atividade, o ser humano precisa de motivação, sendo essa sempre um fator interno, considerado por Leontiev (1978) como a “coloração emocional” de uma determinada atividade.

Knüppe (2006) conceitua motivação como a energia psíquica do ser humano proporcionada por um processo psicológico que envolve os componentes afetivos e emocionais. Dessa forma, as pessoas possuem diferentes tipos de motivação para um determinado assunto. A autora também escreve que a motivação se configura como conjunto de variáveis que acionam a conduta e a orientam em determinado sentido a fim de alcançar um objetivo.

Tendo como enfoque o processo motivacional na educação, Siqueira e Wechsler (2006) ressaltam que este deve ser analisado levando-se em consideração as características singulares do ambiente escolar. Ainda, as autoras ponderam que esse interesse por aspectos motivacionais na aprendizagem é relativamente novo, visto que as antigas teorias de aprendizagem se limitavam em acreditar que a motivação era apenas uma pré-condição importante. Estudos atuais revelam que motivação e aprendizagem estão relacionadas entre si e, que além de um pré-condição, a motivação pode produzir efeitos no desempenho e na aprendizagem, assim como o desempenho pode intervir no processo de motivação.

Neves e Burochovit (2007) expõem que as teorias sociocognitivas da motivação concebem que o processo de aprendizagem se dá por, pelo menos, dois tipos principais de motivação: a intrínseca e a extrínseca. Knüppe (2006) explica que o primeiro tipo é referente ao momento em que o aluno se mantém na tarefa pelo interesse na própria atividade e não como um meio para outras metas. Para Knüppe (2006), quando um ato está regulado intrinsecamente, ele se baseia principalmente em três aspectos: autodeterminação; competência e satisfação em fazer algo próprio e familiar. Para Fita (1999, apud KNÜPPE, 2006, p. 280), "a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem".

A motivação extrínseca está relacionada às rotinas que vamos aprendendo ao longo de nossas vidas. Huertas (2001, apud KNÜPPE, 2006) explica que esse tipo de motivação relaciona-se ao desejo de desenvolver a tarefa por causa de recompensas externas ou para evitar punições. Ou seja, a motivação extrínseca está relacionada ao externo, à matéria, à remuneração, ao possuir. Neves e Burochovit (2007) afirmam que os estudos sobre as motivações intrínseca e extrínseca têm auxiliado as buscas de alternativas para ajudar o aluno a obter um desempenho mais eficaz na escola.

Knüppe (2006) defende a motivação como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Assim, o processo ensino-aprendizagem deve envolver a motivação durante todo o período escolar e, para isso, todo esse desenvolvimento da motivação deve ser relacionado às metas e aos objetivos do estudante.

Diante de tais constatações, Knüppe (2006) defende que também é função da escola preocupar-se com a motivação dos alunos ou com a falta dela, uma vez que a desmotivação pode acarretar sérias implicações, como a repetência e a evasão escolar. Nas escolas públicas, muitas crianças, por repetirem várias vezes a mesma série, escolhem deixar a escola e ingressar no mundo do trabalho, o qual traz um retorno financeiro e, consequentemente, ocasiona o processo de evasão nas escolas.

Vale acrescentar que a motivação para o estudo é um processo gradativo, que leva certo tempo, e só se desenvolve por completo quando a criança busca autonomamente a instrução. Esse tipo de motivação conta com uma história de desenvolvimento, cujos episódios se desenlaçam ao longo de toda a escolarização, abrangendo, inclusive, algumas crises. Portanto, a motivação para a aprendizagem escolar não se encontra pronta no início da escolarização, mas ao seu fim, se tudo correr bem (MESQUITA, 2010).

Como pode ser visto, estudar e aprender são processos que envolvem muitos aspectos relacionados à motivação. Destarte, como a motivação é algo muito próprio de cada indivíduo, a maneira como as pessoas aprendem também se difere. Felder (2002, apud CAVELLUCCI, 2005) chama de estilos de aprendizagem uma preferência específica e dominante na maneira como as pessoas recebem e processam informações, levando em conta os estilos como habilidades possíveis de serem desenvolvidas.

Nogueira e Gomes (2010) afirmam que o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos fornece subsídios que contribuem com o planejamento de novas estratégias pedagógicas, influenciando os diversos métodos e técnicas de ensino, assim como a própria vida acadêmica dos estudantes. Desse modo, o conhecimento dos estilos de aprendizagem pode auxiliar no planejamento do ato de estudar.

Considera-se importante acrescentar que na medida em que o indivíduo se desenvolve, os estilos de aprendizagem tendem a mudar. Trata-se das diferenças existentes na forma como cada um aprende, o que faz com que determinados métodos sejam efetivos para uns e inefetivos para outros (NOGUEIRA; GOMES, 2010).

Tendo em vista que os indivíduos utilizam os sentidos para receber, sistematizar e guardar as informações, Nogueira e Gomes (2010) defendem que o estilo de aprendizagem se baseia na utilização dos três canais sensoriais: visão, audição e sinestésico. As pessoas com preferências visuais aprendem melhor com informações advindas de demonstrações visuais e descritas, utilizam listas para organizar as ideias, preferem instrumentos de ensino ligados a imagens, como vídeos, projeções, textos com gráficos ou imagens.

Os indivíduos que possuem preferência auditiva aprendem por instruções faladas, gostam de discussões e diálogos para resolver problemas, são atraídos pelos sons, preferem aprender através da comunicação oral (debate, seminários, conversações e telefonemas) (NOGUEIRA; GOMES, 2010).

As pessoas que apresentam preferências sinestésicas preferem aprender realizando algo vindo delas mesmas, assim como são agitadas no sentido de movimento e interação com o ambiente, e aprendem através de exemplos reais em trabalhos práticos, visitas a locais, laboratórios e estudos de caso (NOGUEIRA; GOMES, 2010).

Tendo em vista a importância da motivação dos estudos e a busca por alternativas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, o projeto “Motivação para os estudos” teve como objetivo principal incentivar e motivar os alunos nos estudos. Com efeito, procurou-se que estes refletissem a respeito do sentido e a importância que a escola, bem

como os estudos tem para a vida. Ou seja, buscou-se tanto mostrar a importância dos estudos para a vida de uma pessoa como também, incentivar os alunos a desenvolver apreço pela atividade de estudar. Além disso, tal projeto teve o intuito de dar respaldo aos professores com materiais didáticos favoráveis à motivação para o estudo.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Maringá – Paraná, entre maio e agosto de 2012. O sistema de ensino da instituição é Ensino Fundamental e Médio, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. O período da manhã conta com 294 alunos, o da tarde com 235 alunos e o da noite com uma turma de 3º ano do Ensino Médio com sete alunos.

As atividades de motivação para as estudos foram desenvolvidas com as turmas de sextos e nonos anos dos períodos matutino e vespertino. No período da manhã, a turma de sexto ano estava com 31 alunos e a turma de nono ano estava com 36 alunos. No período da tarde, eram três turmas de sexto ano, totalizando 87 alunos, e duas turmas de nono ano, totalizando 50 alunos.

Com as turmas de sexto ano do período matutino, foram realizados quatro encontros; o segundo encontro ocorreu quatro semanas após o primeiro, por conta das provas e das férias letivas; a partir do segundo, os encontros foram semanais. O primeiro encontro foi iniciado com um teatro de fantoches, com a temática da utilidade dos estudos em diferentes contextos. Ao final do teatro, foi questionado “como seria o mundo sem escola”. Em seguida, pediu-se que os alunos se dividissem em grupos para confeccionar um cartaz sobre o tema levantado. Como os cartazes não foram finalizados no primeiro encontro, o segundo encontro foi utilizado para esse fim.

A apresentação e explicação dos trabalhos aconteceram no terceiro encontro, no qual cada equipe expunha a mensagem que tinham produzido; as estagiárias ajudaram a turma a discutir as opiniões de cada grupo. Por fim, no quarto encontro os alunos foram instruídos a preencher um cronograma de estudos com todas as suas atividades semanais, a fim de organizar o tempo para estudar.

Na turma do nono ano do período matutino foram realizados apenas três encontros. Os dois primeiros encontros foram semanais, enquanto o último encontro foi realizado quatro semanas após o primeiro, devido ao intervalo de férias letivas e realização de provas. O primeiro encontro foi iniciado com uma discussão sobre o que os alunos gostam e o

que não gostam na escola; enquanto acontecia a discussão, esses dados foram registrados pelas estagiárias em duas colunas separadas, na lousa. Em seguida, a sala se dividiu em grupos para confeccionar um cartaz respondendo à pergunta: “Como seria o mundo sem escola?”.

No segundo encontro foi pedido para que cada grupo expusesse seu cartaz e explicasse qual mensagem estavam passando. A discussão foi fomentada com a ajuda das estagiárias. Ao final, alguns grupos expuseram seu cartaz no pátio da escola. O terceiro encontro foi iniciado com um vídeo da VJ Marimoon, no qual ela expõe sua opinião sobre os estudos e enfatiza a necessidade de estudar. Após discussão do conteúdo do vídeo, os alunos foram instruídos a preencher um cronograma de estudo, organizando todas as atividades da semana, em prol de um tempo para estudar. Ao final, foram passadas dicas de estudo de várias matérias, que foram afixadas na parede da sala.

No período vespertino, com as turmas de sexto ano, foram realizados quatro encontros quinzenais. No primeiro encontro, foi apresentado um teatro de fantoches aos alunos sobre a utilidade dos estudos em diferentes contextos. O teatro terminou com a questão “como seria o mundo sem a escola?”. Então, em seguida, os alunos foram instruídos a se dividir em grupos para construírem cartazes com esse tema. No segundo encontro, os alunos apresentaram os cartazes à turma, explicando a mensagem que quiseram transmitir e as estagiárias ajudaram as turmas a discutirem sobre o assunto. Ao final, foi entregue aos alunos a letra da música “Escola que vale a pena”, paródia da música “Garota de Ipanema”, de Paulo Roberto Padilha, para os alunos cantarem.

No terceiro encontro, os alunos foram orientados a montar um quebra-cabeça de 49 peças em 10 minutos, em conjunto. Após esse tempo, discutiu-se sobre a dificuldade de os alunos trabalharem em conjunto e a importância de todos colaborarem para que a sala de aula seja um ambiente adequado para os estudos. Ao final desse encontro, foram listados na lousa de giz características positivas de cada turma que os alunos deveriam manter em sala de aula e características que eles deveriam modificar para contribuir para um bom ambiente de estudos. Foi combinado com cada turma que aqueles seriam os compromissos de todos os alunos até o fim do ano letivo.

No quarto encontro, foram retomados os compromissos dos alunos com a colagem de cartazes com as características elencadas por eles, em cada sala. Em seguida, as estagiárias passaram aos alunos orientações de estudos e os instruíram a montarem um cronograma com suas respectivas atividades do dia-a-dia e horários de estudos.

Com as turmas de nono ano foram realizados quatro encontros. No primeiro encontro, os alunos foram instruídos a construírem cartazes com o tema “Como seria o mundo sem a escola?”. No segundo encontro, os alunos apresentaram seus respectivos cartazes e as estagiárias auxiliaram as turmas a discutirem os assuntos abordados em cada cartaz. Em seguida, foi entregue a letra de um rap, sem título e de autor desconhecido, que aborda a importância do estudo para ser alguém na vida.

No terceiro encontro, foi aplicado o teste VAC (Visual, Auditivo, Cinestésico), que identifica o perfil do aluno em relação ao seu estilo de aprendizagem. Posteriormente, foram explicados os diversos estilos de aprendizagem e suas respectivas formas adequadas de estudo. No quarto encontro, foram passadas orientações de estudos e os alunos foram instruídos a construir um cronograma com as atividades de seu dia a dia e com horários de estudo.

Após o término dos encontros, foi construído e anexado no mural da sala de professores um compilado de dicas para os professores, bem como entregue uma cópia na sala da coordenação pedagógica. As estagiárias avisaram os professores sobre o compilado de dicas e a secretária do colégio enviou aos professores por endereço eletrônico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Locatelli et al. (2007), as condições contextuais e as características dos alunos na fase da adolescência têm tornado a tarefa de motivá-los para o estudo bastante desafiadora tanto para professores como para os educadores. Para os autores, a adolescência é concebida como uma etapa de diversas transformações, marcando a transição entre o período infantil e a idade adulta, na qual a pessoa se torna capaz de estabelecer projetos de vida pautados na realidade. É válido ressaltar que essa busca por formar projetos de vida, de certa forma, são tarefas impostas pela sociedade e a cultura que os permeiam.

No cumprimento dessa tarefa, espera-se que no final desse período de desenvolvimento, cuja identidade pessoal está em formação, os indivíduos tenham se decidido sobre o próprio futuro, especialmente no que se refere às questões profissionais. Essa perspectiva de tempo futuro está pautada no estabelecimento de metas de vida – projetos pessoais ou possíveis *eus* –, as quais são influenciadas por diversos vetores, como família, colegas, escola, mídia e que podem tanto contribuir positivamente, como gerar maior perplexidade e indecisão (LOCATELLI et al., 2007).

Essa exigência psicossocial de perspectiva de tempo futuro está imbricada com variáveis como a idade cronológica, nível socioeconômico e também, possivelmente, inteligência. Tais autores desenvolveram uma pesquisa com intuito de compreender se o fato de um adolescente já ter configurado seu projeto de profissão futura constitui-se em fator motivacional para seus estudos nesta época. Diante disso, constataram que é possível despertar e manter a motivação no âmbito escolar, desde que o aluno perceba que a realização de um comportamento presente pode ser um meio de se alcançar objetivos situados no futuro (LOCATELLI et al., 2007).

Nesse sentido, ao trabalhar a questão de “Como seria o mundo sem a escola?” foi possível fazer com que os alunos refletissem sobre como seria seu futuro sem a escola e, conseqüentemente, pudessem perceber quais têm sido seus comportamentos atuais. Observou-se que a maioria dos alunos, ao apresentarem seus cartazes, evidenciaram a necessidade e a importância da escola em suas vidas. Os pontos que surgiram com maior frequência foram: sem escola a vida não seria como é; não teria tanta tecnologia, até mesmo necessidades mais primárias, como vestimentas, seriam difíceis de solucionar; assim como também sinalizaram para a questão do elevado índice de violência urbana e drogas.

Todavia, uma parcela significativa de alunos denunciou certa desqualificação e falta de entusiasmo no que se refere às práticas escolares, sendo que alguns chegaram a pontuar que se não houvesse a escola, o mundo seria o paraíso. De acordo com Lieury e Fenouillet (2000), esse quadro é caracterizado como a aprendizagem do desânimo ou resignação. Para as autoras, essa resignação pode ocorrer em dois planos: o psicológico e bioneurológico. No plano psicológico isso acontece quando o indivíduo passa a não ter mais noção entre o que faz e os resultados de sua ação. Enquanto que no plano bioneurológico o estresse estimula os antidores do cérebro, obtendo a liberação da endorfina, a qual será responsável pelos sintomas de perda de apetite, passividade e perda de motivação.

Elias e Veras (2008) destacam que o ser humano necessita de um momento para falar, expor suas ideias e sentimentos, contudo esse espaço normalmente é limitado ou inexistente dentro da escola. Outeiral (2003 apud ELIAS; VERAS, 2008) aponta que é na adolescência que o indivíduo começa a discutir ideias, fazer reflexões e construir projetos e planos.

A atividade do primeiro encontro, elaboração de cartazes com o tema “Como seria o mundo sem a escola?” suscitou uma discussão sobre o que os alunos gostariam de fazer após concluírem o Ensino Médio, o que permitiu que eles compartilhassem seus planos, projetos e sonhos. A discussão possibilitou aos estudantes perceberem que, por vezes,

as dificuldades, dúvidas e receios que enfrentam, bem como sonhos e expectativas, são semelhantes aos dos colegas, estimulando o diálogo e troca de sugestões.

De acordo com Checchia e Souza (2003 apud ELIAS; VERAS, 2008), um elemento que se constitui como fundamental para a criação de um espaço que estimule as pessoas a se expressarem a partir da fala é a realização de encontros grupais. O trabalho em grupo também possibilita o desenvolvimento no âmbito das relações, contribuindo para que a pessoa conheça a si e ao outro por meio da comunicação. A maioria das atividades desenvolvidas foi em grupo, propiciando maior interação entre os estudantes e, dessa forma, o diálogo. Isso contribuiu para os alunos conhecerem mais uns sobre os outros e melhorarem as relações interpessoais que estabelecem.

Foi possível observar que os alunos têm dificuldade em participar ativamente das discussões, demorando algum tempo para iniciar suas contribuições. Acredita-se que isso esteja relacionado ao pouco espaço de fala e reflexão existente na escola, pois os estudantes não possuem o hábito de discutirem e refletirem, o que gera a dificuldade de eles falarem. Diante disso, os alunos se dispersavam facilmente durante as discussões e apresentaram dificuldade em ouvir a fala do colega na íntegra antes de se manifestar.

Conforme Barbosa (2006), algumas didáticas, como aulas somente expositivas, atividades que exigem memorização, regras excessivas, poucas oportunidades para que os alunos façam escolhas, dentre outros aspectos que constituem o ambiente escolar predominante, não respeitam a fase de desenvolvimento em que se encontram os estudantes de Ensinos Fundamental e Médio. Atentando-se para isso, procurou-se usar atividades bastante diversificadas para desenvolver os encontros sobre motivação para os estudos. Dessa maneira, foram utilizados: vídeo, teatro de fantoches, construção de cartazes, músicas, montagem de quebra-cabeça, teste, elaboração de cronogramas e exposição de conteúdos.

Ainda, Barbosa (2006) aponta que entre as particularidades do adolescente estão a necessidade de autonomia, o desejo por experiências novas e desafiadoras, o foco nas interações sociais, a precisão de ter sua individualidade respeitada, dentre outras necessidades de desenvolvimento. Todas as atividades realizadas nas aulas sobre motivação para os estudos foram baseadas na experiência e conhecimento dos alunos acerca dos assuntos debatidos ao longo dos encontros, a fim de respeitar suas opiniões e fornecer novos dados para que eles pudessem refletir e chegar às suas próprias conclusões a respeito das temáticas abordadas.

Os alunos puderam exercer sua autonomia ao construírem e exporem os cartazes, apresentando e discutindo suas opiniões com os colegas. Esse foi um trabalho de grande interação social, já que os alunos precisaram interagir uns com os outros ao longo de

toda a atividade. Além disso, ao apresentarem suas opiniões, os estudantes tiveram sua individualidade respeitada, pois as ideias foram discutidas de maneira construtiva, agregando o conhecimento e a posição de todos.

No encontro em que os membros das turmas montaram seus cronogramas de atividades e horários de estudo, novamente foi possível levar em conta a autonomia dos estudantes, pois os horários de estudo foram sugeridos, mas não impostos, e cada um pôde montar seu cronograma de acordo com suas obrigações e atividades de interesse. Também, nesse encontro, assim como na aplicação do teste VAC, considerou-se a individualidade dos alunos, já que cada um tem uma rotina específica e estilos de aprendizagem distintos.

Na atividade com o quebra-cabeça, realizada no terceiro encontro com as turmas de sexto ano do período vespertino, discutiu-se sobre as diferentes posições que os alunos tomaram frente à tarefa que lhes foi atribuída. Alguns se empenharam do início ao fim, outros desistiram no caminho, alguns nem se aproximaram do quebra-cabeça e outros auxiliaram apenas dando dicas a quem estava montando. De acordo com Afonso (2003), no processo de constituição de um grupo estão envolvidos elementos que caracterizam a dinâmica do grupo: motivações, identidade, organização, cooperação, conflito, comunicação e participação interferem, dificultando ou facilitando o processo de constituição do grupo. A partir desse referencial, foi possível identificar com os estudantes que, dentre eles, há aqueles que cooperam, que se comunicam com facilidade e com dificuldade, que participam e que não gostam de participar, que provocam e que remediam conflitos etc., de modo que cada aluno é uma peça necessária para que o objetivo comum, devido ao qual eles estão reunidos todos os dias, seja atingido: os estudos.

Minicucci (1980) aponta que, em um grupo, as normas são estabelecidas com o objetivo de chegar a um resultado comum, em que os integrantes de um grupo passam a fortalecer ou negar atitudes, estabelecer comportamentos, normas, que sejam a favor do objetivo traçado. Para tanto, outro elemento essencial para o bom funcionamento e manutenção de um grupo é a definição de metas, ou seja, direcionar as atividades para atingir o objetivo desejado. Nesse momento, a motivação é essencial, uma vez que ela é responsável por impulsionar e mover o indivíduo para determinada ação.

Dessa maneira, posteriormente ao entendimento do grupo que é formado em sala de aula, compreendido como necessário para a montagem de um quebra-cabeça, que são os estudos, foram listadas características do grupo que deveriam permanecer e que deveriam ser modificadas. Assim, foram definidas metas para que os alunos possam alcançar seu objetivo comum de completar os estudos de forma adequada.

Ao fim dos encontros, dicas de estudos foram repassadas aos professores no intuito de dar continuidade ao trabalho realizado de motivação para os estudos. O professor se constitui como uma figura fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que convive diariamente com eles e é quem melhor pode orientar sobre as formas de estudo adequadas, bem como apontar a aplicação dos conteúdos abordados em sala de aula para a vida cotidiana e retomar a importância da prática do estudo.

Em alguns momentos do trabalho foi utilizada a metodologia expositiva. Rosa (s/d) afirma que existem momentos que são mais adequados ao uso de uma metodologia expositiva; dentre esses momentos está a introdução de novos temas. Dessa forma, no início das aulas, foi feita uma pequena explicação de o que era o trabalho que aconteceria. Além disso, o pouco tempo disponível e a grande quantidade de alunos foram fatores determinantes para a escolha desse método quando da exposição de dicas de estudos. Segundo Rosa (s/d), esses dois fatores são os que mais contribuem para a preferência por esse estilo de aula.

É importante destacar que os momentos expositivos foram os mais difíceis, visto que não deixam espaço para a manifestação dos alunos, tão necessária no período da adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste projeto, o qual surgiu de uma demanda elencada pela escola, foi possível verificar a importância da motivação nos estudos, e como esta interfere significativamente nos alunos e seus comportamentos frente ao seu processo educacional.

Assim, partindo-se do pressuposto de que muitos estudantes fazem reclamações do ambiente escolar, das atividades de estudo, e não conseguem perceber o papel da escolarização em sua vida, obteve-se a seguinte questão: “Como seria o mundo sem escola?”, como eixo principal de uma reflexão crítica sobre os estudos. A reflexão inicial foi pautada na formulação de hipóteses sobre o mundo sem escola, de tal modo que os alunos precisaram usar de suas capacidades cognitivas e organizativas, a fim de sistematizar suas hipóteses.

Notou-se que muitas pessoas nunca haviam pensado sobre a utilidade da escola, apenas em seus desconfortos. Além disso, muitos viam a escola somente como um local de encontro com os amigos, e não de agregação de conhecimentos para a vida. Outros consideravam a escola apenas uma obrigação a ser cumprida.

No geral, a reflexão dos grupos se iniciava com a hipótese de que se não houvesse escola, as pessoas ficariam em casa assistindo à televisão, usando o computador, o videogame, praticando esportes, entre outras atividades de lazer. Em seguida, os grupos percebiam que para que essas tecnologias e esses recursos existissem, era preciso que alguém os imaginasse e que os grandes inventores foram estudiosos. Dessa forma, seria impossível obter os lazeres atuais sem que se passasse pela escola. A partir desse ponto, a maioria dos alunos concluiu que sem a escola as pessoas seriam muito limitadas, tanto em seus recursos materiais quanto intelectuais.

Entretanto, faz-se necessário destacar que muitos desses argumentos foram expostos de maneira a reproduzir frases clichês como: “sem escola, não temos futuro”, “é preciso estudar para se ter sucesso” etc., transparecendo concepções universais da sociedade e, não necessariamente, a conclusão da reflexão. Alguns alunos defenderam a ideia de que a escola é importante, mas não é absolutamente necessária. Como argumento, relataram que os povos antigos não frequentavam uma escola, e mesmo assim sobreviveram.

Sendo assim, é possível concluir que, ao final dos trabalhos, muitos alunos relataram gostar da escola, mas não gostar do processo de aprendizagem, uma vez que o considera desconexo com a realidade fora da escola. De acordo com Bock (2003), a escola pode se tornar um ambiente desfavorável à educação, na medida em que seu discurso está desvinculado de sua prática.

Assim, o professor fala da igualdade, mas entende e trata seus alunos com desigualdade; fala do valor de cada um, mas trata alguns de seus alunos com descrédito; fala da importância da educação para a vida de todos, mas faz previsões de que alguns ficarão sem ela; fala da relação da escola com a vida, mas não vincula seu ensino à vida vivida por seus alunos (BOCK, 2003, p. 92 – 93).

Considerando os objetivos propostos foi possível perceber que estes foram alcançados satisfatoriamente. A partir da reflexão sobre a importância da escola e o seu sentido na vida de cada um, notou-se que boa parte dos alunos foram incentivados a considerar os estudos com mais seriedade. Além disso, outros aspectos bons da escola, como a socialização, foram destacados por parte dos estudantes, possibilitando uma conexão da escola com sua realidade fora dela. O cronograma e as dicas de estudos se mostraram instrumentos eficazes na organização das tarefas escolares, bem como úteis para o ensino em sala de aula.

Entretanto, permanece a ressalva da necessidade de um trabalho de maior magnitude nas escolas, desde os primeiros anos escolares, com vistas a ajudar que o aluno encontre na escola um sentido para sua vivência. Trabalhos isolados como esse podem incentivá-lo momentaneamente, mas um trabalho contínuo pode levá-lo a reflexão constante.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M. (org.); ABADE, F. L. *et al.* **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003.

BARBOSA, A. H. **A motivação do adolescente e as percepções do contexto social em sala de aula**. 2006. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em:

<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2006/2006%20-%20BARBOSA,%20Andra%20Haddad.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2012.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAVELLUCCI, L. C. B. **Estilos de aprendizagem**: em busca das diferenças individuais. 2005. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/ia/estilos_de>. Acesso em: 25 set. 2012.

ELIAS, G. G. P.; VERAS, M. O. Psicologia Escolar: Abrindo Espaço para a Fala, a Escuta e o Desenvolvimento Interpessoal. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 182-189, jul./dez. 2008. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v14n2/v14n2a05.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2012.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100017>.

Acesso em: 25 set. 2012.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. 1978. Disponível em:

<<http://www.marxists.org>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

LOCATELLI A. C. D.; BZUNECK J. A.; GUIMARÃES S. E. R. A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, V.20, n. 2, 268-276. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a13v20n2.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2012.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar**: a perspectiva histórico-cultural. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/37719>>. Acesso em: 25 set. 2012.

MINICUCCI, A. Os grupos e as relações humanas. In: MINICUCCI, A. **Relações Humanas**: Psicologia das relações interpessoais. São Paulo: Atlas, 1980.

NEVES, E. R. C., BURUCHOVITCH, E. Escala Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre. n. 20, p. 405-413, 2007. Disponível em: < Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/37719>>. Acesso em: 25 set. 2012.

NOGUEIRA, H. A., GOMES, C. A. S. Os estilos de aprendizagem adotados pelos estudantes de Ciências Contábeis da FEEAC / UFC: uma avaliação com base no Modelo VAV. In: Encontro De Pesquisa Em Educação, 4., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.13/GT_13_05_2010.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

ROSA, P. R. da S. **Aula Expositiva**. s/d. Disponível em: <<http://www.dee.ensino.eb.br/novo/wp-content/uploads/downloads/2011/05/Artigo-2-sobre-aula-expositiva.-pdf.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2012.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação psicológica**. v. 5, n.1 Porto Alegre, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 set. 2012.

A REPETÊNCIA ESCOLAR SISTEMÁTICA DE ADOLESCENTES E A BUSCA DA SUPERAÇÃO POR UMA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA

Marcos Maestri¹
Luiz Carlos Novaes Junior²
Mariana Akemi Suzuki³
Melina Curioni Cardoso⁴
Thais Casal Garcez⁵

RESUMO

A repetência escolar no ensino fundamental sempre gerou polêmicas entre os profissionais da educação e vem sendo discutida e tratada sob diversos enfoques. Ela abrange vários aspectos dentro do sistema educacional. O objetivo desse trabalho é explicitar um projeto realizado em um colégio da rede pública de ensino noturno da cidade de Maringá – PR, frente à montagem de uma turma de alunos com várias repetências no sexto ano do ensino fundamental. A Instituição Escolar atende em torno de 1500 alunos nos três períodos, situada em bairro de classe média, média baixa. A população atendida tinha entre 13 e 16 anos. Os instrumentos utilizados foram variados, desde observação, aplicação de questionário, oficina de argila, atendimento individual, apresentação e discussão de vídeos entre outros. Em relação aos procedimentos, além de fazer um trabalho em conjunto com professores e equipe técnico-pedagógica, foram sistematizados vários encontros de cinquenta minutos uma vez por semana. Os resultados apontaram que as atividades desenvolvidas com os alunos ajudaram a resgatar a autoconfiança, a autoestima e a afetividade de uma parte da turma. Além disso, relatos de professores mostraram que perceberam a turma mais calma, o que contribuía para uma melhor aprendizagem dos alunos. Apesar desses resultados positivos, concluiu-se que muitos alunos tem introjetado estereótipos de incapacidade, exclusão e indisciplina, que foram reforçados pelo próprio processo de repetência no sistema escolar. Para sua superação, é preciso um trabalho conjunto da comunidade educativa, ou seja, entre família, escola, professores, equipe técnico-pedagógica, políticas públicas.

Palavras-chave: Repetência; Adolescentes; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do estágio curricular do 5º ano do curso de Psicologia (área de Psicologia Escolar), da Universidade Estadual de Maringá, realizado durante o ano letivo de 2008. O objetivo deste estudo é o de explicitar o trabalho em um colégio da rede pública de

¹ Dr. em Psicologia. Professor e Orientador de Estágio em Psicologia Escolar no departamento de Psicologia na UEM - Universidade Estadual de Maringá – PR. E-mail: mmaestri@uem.br

² Graduando em Psicologia, estagiário de Psicologia Escolar – UEM.

³ Graduanda em Psicologia, estagiária de Psicologia Escolar – UEM.

⁴ Graduanda em Psicologia, estagiária de Psicologia Escolar – UEM.

⁵ Graduanda em Psicologia, estagiária de Psicologia Escolar – UEM.

Maringá - PR, enfatizando as atividades desenvolvidas com uma turma de quinta série (sexto ano), do período noturno desse colégio.

Trata-se de uma turma formada pela equipe pedagógica desse colégio, juntamente com a aprovação do Núcleo Regional de Educação (NRE) da cidade de Maringá. As queixas que justificavam a formação dessa turma foram as de reprovações sistemáticas e discrepância entre idade e série, que tinham como consequência indisciplina e agressividade por parte dos alunos repetentes. A autorização por parte do NRE foi necessária em função da legislação brasileira educacional que não permite alunos do Ensino Fundamental Regular estudar no período noturno.

Sobre essas queixas, Saviani (1999) afirma que a indisciplina e a agressividade são sintomas que denunciam uma incoerência do sistema de ensino aos indivíduos que participam dele. Para o autor, no contexto sociopolítico atual, a escola está perdendo de vista a sua real função, que é de transmitir os conteúdos historicamente construídos pela humanidade, ocorrendo o que ele denomina de “atrofia da escola”, visto que vários papéis foram atribuídos a ela, que vão além da transmissão do conhecimento.

Esses papéis se referem a: de estar a serviço da apropriação, por parte da criança e do adolescente, dos conhecimentos acumulados pela humanidade; da dimensão socializante, de preparar o jovem cidadão para o convívio em grupo e sociedade; ou ainda, da dimensão profissionalizante, assegurando ao aluno a tarefa de qualificação para o trabalho (AQUINO, 1996).

Diante das várias “tarefas” empreendidas pela escola, Saviani (1999) elucida que quando elas não são articuladas ao seu projeto pedagógico e ao planejamento de trabalho do professor, representam um dispêndio de energia e de tempo, sem benefícios para a aprendizagem escolar do aluno. Além disso, o autor afirma que a escola começou a introduzir, dentro de seus muros simbólicos, papéis que cabem a outras instituições e que não são de sua responsabilidade.

Sob essa perspectiva, para Aquino (1996), a questão disciplinar (bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos e desrespeito às figuras de autoridade etc.) é, na atualidade, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da profissão. Além disso, pode ser considerada um obstáculo para o ensino, pois o aluno se apresenta como um sujeito sócio-histórico que se modifica e se reconstrói continuamente. A indisciplina indicaria, então, o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa

ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente, considerada um sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Seria um quadro difuso de instabilidade, criado pela confrontação desse novo sujeito histórico com as velhas formas institucionais cristalizadas.

Sobre a agressividade, que está inserida no contexto da indisciplina, Aquino (1996) afirma que o reconhecimento da autoridade externa pressupõe no indivíduo uma infraestrutura psicológica, moral, mais precisamente, anterior à escolarização. Esta estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade, entre outros, que se daria no âmbito familiar primordialmente.

Assim, não haveria possibilidade de escolarização sem essa condição anterior do sujeito, e está claro que a escola não pode assumir essa tarefa de estruturação psíquica prévia ao trabalho pedagógico. Desse modo, cria-se um entrave para o trabalho do professor, pois a moralização que deveria ser previamente elaborada em âmbito familiar se encontra desfalcada à espera dos resultados do trabalho da equipe pedagógica na escola.

Nos últimos anos, várias pesquisas têm sido realizadas para estudar e “superar” a questão da repetência, evasão escolar. Segundo Patto (1990), o entrave dessas pesquisas reside, principalmente, sobre o fato de não conseguirem se livrar de pressupostos preconceituosos em relação à criança de condição socioeconômica inferior. As pesquisas revelam o despreparo de educadores e a precariedade das condições funcionais e estruturais das instituições escolares, entre outros problemas, mas existe uma ênfase na explicação da causa do fracasso escolar, que é, em grande parte, atribuída aos problemas individuais dos alunos. A tradição do pensamento educacional brasileiro foi calcada em moldes europeus e americanos do século XIX, que enfatizam as aptidões naturais do indivíduo por meio de uma forma particular de explicar as diferenças de rendimento escolar entre as classes sociais superiores e inferiores.

A escola, diante dos problemas de aprendizagem e repetência, tem buscado mecanismos variados para lidar ou buscar saídas para esses problemas. Normalmente, os agentes escolares buscam a explicação para a repetência ou não aprendizagem fora do contexto escolar, colocando as causas externas ao sistema escolar. Responsabiliza a família, o aluno, a sociedade como um todo, os meios de comunicação social entre outros que não incentivam ou favorecem o

processo de aprendizagem. Por outro lado, os pais aceitam ou admitem sua parcela de “culpa” diante da sobrecarga também que eles sofrem no mercado de trabalho.

Knüppe (2006) defende que também é função da escola preocupar-se com a motivação dos alunos ou com a falta dela, uma vez que a desmotivação pode acarretar sérias implicações, como a repetência e a evasão escolar. Nas escolas públicas, muitas crianças, por repetirem várias vezes a mesma série, escolhem deixar a escola e ingressar no mundo do trabalho, o qual traz um retorno financeiro e, conseqüentemente, ocasiona o processo de evasão nas escolas.

Percebe-se, então, que a repetência é vista de diversos ângulos com opiniões específicas variando de uma comunidade para outra, de classe social bem como de diferentes agentes (professores, diretores, pais). Para resolver a questão da repetência, torna-se necessário observar não só os dados estatísticos, mas as formas subjetivas a qual ela é enxergada (TORRES, 2004).

Nessa perspectiva teórica, embasamos nosso trabalho e nossos procedimentos, que serão explicitados a seguir.

METODOLOGIA

Em relação ao local do trabalho, a instituição integra a rede pública estadual de ensino que atende alunos do sexto ano à terceira série dos Ensinos Fundamental e Médio, com aulas dos períodos matutino, vespertino e noturno. Atende uma população de baixa renda, variada e de diversos bairros de Maringá em torno de 1500 alunos, distribuídos em 52 salas de aula.

A instituição vem estudando e discutindo seu Projeto Político Pedagógico que tem a finalidade de garantir a unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional do Estabelecimento de Ensino, preservando a flexibilidade didático-pedagógica.

Para a caracterização dos participantes, ocorreu um primeiro contato com a turma, no sentido de obtermos mais dados sobre suas características. Primeiramente, fizemos observações e aplicamos um questionário, com perguntas relativas ao histórico escolar, idade, situação familiar e profissional desses alunos. Então, concluímos que se trata de uma turma de alunos repetentes, de idades entre 13 e 16 anos, alguns com várias repetências no sexto ano,

provenientes dos períodos matutino e vespertino, com estrutura familiar desorganizada, além de não exercerem uma atividade profissional.

Paralelamente ao contato com os alunos em sala de aula, tivemos o contato com a equipe pedagógica da escola e o conselho tutelar da cidade, que, através de uma reunião, apoiou a iniciativa de formação dessa turma. Nessa reunião, estavam presentes alunos, professores, coordenação do colégio, conselho tutelar e nossa equipe de estagiárias, na qual foi explicitado o objetivo da elaboração de um projeto intitulado “Futuro-Hoje”, que era o de promover o desenvolvimento de potencialidades, através do apoio do conselho tutelar, de atividades criativas e de um envolvimento maior dos professores, no sentido de elaborar atividades diferenciadas para a aprendizagem desses alunos. Como equipe de Psicologia, fomos convidados a participar desse projeto e colocando grande expectativa de sucesso nas atividades que poderiam ser propostas.

Para isso, nosso trabalho foi organizado em duas frentes: oficinas de argila e encontros para discussão de temas que tivessem vinculação ao processo de vida da turma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a primeira frente, convidamos um psicólogo que possuía experiência com argila, que conduziu e participou de todo o trabalho até o final do ano. As oficinas de argila começaram no mês de maio e foram até o mês de novembro. Os encontros eram realizados uma vez por semana, com duração de uma hora e meia cada encontro. Utilizamos, inicialmente, os horários de aula para a realização das oficinas, a fim de que fosse feito um processo de vínculo maior com esses alunos. Após isso, passamos a nos encontrar nos períodos de contraturno do colégio, no horário da manhã. Inicialmente, alguns alunos começaram a estranhar a atividade, outros, a atrapalhar e alguns a gostar e se identificar com a atividade baseada na argila. O instrutor com muito carinho, mas sempre muito firme, foi conduzindo o trabalho de forma muito adequada.

Foram produzidas várias peças e com diversos significados. Foi possível perceber que muitos conseguiram se “projetar” na arte, expressar muito do seu mundo interno e se identificaram na realização desse trabalho.

Com relação à segunda frente de trabalho, encontros de discussão de temas de interesse do turma, realizamos encontros para a discussão dos seguintes temas: afetividade, sexualidade e drogas. Esses encontros eram feitos uma vez por semana, no período noturno, e

tinham duração de cinquenta minutos cada. Para isso, utilizamos recursos de áudio e vídeo, dinâmicas de grupo, discussões em sala de aula e elaboração de textos e cartazes. Dentre as estratégias, foram utilizadas paródias, clips de vídeos, músicas de rap, textos, elaboração de cartazes entre outros. Houve envolvimento de boa parte dos alunos, participando de forma direta nas discussões e debates.

Consideramos o fato de que, a partir do segundo semestre do ano letivo corrente, a equipe pedagógica, juntamente com a aprovação do Núcleo Regional de Educação, remanejou (aprovou automaticamente) essa turma de sexto ano para o sétimo ano. Ou seja, foram aprovados numa série feita num semestre. Isso com o intuito de acelerar e diminuir a distância entre série x idade. Diante disso, a partir do segundo semestre, o foco do trabalho foi trabalhar a passagem (automática) do sexto para o sétimo ano, mostrando que era uma chance para ser aproveitada.

Com relação aos resultados de nosso trabalho, foi possível observar que as atividades desenvolvidas com os alunos ajudaram a resgatar parte da autoconfiança, da autoestima e da afetividade de uma parte da turma. Sobre isso, obtivemos relatos de professores alegando perceber a turma mais calma, o que contribuía para a aprendizagem deles, nos momentos em que os professores lecionavam. Também obtivemos relatos de professores que afirmavam que a turma passou a permanecer mais em sala de aula, depois de aproximadamente um mês em que as oficinas de argila foram iniciadas. Concomitante a isso, houve relatos dos coordenadores do colégio, no sentido de afirmarem que muitos dos alunos passaram a levar a transmissão de conhecimento por parte dos professores mais a sério.

Além dessas percepções de professores e coordenadores do colégio, percebemos que nossas ações contribuíram para que houvesse algumas mudanças. Alguns alunos foram remanejados para o período vespertino. Esse remanejamento aconteceu devido percepções da equipe pedagógica, de que esses alunos estariam em condições de fazer parte de turmas desse outro período. De certa maneira, alguns alunos foram incluídos novamente à escola.

Nesse aspecto, acreditamos que nossa atuação foi baseada na compreensão de que o sujeito se constitui a partir de suas relações sociais ao contexto que está inserido. Para Molon (2003, p. 79), Vigotski acreditava “(...) que as relações sociais impõem novas formas de mediação, dependentes da cultura em que estão inseridas, implicando na necessidade da compreensão de

mecanismos e processos diferentes que constituem o sujeito em um momento determinado e em uma determinada cultura”.

Além disso, percebemos que os processos criativos e reflexivos também contribuíram para a formação da subjetividade desses alunos. Acreditamos que esses processos foram trabalhados nos encontros de discussão de temas e nas oficinas de argila. É partir desses processos que os sujeitos vão criando conceitos e desfazendo outros, através da dialética, juntamente com as relações sociais que constroem. Para Barroco (2007, p. 2), “(...) é lidando com os conceitos que o indivíduo desenvolve seu pensamento, sua capacidade de juízo, com base na comparação, na observação, no registro, sendo possível reconhecer nessas ações a capacidade criadora ou criativa da humanidade como a dele próprio (...)”. Assim, acreditamos que essa capacidade criadora revela-se cada vez mais complexa quando se trabalha nas relações sociais, como a escola.

Sobre os processos criativos, para Vigotski (1999), a arte é um elemento essencial no processo de constituição do sujeito, já que para a vivência da arte deve-se atuar entre outros campos, essencialmente em âmbito afetivo. Na realidade, o desencadear do processo artístico se dá através da integração entre os sentimentos, a imaginação e as percepções sensoriais. Segundo o autor, “todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separadas em si, mas, essencialmente o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional” (p. 246). Dessa maneira, é que percebemos que introduzir oficinas de argila seria a melhor forma de começarmos um vínculo afetivo com os alunos e também um meio no qual eles pudessem expressar, de forma livre, suas projeções e fantasias sobre a realidade a qual vivem.

Assim, na compreensão do mesmo autor, os resultados da produção artística do sujeito são o resgate da forma como este compreende seu mundo externo. Essa manifestação pode fazer parte de uma elaboração de seus processos sociais, culturais e históricos no plano da materialidade. A arte retrata a relação entre subjetividade e objetividade, quando leva ao sujeito a possibilidade de elaborar melhor a relação e a formação de sua consciência de si e do outro. Isto ocorre devido ao fato de que a realidade pode ser modificada o tempo todo através da percepção singular do sujeito perante seu entorno. Sobre isso, “(...) a arte é uma técnica social do

sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Sob outro ponto de vista, apesar desses resultados terem contribuído para a formação da subjetividade e resgate da autoestima de parte dessa turma, percebemos que isso não aconteceu com outra parte da sala. Sobre isso, podemos fazer alguns apontamentos.

Podemos fazer relação à produção do fracasso escolar, própria do sistema reprodutivista e capitalista ao qual estamos inseridos.

A produção do fracasso, por parte da escola, foi praticada através da valorização da aprendizagem mecânica e repetitiva, que exige do aluno apenas sua submissão e adaptação. Também através da falta de investimento no vínculo professor-aluno e na possibilidade de abrir espaços para que as crianças expressem seus sentimentos e os problemas que enfrentam no cotidiano escolar. Ainda pela discriminação, repressão e punição de toda atitude diferente da criança, distante da expectativa da escola, especialmente os comportamentos considerados agressivos. A manutenção do fracasso, por parte da escola, ocorreu pela incapacidade de entender as necessidades destes alunos para tentar ajudá-los a sair do lugar de incapazes que foram confiados. E, sobretudo, pela dificuldade em cumprir sua função educativa, em um ambiente interessante, estável, criativo e mais respeitoso (FRELLER apud MACHADO & SOUZA, 1997, p. 133).

Além disso, podemos elucidar alguns apontamentos sobre o remanejamento escolar. De acordo com Patto (1985, p.17), “[...] a política de remanejamento, sendo levada às últimas consequências e de uma maneira não habilidosa”, pode resultar em uma relação sem vínculos, tanto de quem ensina como de quem aprende e, com isso, dificilmente haverá aprendizagem.

Outro ponto de vista a ser levado em consideração na prática do remanejamento, segundo Patto (1985, p. 17), é que “não se dá muita importância às repercussões que as ações dos educadores podem ter nas crianças; é como se as crianças fossem objetos, peças de mobiliário, ‘mal necessário’ do sistema escolar”. Dessa maneira, podemos perceber que nossa atuação frente a uma turma formada em meio a um “mal necessário”, seria dificultada por esses aspectos embutidos em um sistema escolar cristalizado.

Além disso, acreditamos que as reprovações sistemáticas também foram entraves para o resgate da autoestima de muitos desses alunos. Percebemos que alguns deles, introjetando estereótipos de incapacidade, exclusão e indisciplina, que foram reforçados pelo

próprio processo de repetência, não sentiam vontade de participar das oficinas de argila e dos encontros para discussão de temas.

Diante dessa realidade, procuramos desenvolver um trabalho no sentido de resgatar a autoconfiança, a autoestima e a afetividade desses alunos, para que fosse também, posteriormente, resgatada a valorização ao estudo e ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nosso trabalho nos levaram a perceber que o processo de exclusão e formação de estereótipos se deu em meio à formação dessa turma de alunos repetentes. Nossa atuação frente a uma realidade formada pelo próprio sistema escolar nos leva a repensar as formas de atuação na escola. Acreditamos que os trabalhos dos profissionais dentro da escola se fazem de lados opostos.

De um lado, existe uma equipe de profissionais desestruturada e pautada em ações individuais. Nesse sentido, as ações escolares não são feitas de forma uníssona, em uma direção e objetivo comuns, de maneira que as atuações, por mais diferenciadas que sejam, acabam se perdendo em meio a um grupo não interdisciplinar.

De outro lado, essa desestruturação é reforçada por um sistema maior, reprodutivista e que não percebe a educação como prioridade para o desenvolvimento de uma sociedade.

No entanto, acreditamos que frente a esse sistema, as ações em sentido transformador, como a que propusemos, podem contribuir para repensar a escola. Quando percebemos que professores e educadores são “tocados” pela possibilidade de mudança, como ocorreu em parte dessa turma de sexto ano, o sentimento de luta pela justiça social fica mais próximo da realidade.

Outro aspecto importante foi perceber a necessidade de um trabalho integrado, nem sempre presente no ambiente escolar. É preciso que professores, diretores, equipe pedagógica e de apoio estejam todos sintonizados numa mesma sinfonia. Sem contar com a presença e participação dos pais (apesar de muitos não conseguirem contar com a presença física de um dos pais ou ambos).

Para a superação ou pela diminuição do número de alunos que reprovam de ano, um primeiro passo é parar de achar um bode expiatório, parar de culpabilizar alguém pela

situação. No momento que existe um culpado, já se explicou e os envolvidos parecem que não precisam mudar ou fazer qualquer outra coisa. O responsável já foi achado e identificado. Então, nós não temos “culpa” ou o que estamos fazendo é muito bom que não requer mudança.

Outra questão que a instituição escolar precisa repensar é a didática, a forma de abordar e transmitir os conteúdos. Já não é mais possível ficar na maior parte do tempo, na técnica da aula expositiva, no copiar e responder questionários, fazer exercícios na sala e em casa... Há uma enormidade de recursos disponíveis via internet, acessíveis a professores, alunos e comunidade em geral. É imprescindível que sejam exploradas outras técnicas e recursos no processo de ensino-aprendizagem. São várias opções de recursos, mídias interativas, aplicativos, softwares entre outros que precisam chegar à sala de aula. Especificamente, no Estado do Paraná, a TV Pen Drive foi um importante avanço de tentar aproximar ou possibilitar o uso das mídias na sala de aula. O problema que tem dificultado para atingir os objetivos do projeto foi a adoção do sistema operacional Linux, pouco conhecido e usado pelos docentes. Nem sempre é fácil preparar as atividades na escola junto aos computadores com o sistema Linux para ser visto na sala de aula. Não é um sistema popular, especialmente, no meio dos educadores.

Por fim, a repetência ainda continua como um desafio a ser vencido nos próximos anos e requerendo muitas pesquisas e estudos para sua compreensão e superação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. R. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: SUMMUS, 1996. p. 39-55.

BARROCO, S. M. S.; TULESKI, S. C. Vigotski: o Homem Cultural e seus Processos Criativos. **Psicologia da Educação**. V. 24, s/n, 2007, p.15-34. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1742--Int.pdf>

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100017>. Acesso em: 25 set. 2012.

MACHADO, A.M.; SOUZA, M.P.O. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: _____. (orgs.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1997.

MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PATTO, M. H. S. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Reverendo as propostas de alfabetização**. São Paulo: Coordenação de Estudos e Normas pedagógicas, 1985.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 1^a ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. (Educação e pós-modernidade). São Paulo: Cortez, 1999.

TORRES, R. M. Repetência Escolar: Falha do aluno ou Falha do Sistema? In: HERNANDEZ, G. C; MARCHESI, A. (orgs.). **Fracasso Escolar: uma perspectiva Multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ATENDIMENTO À COMUNIDADE POR MEIO DO PLANTÃO PSICOLÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA¹

Marcos Maestri²

RESUMO

No dia-a-dia, todo ser humano está sujeito a várias situações, vivências, experiências que podem mobilizar questões emocionais e nem sempre possui recursos internos para lidar com esta mobilização emocional. É neste momento que pode entrar a modalidade de atendimento psicológico do Plantão Psicológico. O objetivo desse trabalho é apresentar a experiência da prática do Plantão Psicológico com alunos do quarto e quinto anos do curso de Psicologia, aberto à comunidade. Participaram doze plantonistas. Utilizaram-se fichas de inscrição e de relatos, com uma supervisão semanal. Os plantonistas atuaram em duplas e os atendimentos eram agendados a partir da procura. Foram atendidas, no plantão psicológico, 43 clientes adultos (79% mulheres, 21% homens) e 37 crianças e adolescentes (56% meninos e 44% meninas). A principal queixa trazida pelas mulheres foi em relação a problemas conjugais num total de 17%, 15% disseram ter problemas familiares, 12% depressão, 9% tristeza, bipolaridade e doenças psicossomáticas. Além destas queixas trazidas pela maioria dos clientes, 3% queixaram-se de ansiedade, luto, síndrome do pânico, anedonia, ideação suicida, compulsão por compras, medo de dirigir, alucinações, estresse e timidez. Os resultados demonstraram vários benefícios, tanto para os plantonistas quanto para os pacientes. Concluiu-se que o Plantão Psicológico é uma prática que deveria ser mais divulgada e expandida em vários setores da sociedade, instituindo-se como pronto atendimento para questões de sofrimento psíquico (mente), como ocorre com o pronto atendimento médico (corpo).

Palavras-chave: Plantão Psicológico. Sofrimento Psíquico. Comunidade.

INTRODUÇÃO

A realidade dos serviços de psicologia aplicada – SPAs-, especialmente, das clínicas-escola dos cursos de psicologia, demonstra que há mais demanda do que oferta de atendimentos. Muitos pacientes se inscrevem para atendimento, mas, devido à demora, filas, distância, horários etc., acabam desistindo de esperar ou o problema, que os perturbava no momento, já foi “resolvido” ou negado. Muitas vezes, a motivação para atendimento é imediata ou o problema exige um pronto atendimento.

¹ Este trabalho é fruto do projeto de extensão da Faculdade Ingá – UNINGÁ, desenvolvido com alunos do quarto e quinto anos do curso de psicologia. Nossos agradecimentos aos plantonistas: Dalva de Oliveira Silva Antonio, Dayana Pupio Chamorro, Francielle Aparecida Strioto da Silveira, Franciely Bottaro, Josemar Santos de Matos, Lilian Fabiane Coelho Magalhães, Luciana Pereira de Paula, Márcia Regina Henrique, Mariângela Gamba Maestri, Rafaela Machado Zioli, Rafaela Rosa de Oliveira, Susi Mara França.

² Dr. em Psicologia. Professor e Orientador de Estágio em Psicologia Escolar no departamento de Psicologia na UEM - Universidade Estadual de Maringá – PR. E-mail: mmaestri@uem.br

No dia a dia, todo ser humano está sujeito a várias situações, vivências, experiências que podem mobilizar questões emocionais e nem sempre possui recursos internos para lidar com esta mobilização emocional. É neste momento que pode entrar a modalidade de atendimento do Plantão Psicológico, entendido como

[...] um tipo de intervenção psicológica, que acolhe a pessoa no exato momento de sua necessidade, ajudando-a a lidar melhor com seus recursos e limites, na medida em que [o plantonista] se coloca disponível a acolher a experiência do cliente em determinada situação, ao invés de enfocar o seu problema... A expressão plantão está associada a certo tipo de serviço, exercido por profissionais que se mantêm à disposição de quaisquer pessoas que deles necessitem, em períodos de tempo previamente determinados e ininterruptos (MAHFOUD, 1987, p. 75).

A ideia central do plantão psicológico é oferecer às pessoas a possibilidade de acolhimento do seu sofrimento e de ser ouvida em questões emergentes. O plantão psicológico é concebido como um espaço no qual qualquer pessoa que chegue até o plantonista seja atendida. A partir desta escuta, questões emergentes poderão ser trabalhadas. Não há temas ou questões que não serão abordadas. Qualquer questão que venha incomodar o paciente é uma questão importante. O plantão não tem como proposta o processo psicoterapêutico. Se isto for considerado adequado, faz-se necessário encaminhar o paciente para um profissional psicoterapeuta ou outro profissional, dependendo do caso.

O plantão psicológico pode ser realizado em instituições, escolas, hospitais, clínicas e é destinado a pessoas que buscam um atendimento de apoio emergencial, em situações de crise como: tomadas de decisão, luto, ou qualquer outra situação que tire o equilíbrio psicológico momentâneo. A proposta de trabalho do plantão psicológico é realizada com base na necessidade de se disponibilizar aos indivíduos da comunidade, um espaço de escuta e de orientações sobre dificuldades individuais referentes a qualquer aspecto da vida do indivíduo (ROSENTHAL, 1999).

Esse método de trabalho tem por objetivo contribuir com o indivíduo que sofre de alguma angústia, sendo o papel do psicólogo apenas de realizar apontamentos para que o indivíduo possa enfrentar as problemáticas que lhe causam o sofrimento e, desta forma, o papel do profissional está focado no acolhimento da experiência do cliente (MAHFOUD, 1987). Na realidade, o plantão psicológico pode ser considerado como um atendimento emergencial.

Esse atendimento emergencial difere, portanto, de uma psicoterapia tradicional que tem como procedimento, o estabelecimento de um *setting* específico, ou

seja, realiza-se um atendimento sistemático e de longo prazo, visando fazer uma integração a nível mais profundo e permanente da pessoa que solicitou ajuda (CORDIOLI, 1998).

O plantão psicológico segue a linha da abordagem centrada na pessoa de Rogers, tendo como foco o cliente que procura o serviço e não os seus sintomas. Sendo assim, o propósito principal do plantão é o poder transformador da escuta atenciosa, não diretiva, centrada no cliente, estimulando o desenvolvimento das potencialidades inerentes à pessoa, mesmo através de um único encontro com o profissional, desde que este último possa oferecer sua presença inteira, através de sua própria congruência, capacidade de empatia e aceitação incondicional do outro, atitudes pilares da Abordagem Centrada na Pessoa (ROGERS, 1983; ROGERS, 1995, citado por ROSENTHAL, 1999).

De acordo com essa abordagem apenas o fato de o indivíduo estar em contato com o terapeuta já é uma possibilidade de mudança das atitudes e dos pensamentos. Segundo Rosenthal (1999),

Muitas pessoas, em determinada circunstância de suas vidas, poderiam se beneficiar ao encontrar essa interlocução diferenciada, que lhes propiciasse uma oportunidade também de escutar a si mesmos, identificando e reconhecendo seus próprios sentimentos e possibilidades de autodireção, no momento em que enfrentam a dificuldade, sem que necessariamente tenham que se submeter a atendimento sistemático, prolongado, como tradicionalmente oferecem as psicoterapias (p. 16).

Seguindo este referencial, o plantão psicológico oferece a possibilidade ao indivíduo de repensar situações de sua vida, assim como também suas atitudes. A procura pelo plantão pode estar relacionada às dificuldades encontradas nos estudos, no relacionamento familiar, no trabalho, enfim, nas diversas esferas da vida dos indivíduos que compõem esse ambiente.

Desta forma, a partir do momento que o indivíduo se encontra em conflito em algum aspecto de sua vida (social, econômico, familiar etc.), este passa a interferir negativamente em seu funcionamento psíquico. Verifica-se a necessidade de buscar um auxílio para aliviar o sofrimento.

O principal instrumento utilizado no plantão psicológico é a escuta. Muito mais que só ouvir. É uma escuta ativa, profunda. Caracteriza-se como uma intervenção. Quando o terapeuta faz pontuações, reflexões, confrontações, na verdade, é uma intervenção complementar à escuta. A verdadeira escuta supõe a capacidade de saber ouvir o outro, de estar preparado e disponível para receber a vivência que o outro está trazendo. Requer que o cliente examine com cuidado as diversas facetas de sua experiência. Requer

ainda uma atenção à perspectiva que aquela pessoa escolhe – ou pode – no momento examinar para adentrar sempre mais profundamente na própria experiência (AMATUZZI, 1989; 1990; MAHFOUD; DRUMMOND; BRANDÃO; OLIVEIRA E SILVA, 1999).

Sendo assim, a escuta é uma forma do terapeuta entrar em contato com aquele que busca seu auxílio, com a finalidade de aliviar seu sofrimento. No caso do plantão essa técnica é utilizada para acolher o sofrimento do outro. O papel do terapeuta ocorre “no sentido de facilitar ao cliente uma visão mais clara de si mesmo e de sua perspectiva ante a problemática que vive e gera um pedido de ajuda” (MAHFOUD, 1987, p. 76). Nesse sentido, o Plantão Psicológico se configura como uma modalidade de atendimento que vem abrir também novas perspectivas de contribuição social para o psicólogo.

Essa forma de facilitar não está relacionada ao fato de revelar ou mensurar alguma atitude ou solução para o problema que a pessoa que busca ajuda está enfrentando, mas sim de estar em escuta terapêutica com o único objetivo de acolher a demanda de quem procura e dá suporte para enfrentá-lo.

O presente trabalho objetiva relatar a experiência de alunos de quarto e quinto anos do curso de psicologia, de uma instituição de ensino particular, na prática de Plantão Psicológico, visando auxiliar na formação profissional dos alunos. Além disso, prestar um serviço às comunidades interna e externa da instituição, no intuito de acolher a demanda de pessoas que buscam a psicologia em situação de emergência ou precisam lidar com questões remanescentes da vida.

Em seguida, será apresentado o método com as características dos participantes do projeto, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados.

MÉTODO

Participaram do projeto 12 plantonistas, sendo 9 do quarto ano e 3 do quinto ano do curso de psicologia.

Foram atendidos, no plantão psicológico, pelos plantonistas, 81 clientes, sendo 30 do sexo masculino e 51 do sexo feminino.

As idades dos clientes atendidos foram: até nove anos, foram atendidas 16 pessoas; de 10 a 14 anos, 20 pessoas; 15 a 25 anos, 10 pessoas; 26 a 35 anos, 18 pessoas; 36 a 45 anos, 9 pessoas; 46 a 55 anos, 5 pessoas; e, de 56 a 70 anos, 3 pessoas.

Quanto ao estado civil dos clientes, variaram em: solteiros, 53 clientes; casados, 17 pessoas; separados, 7 clientes; outra situação, 4 clientes.

O grau de instrução dos clientes foi: 1 cliente analfabeto; 26 clientes até a quarta série; 20 até a oitava série; 4 clientes até o ensino médio incompleto; 16 ensino médio completo; 9 clientes tinham grau superior incompleto; e, 5 superior completo.

Quanto aos instrumentos, o primeiro e grande instrumento foi a postura de *escuta*, no sentido de acolher o sofrimento alheio sem reserva e sem seleção (AMATUZZI, 1989). Todo e qualquer cliente foi acolhido, independente de sua problemática.

Foram utilizados formulários para coleta dos dados de identificação (Ficha de Identificação), estado civil, escolaridade, condição sócio-econômica, meios de conhecimento do projeto do Plantão Psicológico. Além disso, outros formulários foram utilizados para registrar a queixa, os dados principais da sessão, hipótese diagnóstica e encaminhamentos (Ficha de Acompanhamento e de Atendimento) como também formulários para registrar a frequência dos plantonistas (Ficha de Frequência dos plantonistas).

Em relação aos procedimentos, desde o início do projeto, os doze plantonistas foram organizados em duplas, das quais um plantonista ficava na recepção e outro no atendimento e se revezavam durante o período estabelecido. Assim, havia disponibilidade de horários para atendimento do Plantão de segunda, quarta, quinta e sexta pela manhã, das oito às doze horas e terças e quintas feiras à tarde, das treze e trinta às dezessete e trinta horas. Às sextas-feiras, das treze horas e trinta minutos às quinze horas e trinta minutos, realizava-se a supervisão com o professor supervisor e coordenador do projeto de extensão. Aqui eram apresentados os casos e discutidos junto com o supervisor para melhor entendimento e encaminhamento.

Quanto ao trabalho e à organização dos plantonistas, algumas orientações foram feitas: responsabilidade nos atendimentos, chegando com dez minutos de antecedência ao local de atendimento; com relação às fichas de Acompanhamento e a Ficha de Controle de Atendimentos deveriam ser preenchidas e guardadas em suas respectivas pastas; deveriam também assinar a ficha de controle de frequência ao final do período, preenchendo-a com data, atividade realizada, nome e assinatura.

O cuidado com o ambiente, a organização também era de responsabilidade dos plantonistas, para mantê-lo organizado e limpo.

Quanto à inscrição dos clientes, realizava-se no momento em que eles chegavam ao consultório. O plantonista recepcionista preenchia a Ficha Informativa com os dados de identificação do paciente, no qual constava o nome, endereço residencial, comercial, estado civil, profissão, religião, grau de instrução, condições socioeconômicas (renda familiar, habitação...) e os meios de conhecimento do projeto do Plantão Psicológico. A seguir tinha um campo para anotar o nome do responsável que realizou a coleta de informações, a assinatura do cliente autorizando a publicação dos dados em caráter sigiloso e de identidade preservada e a data em que ocorreram esses atendimentos.

Os atendimentos aconteciam da seguinte maneira: a pessoa, após preencher a Ficha Informativa, era conduzida pelo plantonista recepcionista até a sala de atendimento. A seguir, o plantonista apresentava-se como acadêmico e que estava para escutá-lo atentamente, durante cinquenta minutos. Ao término do atendimento o plantonista falava do contrato.

No que se refere ao contrato era informado ao cliente que a natureza deste serviço era um espaço para que as pessoas pudessem falar de suas experiências, angústias, sofrimentos e poderia ser atendido até três vezes no decorrer deste mesmo ano, gratuitamente. As consultas poderiam ser seguidas ou espaçadas ao longo do ano. A partir da terceira consulta, caso fosse da vontade e necessidade do cliente, seria sugerido o encaminhamento para outros locais e profissionais ou se daria por encerrado o atendimento. Como se tratava de um serviço que, além de beneficiar a população, também tinha o objetivo de formar os novos profissionais. Era explicado o interesse na publicação dos resultados desse trabalho. Dependendo do caso, oferecia-se a possibilidade de retorno ou sugerir encaminhamento, caso demonstrasse motivação.

Ao retorno do paciente, verificava-se a disponibilidade de atendimento para a próxima semana junto com o plantonista recepcionista e anotava-se na agenda (do Plantão Psicológico) e no cartão de consulta do cliente. No caso de atendimento de clientes provenientes do Cisamusep (Consórcio Público Intermunicipal de Saúde do Setentrão Paranaense) dever-se-ia arquivar a Guia de Autorização de Consulta Especializada (SUS - Sistema único de Saúde).

Dependendo da necessidade do caso, e o cliente solicitar, deveria sugerir outros profissionais de acordo com a demanda do sujeito. Em situações das quais a pessoa não tinha possibilidade financeira para custear um atendimento psicoterápico e era necessário este tratamento, encaminhava-se para as Clínicas-escola dos cursos de

Psicologia da cidade: Faculdade Ingá - UNINGÁ, Centro Universitário de Maringá - CESUMAR e Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Para os que demonstravam alguma condição financeira e demonstravam certa urgência ao serviço de psicologia, indicava-se a Clínica ComTato que oferece o serviço por um custo de acordo com o ganho financeiro da clientela, caracterizando-se como clínica social.

Em relação aos casos de crianças e adolescentes que necessitavam de um atendimento psicopedagógico e que não possuía recursos econômicos, indicavam-se as Clínicas-escola. Além desta indicação, também se encaminhava ao Espaço Cultural Fernando Gabeira, que presta atendimento social com um valor compatível com a renda familiar.

Para os casos em que as pessoas necessitavam de ajuda psicológica, demonstravam interesse e recursos financeiros para tratamento, era apresentado um leque de opções de profissionais de psicologia, priorizando o profissional que possui a especialização que mais se adequava ao problema deste paciente.

Em seguida, serão apresentados os principais dados sobre os atendimentos para, em seguida, fazer a discussão desses resultados.

RESULTADOS

Foram atendidas, no plantão psicológico, 43 clientes adultos (79% mulheres, 21% homens) e 37 crianças e adolescentes (56% meninos e 44% meninas). A principal queixa trazida pelas mulheres foi em relação a problemas conjugais num total de 17%, 15% disseram ter problemas familiares, 12% depressão, 9% tristeza, bipolaridade e doenças psicossomáticas. Além destas queixas trazidas pela maioria dos clientes, 3% queixaram-se de ansiedade, luto, síndrome do pânico, anedonia (falta de ânimo e disposição), ideação suicida, compulsão por compras, medo de dirigir, alucinações, estresse e timidez.

Em muitos casos a queixa manifesta pelos clientes durante as sessões foi diferente da queixa inicial. Ainda entre o grupo de mulheres, as principais queixas manifestas foram em 16% dos casos sintomas depressivos, 15% apresentaram dificuldade em impor limites e baixa autoestima, 9% tinham dificuldade no relacionamento familiar, 6% estavam insatisfeitas com a vida, estresse, além de 3% dos clientes terem sentimento de

desamparo, compulsão, transtorno de ansiedade, esquizofrenia, timidez e transtorno do impulso (dependência).

Entre os homens, a principal queixa foi quanto a problemas conjugais, aparecendo em 44% dos casos, 11% relataram também problemas familiares, agressividade, dificuldade em manter um emprego, dependência química, Transtorno Obsessivo Compulsivo e fobia social. As hipóteses diagnósticas levantadas dentro do grupo dos homens foram em 11% dos casos dificuldades de tomar decisões, 11% com dificuldade de impor limites e dificuldade de relacionamento social, 11% com sentimento de insatisfação com a vida, 11% com baixa auto-estima, 11% demonstraram problemas com dependência química, 11% apresentaram outras manias e 11% fobia social.

Entre o grupo de crianças e adolescentes, foram atendidos 56% meninos e 44% meninas. No grupo das meninas as queixas trazidas em 13% dos casos foram dificuldade em lidar com a separação dos pais, timidez, agressividade e em 7% dos casos, comportamento muito agitado, dificuldade escolar, dores pelo corpo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, comer compulsivo, desobediência, luto, pesadelo e depressão.

As hipóteses diagnósticas levantadas no grupo das meninas foram de falta de limites em 31% dos casos, 25% com baixa tolerância a frustração, 25% timidez, 12% com sentimento de desamparo, dificuldade em lidar com a separação dos pais, 6% sofrem maus-tratos por um dos genitores, insegurança, luto e depressão.

No grupo de meninos a queixa principal foi agressividade em 33% e 29% com dificuldade escolar, 19% com TDAH e 5% com dificuldade de lidar com a separação dos pais, ideação suicida, atraso no desenvolvimento motor, ecoprese, falta de limites e um caso de abuso sexual.

Em 43% dos casos no grupo de meninos, a hipótese diagnóstica foi de falta de limites, 33% apresentaram dificuldades no relacionamento familiar, 10% observaram-se maus-tratos por parte de um dos genitores contra a criança e 5% apresentaram dificuldades em lidar com a separação dos pais, um caso de TDAH, dificuldade no relacionamento social e a criança, abusada sexualmente, vem apresentando alguns comportamentos inadequados (manipulação dos órgãos genitais em público, fala sexualizada).

Os clientes poderiam ser atendidos até 3 vezes no Plantão Psicológico, somente após a investigação da queixa e levantamento de uma hipótese diagnóstica os plantonistas poderiam fazer o encaminhamento adequado para cada caso. 52% dos

pacientes adultos compareceram em apenas uma sessão, 34% dos pacientes vieram em 2 sessões e 14% dos pacientes vieram em 3 sessões.

De acordo com a necessidade, os pacientes tiveram os devidos encaminhamentos. No grupo de adultos 53% dos pacientes ficaram sem encaminhamento, pois não compareceram as sessões seguintes, 36% foram encaminhados para psicoterapia nas Clínicas-escola dos cursos de Psicologia da cidade de Maringá, para a Clínica ComTato também na cidade de Maringá, (clínica social com um valor acessível para atendimento). 5% foram encaminhados para psiquiatra, 2% foram encaminhados para fisioterapia, 2% para neurologista e 2% para um clínico geral.

No grupo de crianças e adolescentes, 60% dos clientes vieram em apenas 1 sessão, 21% vieram a 3 sessões e 19% clientes vieram a 2 sessões. Os encaminhamentos se deram de acordo com cada caso, sendo 52% dos clientes não receberam encaminhamento, pois faltaram as sessões, 30% foram encaminhados para psicoterapia individual, foram fornecidos os telefones das Clínicas-escola e Clínica ComTato. Para os clientes que não residem em Maringá, houve orientação para procurarem o serviço de psicologia nas Unidades de Saúde de seu município. Em todos os casos de falta de limites e dificuldades de relacionamento familiar foi dada orientação aos pais quanto aos papéis que eles devem exercer na educação dos filhos. 8% foram encaminhados para psicoterapia em grupo, 6% para neurologista, 3% foram encaminhados para psicopedagogo, endocrinologista. No caso de abuso sexual, os pais foram orientados a respeito das determinações legais que envolvem casos de abuso sexual.

Apesar das orientações dadas aos clientes, ficou a critério deste procurar ou não os locais de atendimentos indicados.

Na seqüência, faremos uma discussão dos resultados apresentados à luz dos referenciais teóricos do Plantão Psicológico.

DISCUSSÃO

Com base no que foi apresentado como resultados dos atendimentos realizados no Plantão Psicológico, percebeu-se que o número de pacientes que procuraram atendimento demonstrou a necessidade de se disponibilizar, na comunidade, um serviço especializado e que atinja a população de uma forma geral. Sendo a função do terapeuta auxiliar a pessoa através da escuta de suas angústias e sofrimentos, proporcionando um alívio do sofrimento no momento em que necessita, o Plantão Psicológico acaba se

tornando um atendimento emergencial que atua na dificuldade do indivíduo no tempo presente (MAHFOUD, 1987).

Dentre as queixas trazidas pelas pessoas que buscaram o atendimento, foi possível perceber que a maioria das mulheres trouxera problemas referentes ao relacionamento conjugal e familiar. Com relação às patologias, apareceram indícios de depressão, tristeza, bipolaridade, síndrome do pânico, ansiedade entre outros.

Com relação aos clientes do sexo masculino, as principais queixas relacionaram-se à problemas conjugais e de natureza familiar. As patologias que apareceram foram dependência química, transtorno obsessivo compulsivo e fobia social. Essa demanda permite que a atuação do terapeuta não se restrinja apenas a escuta, mas sim se atentando à necessidade de encaminhamento do paciente para profissionais especializados.

Mahfoud (1987) afirma que o Plantão Psicológico não tem a função de triagem, porém o terapeuta atua dessa forma quando percebe a necessidade de encaminhar determinados casos para a psicoterapia, pois seu atendimento é restrito a poucas sessões, no máximo três. Se o cliente não consegue aliviar seu sofrimento ou se seus sintomas mostram-se com alguma gravidade, cabe ao terapeuta intervir indicando um profissional especializado para o caso imediatamente.

As crianças atendidas no Plantão Psicológico tiveram, como queixa trazida pelos responsáveis que procuraram atendimento, falta de limites, agressividade, timidez, dificuldade em lidar com a separação dos pais, dificuldade escolar, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outras. Nesses casos, a investigação do caso para o levantamento de uma hipótese diagnóstica inicia-se com o atendimento dos responsáveis pela criança e, posteriormente, o atendimento individual com a criança, para que se possa realizar, se necessário, um encaminhamento para psicoterapia ou profissionais de outras áreas.

O atendimento no Plantão Psicológico atua “no sentido de facilitar ao cliente uma visão mais clara de si mesmo e de sua perspectiva ante a problemática que vive e gera um pedido de ajuda” (MAHFOUD, 1987, p. 76). Desta forma, aqueles pacientes que não demonstram uma diminuição dos sintomas manifestos durante as sessões, necessitam de encaminhamentos. Essa intervenção deve ocorrer ao final das três sessões disponíveis ao paciente, porém sabendo-se que 52% dos pacientes adultos atendidos compareceram a apenas uma sessão, alguns foram encaminhados de acordo com a necessidade.

No entanto, a maioria dos clientes, tanto adultos como crianças, comparecera a apenas uma sessão e, desta forma, não pudera ser encaminhada por não ser possível levantar hipóteses sobre o caso. Dentre os clientes encaminhados, foi possível perceber que houve grande número de encaminhamentos para as Clínicas-escola que realizam atendimento psicoterápico.

Enfim, o Plantão Psicológico tem a função de promover a saúde, pois enfatiza o bem-estar das pessoas no contexto ao qual estão inseridas. Sendo assim, a realização do projeto estendido a toda comunidade permitiu que os plantonistas contribuíssem de forma positiva com a população, abrindo um espaço de apoio e de orientação às pessoas que, por diferentes situações, não possuem contato com essa área específica da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plantão Psicológico procura contribuir com o indivíduo que sofre de alguma angústia, sendo papel do psicólogo realizar apontamentos para que o indivíduo possa encarar as problemáticas que lhe causam dor e, desta forma, o papel do profissional incide no acolhimento da experiência do cliente (MAHFOUD, 1987). Desse modo, o Plantão Psicológico viabiliza um atendimento emergencial, privilegiando a demanda emocional imediata do cliente, derivadas de aspectos sociais, econômicos, familiares, conjugais etc., da vida do indivíduo, fazendo-se necessária à procura de auxílio para alívio do sofrimento.

Como base nos atendimentos do Plantão Psicológico, verificou-se que a maioria dos indivíduos atendidos necessitava ter uma visão mais clara de seus problemas e de si mesmos, para uma tomada de consciência da necessidade de uma psicoterapia a longo prazo, ou tempo indeterminado, sendo na sua maioria encaminhada para as Clínicas-escola da cidade de Maringá, para a Clínica ComTato, também na cidade de Maringá.

Verificaram-se também que algumas pessoas, em determinados períodos da vida, numa conversa atenciosa, com alguém que sabe *escutar*, são capazes de reconhecer os próprios sentimentos e queixas, obtendo um autoconhecimento e uma direção perante as dificuldades, sem necessidade de uma psicoterapia. Assim, em momentos críticos do desenvolvimento ou da existência pessoal, uma intervenção adequada pode alcançar efeitos terapêuticos e prevenir conflitos posteriores.

Portanto, este projeto de extensão proporcionou aos plantonistas, um grande aprendizado clínico, por estarem em contato direto com o cliente, permitindo o acesso à diversidade de pessoas e a variedade de problemas, levando a imprevistos e acontecimentos, causando abalo emocional, gerando e aprimorando um entendimento clínico mais rápido e conciso. A vivência da prática no contexto clínico promoveu responsabilidade, iniciativa, maturidade pessoal e profissional, autoconfiança, espontaneidade, estando mais preparados para os estágios curriculares e atendimentos clínicos profissional.

Além disso, a prática, no Plantão Psicológico, foi uma experiência rica para o aluno em processo de formação (estágio), pois o motiva para buscar novos referenciais teóricos para compreender as ansiedades, as angústias, o sofrimento psíquico do ser humano e colocar a serviço da comunidade os conhecimentos adquiridos na faculdade.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. **O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação**. Campinas: Papirus, 1989.

AMATUZZI, M. M. O que é ouvir? **Estudos de Psicologia** / Instituto de Psicologia da PUCCamp. V. 10, n. 2, 1990, pp. 86-97.

CORDIOLI, A. V. As psicoterapias mais comuns e suas indicações. In: A. V. CORDIOLI (org.). **Psicoterapias: abordagens atuais**. 2ª Ed.. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAHFOUD, M. A vivência de um desafio: Plantão Psicológico. In: R. L. ROSENBERG (org.). **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa**. São Paulo: E.P.U., 1987. Pp 75-83.

MAHFOUD, M.; DRUMMOND, D. M.; BRANDÃO, J. M. & OLIVEIRA E SILVA, R. (1999). Plantão psicológico na escola: presença que mobiliza. In: M. MAHFOUD (org.). **Plantão Psicológico: novos horizontes**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 1999. Pp 49-79.

ROGERS, C. R. (1983). **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

ROSENTHAL, R. W. (1999). Plantão de psicólogos no Instituto Sedes Sapientiae: uma proposta de atendimento aberto à comunidade. In: M. MAHFOUD (org.). **Plantão psicológico: novos horizontes**. (pp. 15-28). São Paulo: Companhia Ilimitada, 1999. Pp 15-28.

HISTÓRIAS DE VIDAS: REDESCOBRINDO VALORES

Maria Júlia Magrinelli Roque¹
Luciane Margarida Lima Pereira²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar relato de experiência profissional operacionalizada em um Serviço regional destinado ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violências envolvendo oito municípios pertencentes à região de Umuarama/PR. No decorrer deste processo foi utilizada a abordagem socioeducativa vivenciada nas seguintes ações: implantação e divulgação, articulação com os serviços da rede socioassistencial, atendimentos socioeducativos com crianças, adolescentes e suas famílias, visitas domiciliares, discussões de casos e ações de prevenção mediante parcerias com os diversos segmentos da comunidade. Elegemos como dificuldades: resistência diante do tema, insuficiência de serviços da rede, ausência de formação na defesa dos direitos de crianças e de adolescentes por parte de seus operadores. Dentre os resultados mais relevantes: o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela equipe por parte dos conselhos locais e entidades, a participação dos adolescentes nos atendimentos e ou atividades propostas apresentando melhora na autoestima, no rendimento escolar e no estabelecimento de vínculo com os profissionais da equipe.

Palavras-chave: Violência. Criança. Adolescente. Rede socioassistencial.

MARCOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA INFANTOJUVENIL

A violência praticada contra crianças e adolescentes constitui um aspecto complexo que se manifesta de diferentes formas e cuja compreensão deve ser situada no contexto sócio histórico que configura a estrutura da sociedade.

Segundo o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), a questão da violência contra crianças e adolescentes no âmbito das relações familiares começou a despertar uma consciência somente nas décadas de 60 e 70. As primeiras situações de violência pareciam apontar para fatos isolados, no entanto, a vivência demonstrou que esses casos não eram tão raros e que os autores se distribuíam por todas as camadas e grupos sociais. O documento salienta que é relevante o número de crianças e adolescentes que vivenciam algum tipo de violência dentro de suas próprias casas.

¹ Graduada em Psicologia pela UNIPAR. Especialista em Violência Doméstica (USP) Docente na rede pública estadual.

² Graduada em Serviço Social (UEL). Especialista em Violência Doméstica (USP) e Políticas Públicas (UEM). Docente na Faculdade Uningá.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representou um avanço na democratização da sociedade, instituindo a participação popular na gestão das políticas públicas voltadas à infância e à adolescência. Seu grande avanço foi prever instrumentos para sua viabilização, como os Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares.

O Conselho Tutelar é um “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990, Art.131). Tem como finalidade fiscalizar se o Estado, a sociedade e a família estão assegurando a efetivação destes direitos.

De acordo com o Art. 4º do ECA é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar com absoluta prioridade os direitos referentes à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. Crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos tendo como garantia o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, ou seja, sua proteção integral.

Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente são órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurando “a participação popular paritária por meio de organizações representativas segundo leis federais, estaduais e municipais” (BRASIL, 1990, Art. 88).

Assim, os Conselhos existem na esfera municipal, estadual e nacional, com a função de orientar políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes; acompanham a atuação de órgãos públicos e participam da elaboração do orçamento do governo, garantindo a destinação dos recursos para a garantia dos direitos dessa população.

Em 1.993 foi instituído pelo Parlamento Brasileiro a CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) da Prostituição Infantil, vista como um marco histórico, pois assumiu que a prostituição infantojuvenil fazia parte da realidade de todas as classes sociais, e abriu espaços para o enfrentamento da questão até então ignorada pela sociedade. Após a instalação da CPI, no Paraná em 1995, formou-se em Brasília a Frente Parlamentar pelo Fim da Violência, Exploração e Turismo Sexual Contra Crianças e Adolescentes (PLANO, 2002).

Este contexto de mobilização culminou numa maior visibilidade do fenômeno da violência, na definição de estratégias, implementação de programas e realização de pesquisas, campanhas, notícias, reportagens na mídia, formação de agentes sociais, atuação de políticas especializadas na área de proteção ao segmento infantojuvenil (PLANO, 2002).

No ano de 1996 o Brasil sediou o Seminário sobre Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes das Américas, sob a coordenação do CECRIA (Centro de

Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes). As conclusões deste Seminário foram apresentadas como a “Carta de Brasília”, que serviu como base para a formulação das primeiras diretrizes para o enfrentamento da questão.

Esse Seminário foi também uma etapa preparatória para o congresso Mundial contra Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes realizada em Estocolmo (Suécia), onde foram apresentadas uma Agenda de Ações que reafirmavam como princípios e como instrumentos, a aplicação da “Convenção sobre os Direitos da Criança” no combate à exploração sexual e comercial de crianças e adolescentes, estabelecendo como eixos de atuação a prevenção, a articulação e a mobilização, o atendimento, a defesa, a responsabilização e o protagonismo juvenil. (PLANO, 2002).

Devido a essas mobilizações foi realizado de 15 a 17 de julho de 2000, um encontro nacional na cidade de Natal (RN) ocasião na qual o Ministério da Justiça, por meio do Departamento da Criança e do adolescente, coordenou a elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil.

Posteriormente, o referido Plano foi apresentado e deliberado pelo CONANDA (conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente), constituindo-se em uma diretriz nacional no âmbito das políticas de enfrentamento à violência sexual praticadas contra crianças e adolescentes nos níveis federal, estadual e municipal objetivando “o estabelecimento de um conjunto de ações articuladas que permitisse a intervenção técnica-política e financeira, para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes” (BRASIL, 2001).

No intuito de atender aos eixos expostos no Plano, foi criado o Programa Sentinela - Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Esse programa foi implantado no país no ano de 2000, primeiramente nos Estados do Norte e Nordeste brasileiro devido à grande demanda existente, sendo posteriormente implantado nos demais Estados. Destinaram-se especialmente aos municípios considerados mais vulneráveis à exploração sexual, assim como polos turísticos, capitais dos estados, regiões de fronteiras e regiões metropolitanas.

O Programa esteve sob-responsabilidade da Secretaria Especial de Direitos Humanos e o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome coordenou sua operacionalização. Inicialmente o Programa atendia as situações de violência sexual e posteriormente o programa abrangeu as demais violências psicológicas, físicas, negligências, com foco central no atendimento aos casos de exploração sexual.

A execução do Programa ocorreu de forma descentralizada por meio de convênios firmados entre os Estados e Municípios, por suas respectivas Secretarias de Assistência Social promovendo a articulação intersetorial das ações, assegurando a oferta de serviços essenciais, apoiando os conselhos estaduais e municipais na defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA SENTINELA NO PÓLO DE NOVA OLÍMPIA – PR

É oportuno contextualizar que a cidade de Nova Olimpia está situada na região Noroeste do Estado do Paraná, faz parte da Associação dos Municípios de Entre Rios (AMERIOS) e contem uma população de 5.227 habitantes, segundo dados do IAPAR. O Programa Sentinela nesse município iniciou suas ações por iniciativa do governo local firmando consórcio de atendimento regional entre os municípios de Cidade Gaúcha, Tapira, Douradina, Ivaté, Icaraíma, Rondon e Guaporema .

Entre os referidos municípios cabe considerar que Icaraíma apresenta o maior número populacional, com aproximadamente 10.024 habitantes seguido do município de Cidade Gaúcha com aproximadamente 9.513 habitantes e em última colocação o município de Guaporema com aproximadamente 2.244 habitantes, e quanto à condição de pobreza existe uma heterogeneidade entre os municípios. Destaca-se que nos municípios de Ivaté e Cidade Gaúcha em relação à economia predomina a produção de cana-de-açúcar e álcool tendo instaladas unidades de Usinas sendo maior a migração de pessoas para trabalhar no corte de cana.

No momento de implantação do Programa a equipe foi composta por 01 coordenadora, 01 assistente social, 01 psicóloga e 01 pedagoga. Inicialmente foi realizado reunião com os gestores dos respectivos municípios para a formalização da parceria e apresentação da equipe, tendo a adesão de todos os municípios, ficando estabelecido a contrapartida por parte dos municípios oferecendo a estruturação física, transporte, alimentação, como também material pedagógico necessário para a operacionalização das ações . Além dos acordos firmados acima, determinou-se o início das atividades.

Em cada localidade foi indicado uma pessoa vinculada a Secretaria de Assistência Social ficando na referência no contato e apoio entre a equipe, os gestores e a comunidade local. Firmando tais acordos, a equipe iniciou a operacionalização do Programa,

seguindo metas estabelecidas anteriormente, onde determinava realização do trabalho de divulgação do mesmo já que se tratava de um novo programa nos municípios.

Promoveu-se uma reunião ampliada, convidando diversos segmentos existentes em cada município, como representantes da Secretaria da Educação, da Saúde, e Assistência Social, Organizações não governamentais (ONGs), Entidades religiosas, Câmara Municipal, Segurança Pública, entre outros. Para explanação das propostas do programa, objetivando estabelecer parcerias com tais segmentos e auxílio para levantamento de dados sobre as necessidades de trabalho com tal temática em cada município. Ainda neste momento, promoveu-se espaço para realização de possíveis denúncias de situações de risco de violência de crianças e adolescentes que podiam ingressar no programa e propondo parcerias com tais segmentos para atendimento em rede para futuros encaminhamentos.

Nos contatos seguintes, em cada município, a equipe visitou tais entidades, coletando dados na elaboração do mapeando das reais situações e ou incidências de risco de violências contra crianças e adolescentes.

A partir de então, foi construído um cronograma de intervenções a serem desenvolvidas em cada localidade, com suas especificidades, dos casos a serem atendidos. Estabeleceram-se os primeiros contatos, encaminhados pelas entidades e comunidade local, principalmente, o Conselho Tutelar, principal parceiro do Programa Sentinela, neste processo.

A equipe iniciou seus trabalhos com o público alvo, realizando triagem e elaboração de anamnese com as famílias envolvidas. As abordagens sócias educativas nos atendimentos ocorreram de forma individual e grupal, com a participação de crianças, adolescentes e familiares, em atendimentos periódicos. Visitas domiciliares eram constantes durante o processo de atendimento, como também, acompanhamento do rendimento escolar e ou nos projetos dos quais os meninos e meninas estavam inseridos. Cabe salientar que na operacionalização do trabalho a equipe estendeu os atendimentos às comunidades da zona rural e distritos.

Orientações com profissionais da área da educação, saúde e assistência social, sobre formas de acolhimento e observação de mudanças de comportamentos dos adolescentes e crianças no cotidiano, que pudessem denotar situação de risco ou suspeita de serem vítimas de violência, eram frequentes, além de orientar sobre formas de intervenções diante dos casos suspeitos e ou confirmados de sofrimento de violência.

Concomitantemente, havia participação da equipe multidisciplinar em eventos e atividades promovidos pelos municípios. Também ocorria participação da equipe em capacitações e encontro de formação oferecida pelo Governo Federal e Estadual sobre o

Programa, como também, presença da equipe em reuniões regionais, com membros de demais equipes do Programa, dentro da região da Ameríós, objetivando a troca de experiências na operacionalização das ações e busca de soluções de problemas comuns à todas as equipes, servindo de suporte ao bom andamento do programa.

Devido ao acompanhamento frequente de casos que ingressaram nas ações judiciais no Ministério Público e/ou Promotoria, a equipe inúmeras vezes era convocada para auxiliar em estudos de casos Forense, onde acompanhava as pessoas envolvidas, durante um determinado período, coletando dados que pudessem auxiliar nos processos jurídicos.

Tipos de violência e perfil dos casos atendidos

Dentre os casos atendidos pelo Programa Sentinela nos municípios envolvidos identificamos situações de violência física ou maus tratos, negligência, violência psicológica, abuso e assédio sexual, tendo como predominância a ocorrência dos casos de negligência, envolvendo principalmente, a ausência e ou insuficiência de informações por parte de familiares nos cuidados, na educação e acompanhamento e proteção de suas crianças e adolescentes.

Em relação a negligência é importante esclarecer que existem situações em que a falta de acesso não permite suprir a necessidade do que o outro precisa, nesses casos não se caracteriza negligência. As pessoas só são passíveis de ser responsabilizadas por negligência quando possuírem as condições para atender às necessidades daqueles que estão aos seus cuidados e voluntariamente se omitirem (BAPTISTA & VOLIC, 2005).

Especificamente no município de Icaraíma, em especial o Porto Camargo, região de fronteira com o Estado do Mato Grosso e próximo ao Paraguai, tráfico de drogas e a exploração sexual ganhava destaque, justificadas possivelmente, pelas características de localização geográfica.

A faixa etária de maior destaque nos atendimentos estava entre 12 e 14 anos, destacando o gênero feminino de cor parda ou negra no sofrimento da violência. Juntamente com estes dados, a situação econômica destas famílias eram de renda de um salário mínimo, ou inferior, com um núcleo familiar superior a 04 pessoas. Como já mencionado anteriormente, todos os municípios envolvidos neste trabalho, possuem padrões econômicos abaixo da média, comparada a dos moradores de outras regiões do Estado do Paraná. Grande maioria eram trabalhadores volantes assalariados. Diante disso, observou-se que os autores de violência provenientes desta região, tratava-se em geral, de pessoas

próximas ao ambiente familiar, como pais, tios, avós, padrastos e madrastas, etc. As causas da violência na maioria dos casos, estavam associadas ao uso de drogas, em especial, o alcoolismo.

Quanto à exploração sexual, as causas do aumento deste tipo de violência sofrida com adolescentes desta região estavam associadas ao trânsito frequente de motoristas provenientes das usinas de álcool e abatedouros de frangos. Outra razão é o tráfico oriundo da região do Estado do Mato Grosso e Paraguai, que são expressivos nesta região. Houve, portanto, necessidade da equipe em realizar trabalho de parceria com as indústrias de álcool e abatedouros da região, para minimizar situação de risco e ações de violência.

Ações preventivas

A equipe além dos atendimentos realizou campanhas e ações preventivas que viessem minimizar as situações de risco de violência. Dentre tais ações, era frequente a realização de palestras informativas e de orientação, pela equipe multidisciplinar, associadas ao tema, por diversos públicos, como pais e familiares, funcionários de empresas, alunos e professores, profissionais ligados à saúde, leigos e dirigentes de Igrejas, funcionários públicos, entre outros.

Em datas específicas, como o Dia Nacional dedicado ao Combate à Violência contra crianças e adolescentes, dia 18 de maio, a equipe, formalizava e viabilizava campanhas específicas ao tema, com materiais fornecidos pelo Governo Federal e Estadual, como também, com os produzidos pela própria equipe. O público alvo destas campanhas eram as comunidades locais.

No entanto, em épocas do ano propícias a maior incidência de situações de risco, como por exemplo, o Carnaval, a equipe realizava ações e orientações junto às crianças, adolescentes e comunidade em geral, objetivando maior sensibilização, com elaboração de cartazes, distribuídos em lugares estratégicos, como escolas e locais onde havia maior fluxo de pessoas.

Durante o ano também eram realizadas campanhas com panfletagens, direcionadas aos motoristas, em ruas estratégicas das cidades ou em rodovias, com o apoio da polícia rodoviária e militar, como também, do conselho tutelar de cada cidade.

2.3 Resultados

Dentre os resultados dos trabalhos realizados, destacamos que houve

gradativa aceitação da comunidade sobre o trabalho da equipe e da temática desenvolvida. Não era raro haver participação da comunidade em apresentar denúncias, auxiliando neste processo de enfrentamento a violência, como também, na procura de adolescentes pedindo para participar do Programa, como forma de pedido de apoio à sua condição. O Programa passou a ser referência para muitos, onde buscavam de forma espontânea à aproximação com as profissionais, para além dos adolescentes, servindo também aos adultos que relatavam terem sido um dia vítimas, sofrendo violência em certo momento de sua vida, estabelecendo assim uma relação de confiança e sinônimo de proteção, no caso dos adolescentes e crianças, ou de expectativa de não continuidade deste tipo de realidade, no caso dos adultos.

Outro resultado apresentado foi a observação na melhora de autoestima das pessoas inseridas nos grupos sócio-educativos, momentos de expressão de sentimentos e de histórias vividas através da fala, da pintura, do sonho, do silêncio, de olhares, para alguns era notório a não aceitação da condição de exploração ou sofrimento de alguma forma de violência. Mães mudavam de atitudes diante de companheiros que ameaçavam constantemente seus filhos, antes os deixando em condições de risco.

Diante do grande envolvimento da equipe com o trabalho nas situações de violência, houve ingresso das profissionais em cursos de pós-graduação específica, objetivando aprofundamento do tema, bem como, a formação continuada.

Entretanto, o trabalho não surtiu somente pontos positivos, mas inúmeras foram as deficiências dos planos. A resistência quanto à temática, deve ser salientada, pois eram constantes, servindo de obstáculos a serem frequentemente superados. Outro desafio tratava-se da insuficiência de serviços de rede de proteção à criança e ao adolescente nos municípios do polo, tendo basicamente, a escola como referência.

O maior desafio devia-se à morosidade da Justiça na aplicação das medidas pertinentes aos processos a serem julgados, comprometendo: a responsabilização nos casos de violência, o afastamento dos autores diante das relações estabelecidas, causando angústias e sentimentos de impotência na equipe técnica, e como não dizer, nas próprias vítimas, limitando intervenções de proteção em relação a violência que estavam submetidas. A atuação de membros do Conselho Tutelar, também limitava as ações efetivas, ou por falta de formação apropriada ou pela alta rotatividade nos seus membros.

Uma das exigências do programa era o atendimento aos autores de violência praticados contra crianças e adolescentes. Entretanto, os serviços disponíveis para encaminhamentos e intervenção eram insuficientes, não atendendo a demanda, além de ter que lidar com a resistência dos autores em comparecer nos agendamentos, necessitando da

intervenção judicial constante, determinando cumprimento nos atendimentos.

CONCLUSÃO

No desenvolvimento desta experiência profissional foi possível constatar a importância da execução do Programa Sentinela constituindo-se em Serviço Referenciado nos municípios compondo a rede socioassistencial até então insuficiente e ou inexistente.

Em relação ao eixo articulação a equipe considera que por meio das parcerias estabelecidas com as instituições governamentais e não governamentais, foi alcançada de forma satisfatória contando com apoio destas nas reuniões de rede, discussão de casos bem como, nas ocasiões em que se fazia necessária as ações de mobilização comunitária.

Na vivência a partir dos atendimentos realizados com as crianças, adolescentes e famílias identificamos as diversas situações de violências, bem como suas complexidades deparando-se em constantes desafios no estabelecimento de medidas protetivas, que na maioria das vezes foi intermediado pela equipe e os Conselhos Tutelares. Dentre os atendimentos prestados aos autores restringia-se aos pais e ou familiares que compareciam aos agendamentos sendo necessária implementação nestas ações.

No processo de desenvolvimento das ações a resistência por parte de representantes da rede em tratar do assunto relacionado à violência percebida inicialmente pela equipe, foi diminuindo expressando o aumento das demandas e o quadro real em cada localidade, demonstrando a necessidade de ampliação no âmbito da operacionalização das ações.

Por fim consideramos que o diferencial na forma de atuação dos profissionais foi a abordagem sócio - educativa no desenvolvimento das ações que contribuíram no estabelecimento de vínculos, bem como, na participação das crianças, adolescentes e famílias durante as diversas oficinas realizadas sendo em muitos momentos os adolescentes atores dos planejamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. 13, ED. São Paulo: Athas, 2006.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil**. 2 ed., Brasília: SEDH/DCA, 2002.

DORETTO, Moacyr et al. **Mapeamento da pobreza no Paraná**: situação segundo municípios e associações de municípios do Paraná. Ano 2000/Londrina: IAPAR, 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Circuito e curtos – circuitos: atendimento, defesa e responsabilidade do abuso sexual contra crianças e adolescentes no Distrito Federal**; Eva Terzinha Silveira Faleiros. São Paulo. Veras Editora, 2001.

BAPTISTA, Myrian Veras. & VOLIC, Catarina. **Aproximações ao conceito de negligência**. In: Revista Serviço Social e Sociedade nº 83, Ano XXVI, Cortez, 2005.

PROJETO LEITURAS AO VENTO: FORTALECIMENTO DA CULTURA DA LEITURA EM ESPAÇOS PÚBLICOS

Maristela Melo Barroso¹

RESUMO

O Projeto Leituras ao Vento é um projeto de extensão do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, da Universidade Estadual de Maringá, surgiu como um projeto de incentivo à leitura, com objetivo de possibilitar o acesso aos livros infantis e juvenis de boa qualidade literária e gráfica a crianças e jovens de todos os segmentos e classes sociais, desenvolvendo e fortalecendo a construção e consolidação de uma cultura da leitura. Os eventos de leitura acontecem sempre ao ar livre num ambiente de absoluta liberdade para consulta dos títulos, leitura no local. As crianças e jovens se servem dos livros nos varais, nos bauzinhos, retiram livros das cestinhas, movem as esteiras para onde querem, lendo por si mesmas ou em família, ouvindo a voz de seus familiares enquanto participam, com seu encantamento, das histórias contadas. A cultura da leitura, tem um caráter essencialmente dialógico. Entendendo o diálogo, como uma comunicação entre iguais, construída na confiança, amorosidade e compromisso, e num ambiente livre de pressões, pensamos o Projeto Leituras ao Vento como uma oportunidade de entabular esse diálogo, estabelecido pelos leitores com autores, familiares, coordenadores e colaboradores, no interesse da construção de uma identidade coletiva relacionada à leitura.

Palavras chaves: Cultura da Leitura, literatura infantil, educação.

PROJETO LEITURAS AO VENTO

O Leituras ao Vento é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá, de incentivo à leitura, com objetivo de possibilitar o acesso aos livros infantis e juvenis de boa qualidade literária e gráfica a crianças e jovens de todos os segmentos e classes sociais, atuante na construção e consolidação de uma cultura da leitura. Surgiu espontaneamente, com nossas idas em família à Praça da Catedral de Maringá, para ler, brincar de bola, estender um lençol para relaxar junto ao gramado. Os eventos de leitura acontecem sempre ao ar livre num ambiente de absoluta liberdade para consulta dos títulos, leitura no local e troca de experiências entre os leitores e destes com suas famílias e com os coordenadores e colaboradores do Projeto, com acervo inicial de cem (100) livros infantis e juvenis.

O projeto acontece, às tardes de domingo, quinzenalmente na Praça da Catedral, chegamos ao local estendemos varais nas árvores, onde dispomos livros, e

¹ Pedagoga, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. mariahmel@hotmail.com.

estendemos lonas e esteiras no chão para possibilitar o manuseio e exploração do acervo. Reservamos um espaço dentro da tarde para a leitura de livro infantil por um convidado, momento este que chamamos de Soprando Histórias. Utilizamos a fotografia, o relatório e um caderno de presença para registrar documentalmente os eventos de leitura. Da vontade de registrar, em imagens e por escrito, e de compartilhar a experiência, surgiu o nosso “blog”, a elaboração de relatórios semanais e a publicação de fotos de nossos visitantes.

Nosso projeto tem como objetivo principal a construção e consolidação de uma cultura da leitura, dentro de um ambiente dialógico que possibilite o desenvolvimento de uma identidade relacionada à leitura, que possa levar a leitura a integrar-se ao discurso e à prática cotidianos de crianças, jovens e seus familiares. Pensamos que esta cultura estará consolidada quando os envolvidos passarem a reconhecer nos livros seus parceiros de prazer e conhecimento, e na literatura um caminho para a conscientização e a práxis.

Dessa forma, o projeto se propõe a aproximar crianças e jovens da leitura, aproximando-a de seu objeto (desmistificar o livro), promover a leitura em comunidade, trazendo o diálogo entre pais e filhos, entre amigos, entre crianças e destas com os adultos (promover a leitura em comunidade), levar, através da leitura, o conhecimento do mundo e de si mesmos ao público leitor, de diferentes classes sociais, desenvolvendo a autoconfiança própria do leitor iniciado nos caminhos do conhecimento da sua própria realidade, da natureza, da imaginação (estreitar a relação entre leitura, conhecimento, identidade e autoestima), e por fim formar multiplicadores que, imbuídos do mesmo espírito, possam difundir a cultura da leitura em espaços coletivos (escolas, empresas, hospitais, abrigos e outras instituições de cunho social e cultural).

A FUNÇÃO SOCIAL DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil que surge da Europa no final do século XIX, influenciada pela literatura universal, tem em sua essência um cunho moralista pertinente à formação das crianças e dos jovens da época, formadora de caráter e de moral identificável a modelos de virtudes e de amor (CALDIN, 2003).

No Brasil, a literatura infantil, se edifica também para moldar moralmente os infantes filhos da classe dominante, obras literárias dos países europeus são trazidas, traduzidas e comercializadas por um jovem editor chamado Monteiro Lobato. Porém, a produção literária local, toma outro viés, tendo como contraponto duas realidades brasileiras: a vida no campo e a vida na cidade.

A literatura infantil se desenvolve até a década de 50, revelando realidades próximas do brasileiro e problemas sociais enfrentados pelo desenvolvimento urbano, percebido na vasta obra de Monteiro Lobato conhecida por “Sítio do Picapau Amarelo”.

A literatura possui uma função social (CANDIDO apud CALDIN, 2003), e tem o objetivo de revelar, para o homem, a realidade na qual está inserido. “A obra literária é, então, ‘um objeto social; para que exista é preciso que alguém escreva e o outro a leia’” (YUNNES; PONDÉ apud CALDIN, 2003, p. 3); se trata, portanto de um movimento dialógico entre o leitor e o escritor, no qual um não existe sem a inferência do outro.

Candido, citado por Caldin (2003) vai mais além ao notar que:

A literatura desempenha o papel de instituição social, pois utiliza a linguagem como meio específico de comunicação e a linguagem é criação social. Observa, também, que o conteúdo social das obras em si próprias e a influência que a literatura exerce no receptor fazem da literatura um instrumento poderoso de mobilização social (p. 4).

Neste sentido, Caldin (2003, p. 2) nos diz que: “o discurso literário infantil apresenta-se em uma linguagem carregada de ideologia. O uso social desse discurso reforça a estrutura vigente e, portanto, cabe à leitura preparar a criança para refletir sobre os valores da sociedade”.

A literatura infantil contemporânea oferece diversidade de temáticas (CALDIN, 2003) onde é possível explorar o cotidiano, problemas sociais, econômicos e políticos. Essa diversidade de abordagem da cultura infantil, seja na poesia, nos contos clássicos, ficção científica, temas urbanos (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988) enriquecem o acervo literário infantil que alimenta um campo de experimentação, questionamento e reflexão provenientes da leitura.

Bettelheim (2012) e Corso (2006), justificam em seus estudos exaustivos, a importância dos contos de fadas tradicionais no desenvolvimento da subjetividade humana, ressaltando que seu uso pelas crianças contemporâneas visa a ajudá-las na elaboração de conflitos íntimos.

Para Bettelheim (2012, p. 20) “enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece a sua existência [...]”.

Essas reflexões não excluem de se tratar temas sociais, tanto nos contos clássicos quanto na literatura infantil contemporânea.

Não só os contos tradicionais, mas também os outros gêneros literários são fundamentais para ampliar a cultura da leitura, fazendo com que a criança e o adolescente tenham mais subsídios para interferir na realidade.

Dessa forma, tratamos não só de expandir a cultura da leitura e sim de dotar o sujeito leitor de argumentos, saberes e reflexões que o fortaleçam para influir no seu cotidiano, na sua comunidade e com seus pares, assumindo o papel protagonista de suas relações.

Para Tomás, esse processo de participação só é possível devido ao “empowerment”, conceito difundido na década de 70 em várias áreas, que neste contexto se apresenta como um:

Processo dos indivíduos e grupos assumirem processos de mudança, de transformação, de reconhecimento e utilização de recursos que traduzem um aumento de poder que lhes permite aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania. (TOMÁS, p. 113).

Sendo assim, a literatura infanto-juvenil, como estratégia de aproximação desses sujeitos para o fortalecimento da leitura, deve possibilitar a reflexão crítica e o exercício da cidadania ativa “que considera o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (TOMÁS, p. 102).

Entretanto, se perpetua o desinteresse da elite dominante em munir a grande massa dos recursos de instrução e conhecimento que possam desenvolver o pensamento crítico e vir a se constituir em resistência à opressão. No caso específico do problema da leitura, se o desenvolvimento de uma cultura da leitura que alcançasse toda a população foi historicamente negado, desde a colônia às primeiras décadas do segundo pós-guerra, como forma de subjugar pela ignorância os oprimidos, pela recusa do Estado e desenvolver as condições necessárias, a partir dos anos do regime militar – e após – as condições já existentes de desenvolvimento dessa cultura são solapadas pela resistência de uma cultura contrária, construída na opressão e mantida pela conveniência, que rotula como inúteis ou inconvenientes os fundamentos teóricos da ciência e da técnica e o refinamento crítico e espiritual que traz o aprofundamento nas artes e nas humanidades.

Nesse ponto de vista, a leitura de um livro é apenas um inconveniente a atrapalhar o tempo necessário ao aprendizado mimético de ofícios tidos como “úteis” porque “práticos”, no duplo sentido de resolverem problemas técnicos imediatos e de garantir ao trabalhador a segurança de um ofício remunerado.

Como resgatar o cidadão brasileiro, pós-moderno e emergente, para a leitura? Como combater no seu espírito essa cultura da fragmentação e transformá-la em cultura da leitura?

FORTALECIMENTO DA CULTURA DA INFÂNCIA

Por acreditar como Paulo Freire (1996), que muitas vezes é necessário agir com “manha”, ou seja, diante de um sistema de opressão instalado, que detém o monopólio da violência, que possui um ordenamento jurídico consolidado que o protege e que age sobre as consciências, é mister atacar os pontos fracos, as contradições do discurso e da prática dominante, reforçar os pontos de resistência da sociedade organizada com ações articuladas, solidárias, afirmativas. Assim, entendemos que um caminho possível para busca de solução para alguns males do processo de dominação social em uma sociedade fragmentada como a nossa, como a inexistência ou incipiência de uma cultura da leitura, é a união de esforços dos cidadãos que buscam a convivência, o conhecimento e a reflexão em um mundo mais humano com todas as iniciativas organizadas que tenham por objetivo, em última análise, a construção desse mundo.

A valorização pelo cidadão comum, da educação, da cultura e mais especificamente da leitura é, portanto, para nós o ponto de partida e a grande motivação para a ação no sentido de colaborar para a criação de uma cultura da leitura no Brasil, por meio de um Projeto que procura a integração entre essas disposições cidadãs; um ambiente propício ao diálogo, à amizade, ao envolvimento familiar e à quietude da leitura; e os grandes autores e obras da literatura que tem despertado a imaginação e avivado a criatividade e o conhecimento do público infantil e infanto-juvenil.

O enorme potencial de energia existente no embate dialético entre conhecimento e mundo, ou entre os processos do conhecer e do viver nunca foram ignorados por aqueles que se dão a incumbência de governar a sociedade. Pelo contrário; ao longo das eras tentaram – e lograram em certa medida sucesso – dominar esse potencial energético e utilizá-lo para seus propósitos, monopolizando os cânones daquele conhecimento, formalizando interditos e determinando suas regras de produção e validação. Isso não significou, no Ocidente, o caminhar para uma utopia negativa de um mundo sem leitura, como nos descreve Truffaut (1968) em “Fahrenheit 451”, mas uma economia distributiva da competência de leitura que ajudou a aprofundar, em qualidade e quantidade, o fosso existente

entre a parcela dominante da sociedade e as demais parcelas, no que tange à aquisição do saber.

O processo de dominação que o Terceiro Mundo sofreu até as últimas décadas do século XX – e ainda vem sofrendo em regiões menos desenvolvidas de todos os continentes – forçou-o, na contramão de seus interesses e de sua diversidade cultural, a seguir o processo de desenvolvimento necessário à expansão e consolidação de um mercado global, só que de maneira desigual em relação às grandes potências capitalistas.

Assim, se pensarmos a América Latina como um todo e mais especificamente o Brasil, vamos observar ao longo do século citado a expansão contínua e muitas vezes desordenada da urbanização, sem a elevação correspondente, ao menos na mesma velocidade, da renda e do bem-estar da população mais pobre; a educação ganhou contornos, ao menos a partir da segunda metade do século, de sistema nacional, mas com uma visível queda de qualidade do ensino voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento das humanidades, com preferência dada às disciplinas técnicas sob um enfoque meramente prático; além disso, o avanço às camadas populares dos níveis médio e superior de ensino é bem mais lento, e sofre ainda com as contradições próprias do processo de dominação, como o fato de vermos o público presente nas escolas e universidades públicas como um público majoritariamente pertencente às camadas médias e à elite; o mercado editorial e a mídia reservaram também as parcelas dominantes o melhor de sua produção, embora produzam hoje maciçamente para toda a população: vemos assim as bancas de jornal, livrarias, a imprensa e os meios de informação em todos os níveis, inclusive a Internet, produzindo e incentivando o consumo de frivolidades, violência gratuita, sensualismo e consumismo que, se não é total – visto a existência de uma produção importante que aponta para o caminho inverso da formação humana e da cidadania – é incontestavelmente majoritária.

Vivemos um quadro social em que a maior parte do território nacional, em que pese as melhorias registradas nas duas últimas décadas, tem pouco ou nenhum saneamento básico, hospitais em número insuficiente, mal equipados e com falta de profissionais; também observamos a ausência de políticas públicas consistentes para a educação e de verbas para a pesquisa, persistência de problemas crônicos a muito resolvidos pelos países ricos, como a da elaboração de uma política de reforma agrária eficiente e do controle da violência urbana; e, finalmente, a tragédia de alguns índices internacionais de conhecimento, que coloca nossas crianças e jovens do Brasil, uma das oito maiores economias

do planeta, em situação pior do que a de países que lutam contra a pobreza extrema no que tange ao conhecimento da matemática.

Nesse quadro, o problema da deficiência da competência para leitura e escrita é uma pequena parte do legado extenso de incompetência e ingerência deixado em todos os níveis da esfera social e especificamente da educação. Historicamente, a formação é voltada para a exigência do mercado e elite dominante, o que impede a construção de uma cultura da leitura em todos os aspectos. Falta para isso, ao Estado e à sociedade organizada, em sua relação contraditória e ambígua com o mercado capitalista, a priorização da formação cultural e humana dos profissionais, em detrimento de uma formação que não deixou, mesmo em tempos de um novo paradigma de produção, de ser apenas uma formação técnica, instrumental e especializada.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, acreditamos que a força da literatura, nesse caso a literatura infantil, empodera o sujeito para analisar criticamente seus pares, sua comunidade e seu espaço na sociedade diversa e plural. Procurando nos espaços públicos ávidos por lazer e cultura a base sólida para encontros lúdicos e literários de total liberdade e engajamento na busca formativa da subjetividade.

Nesse sentido pensamos que o projeto possa aproveitar a valorização e as disposições aludidas para passar da intenção e disposição à ação, do apoio ao engajamento, do sonho à vivência da experiência, da teoria à prática e finalmente à práxis, enquanto conscientização, ou seja, consciência crítica construída na reflexão-ação de que a leitura é instância necessária de construção do saber e de compreensão da ação e do discurso de dominação, e deve ser competência a ser desenvolvida no interesse da liberdade, da cidadania e dos valores presentes em uma sociedade democrática.

Portanto, o desenvolvimento desse projeto surge das demandas crescentes das possibilidades de instrumentalizar a criança e o jovem pertencentes ao espaço público, e que de certa forma, procura experiências inovadoras e intimistas. Entendemos que não há nada melhor que o diálogo, em clima de absoluta liberdade, para desenvolver competências e valores, por meio da literatura.

REFERÊNCIAS

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon.** Ci. Inf., Florianópolis, n. 15, 1º sem. 2003.

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças:** para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo, Global, 1988.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo:** cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

DIREITOS SOCIAIS E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO INFANTO-JUVENIL

Mileni Alves Secon¹

Jéssica Fregne dos Reis Campos²

Silvileny Dayanne Poncette Neves³

Vilma Aparecida Deganutti Squarcini⁴

RESUMO

O presente resumo traz um relato de experiência sobre um serviço de proteção especial de alta complexidade da política de Assistência Social dentro do Sistema único da Assistência Social-SUAS. O serviço é uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes de zero a dezoito anos incompletos em situação de risco e vulnerabilidade, visando garantir seus direitos humanos fundamentais. Serviços de alta complexidade são aqueles que garantem aos acolhidos proteção integral como moradia, alimentação, higienização para aqueles que necessitam ser retirados do seu núcleo familiar por motivo de negligência, abandono, violência doméstica, sexual, exploração do trabalho. Neste serviço de acolhimento, a equipe técnica composta por coordenação, assistente social, psicóloga e pedagoga elaborou um projeto de capacitação por meio de oficinas temáticas voltado para os educadores sociais que trabalhavam na instituição com o objetivo de qualifica-los para compreender o universo das crianças e adolescentes acolhidos na mesma. Este projeto teve a duração de três meses no ano de 2012 e versou sobre temas que abordavam desenvolvimento psicossocial, direitos fundamentais de crianças e adolescentes. O resultado do projeto revelou a necessidade de capacitação continuada para estes profissionais, uma vez que são estes que trabalham diretamente, durante as 24h do dia, com os acolhidos.

Palavras-chave: Direitos sociais, criança e adolescente, instituição de acolhimento.

O presente relato de experiência teve início no ano de 2012, na Instituição de Acolhimento Infanto-juvenil denominada Abrigo Tia Lili na Cidade de Umuarama, Estado do Paraná. O Abrigo Tia Lili é uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes de zero a dezoito anos de ambos os sexos. Desde setembro de 2012 há dois Abrigos Tia Lili na cidade: sendo um para atendimento de crianças e adolescentes do sexo feminino de zero a dezoito anos e crianças e adolescentes do sexo masculino de zero a treze anos. O Abrigo Tia Lili II atende adolescentes do sexo masculino de quatorze a dezoito anos de idade, sendo mantido pela Associação de Senhoras de Rotarianos no município de Umuarama (ASRU). Ambos são mantidos pela mesma Associação e recebem recursos da Secretaria Municipal de

¹ Assistente social, mestre em Política Social e Serviço Social.

² Assistente social, especialista em políticas sociais e SUAS. Abrigo Tia Lili

³ Psicóloga, especialista em ergonomia e saúde do trabalhador. Abrigo Tia Lili.

⁴ Pedagoga, especialista em educação. Abrigo Tia Lili.

Assistência Social de Umuarama, do Conselho Estadual dos Direitos de Crianças e Adolescentes e Fundo para Infância e Adolescência.

A Constituição Federal de 1988, estabelece em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Temos aqui o princípio da Doutrina de Proteção Integral para crianças e adolescentes, na qual tornam-se responsáveis pelas mesmas, não só a família, mas também a sociedade e sobretudo o Estado, este último como responsável pelas políticas públicas que visam garantir um leque de direitos que garantam a vida, saúde, educação, lazer entre outros.

Segundo o Estatuto da criança e adolescente (ECA) aprovado em 1990, são direitos fundamentais do público infanto-juvenil: vida e saúde; liberdade, respeito e dignidade; convivência familiar e comunitária; educação, cultura, esporte e lazer; profissionalização e proteção no trabalho.

Com a perspectiva, de que a família é o primeiro locus de socialização da criança, entendemos que é a família a principal responsável pela alimentação e pela proteção da criança, da infância à adolescência. A iniciação das crianças, na cultura, nos valores e nas normas de sua sociedade começa na família. (KALOUSTIAM, 1994, p.5, apud SILVA, 2011).

A família compete à função socializadora, a formação da personalidade dos indivíduos e que segundo Bruschini (1993, p.66) “ao exercer a ação socializadora, a família atua também como agência de transmissão da ideologia”. Porém, para a criança acolhida que desde a sua primeira infância não teve a oportunidade de conviver com uma família, a visão que tem do mundo é aquela passada pela instituição de acolhimento. A personalidade da criança é em muito influenciada pela situação de acolhida em que viveu, mas isso não a impede de construir, mesmo que de forma idealizada o sentido do que seja o espaço familiar.

Para isto, foram criados os serviços de acolhimento previsto no ECA, segundo Rezende (2013, p.2):

Ao ser promulgado, em 1990, o ECA inovou a forma de vermos estas questões, ao trazer uma regulamentação bastante clara em relação ao

abrigo. Assim, podemos destacar, como exemplo, o parágrafo único do artigo 101 que enfatizava a medida de abrigo como “provisória e excepcional”. Ou ainda o artigo 23 que nos diz que “a falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar”, indicando, em seguida, no seu parágrafo único, que não havendo fato que motive a retirada da criança de sua família ela deve permanecer, sendo a família apoiada através da inclusão em programas de auxílio.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social de 2004, os serviços de acolhimento estão dentro do sistema de proteção social especial de alta complexidade, ou nos termos da própria política (2004), os serviços de proteção social especial de alta complexidade são aqueles que garantem proteção integral – moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário.

São tipificados em quatro modalidades:

- Serviço de Acolhimento Institucional (que poderá ser desenvolvido nas modalidades de abrigo institucional, casa-lar, casa de passagem ou residência inclusiva);
- Serviço de Acolhimento em República;
- Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora;
- Serviço de Proteção em situações de Calamidade Pública e de Emergência.

O serviço que oferece acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes em situação de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. Oferece atendimento especializado e condições institucionais para o acolhimento em padrões de dignidade, funcionando como moradia provisória até que seja viabilizado o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta.

A mantenedora do Abrigo Tia Lili é a Associação de Senhoras de Rotarianos de Umuarama, foi fundada em 09 de fevereiro de 1967, em sua fundação criou-se o Lar Rotary, no início o mesmo foi criado para atendimento a idosos da comunidade, mas foi transformado em um internato para meninas chegando a atender oitenta meninas sendo administrado pelas irmãs franciscanas, ou seja, o objetivo inicial da instituição não era atender crianças e adolescentes com direitos violados, mas idosos.

A mudança para Instituição de acolhimento deu-se com o Estatuto da criança e do adolescente em 1990, quando as instituições tiveram que se reorganizar para atender os princípios da proteção integral exigida no Estatuto. Desta forma, em 1996 passou a funcionar como Abrigo para crianças e adolescentes do sexo feminino com idade entre 07 e 18 anos em situação de risco.

Cronologicamente, o processo para total integralização às normas exigidas se deram conforme abaixo:

- ▶ 1998 - passa a atender criança vítimas de tratos: meninos de 0 a 07 anos e meninas de 0 a 18 anos;
- ▶ 2006 - atende meninos até 12 anos;
- ▶ 2012 - atende meninos e meninas de 0 a 18 anos;
- ▶ 2012 - atende meninas de 0 a 18 anos e meninos de 0 a 12 anos sendo nossa meta de 27 acolhidos;
- ▶ 2012 - nova instituição de acolhimento em Umuarama para atender meninos de 12 a 18 anos.

Segundo a política de direitos para crianças e adolescentes, os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes devem pautar-se nos referenciais dos seguintes documentos:

- ▶ Estatuto da Criança e do Adolescente;
- ▶ Plano Nacional de Promoção;
- ▶ Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária;
- ▶ Política Nacional de Assistência Social;
- ▶ Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças.

Os serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes deverão estruturar seu atendimento de acordo com os seguintes princípios, segundo o Plano Nacional de Promoção Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária:

- ▶ Excepcionalidade do afastamento do convívio familiar;
- ▶ Provisoriedade do afastamento do convívio familiar;
- ▶ Preservação e Fortalecimento dos Vínculos Familiares e Comunitários;
- ▶ Garantia de Acesso e Respeito à diversidade e não discriminação;

- ▶ Oferta de Atendimento Personalizado e individualizado
- ▶ Garantia de Liberdade de Crença e Religião:
- ▶ Respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem.

De acordo com Machado (2011, p.154):

O objetivo principal do Plano foi fazer valer o direito fundamental de crianças e adolescentes crescerem e serem educados no seio de uma família e de uma comunidade, tendo como fundamento a prevenção do rompimento dos vínculos familiares, a qualificação dos atendimentos dos serviços de acolhimento e o investimento para o retorno ao convívio da família, seja ela original ou substituta (BRASIL, 2006). O documento avançou, sobretudo, no campo do chamado “reordenamento” das instituições que oferecem programas de acolhimento institucional, defendendo a profissionalização dessas entidades e dos cuidadores, e a observância dos dispositivos e princípios do ECA para esse tipo de atendimento. Além disso, propôs a implementação de alternativas não institucionais de acolhimento, como os programas de famílias acolhedoras, no sentido de propiciar a convivência familiar e comunitária, mesmo para as crianças e os adolescentes afastados temporariamente de suas famílias de origem.

O atendimento a estes princípios não são exclusivos a Instituição, já que o trabalho deve ser desenvolvido em rede com os demais serviços que compõe o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Porém, durante as reuniões semanais da equipe técnica do Abrigo Tia Lili, composta por: coordenadora, assistente social, psicóloga e pedagoga, percebeu-se a necessidade dos demais funcionários da instituição compreenderem a dinâmica do acolhimento institucional, sobretudo os monitores/educadores, os quais lidam diretamente com as crianças e adolescentes acolhidos, durante 24 horas por dia, nos 7 dias da semana.

Com o reordenamento dos serviços é necessário garantir a qualificação e a capacitação permanente da equipe que trabalha com os acolhidos propiciando uma formação continuada sobre direitos fundamentais, políticas públicas, desenvolvimento de crianças e adolescentes, rede de serviços sócio-assistenciais entre outros.

Segundo as referências do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, (2006):

Para preservar seu caráter de proteção e tendo em vista o fato de acolher em um mesmo ambiente crianças e adolescentes com os mais diferentes históricos, faixa etária e gênero, faz-se necessário que o abrigo mantenha uma equipe noturna acordada e atenta à movimentação. O trabalho desenvolvido pelos monitores/educadores da instituição são aqueles determinados pelo Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária:

- ▶ Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
- ▶ Relação afetiva personalizada e individualizada com cada criança e/ou adolescente;
- ▶ Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
- ▶ Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade;
- ▶ Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história, acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior (psicólogo ou assistente social) deverá também participar deste acompanhamento;
- ▶ Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior (psicólogo ou assistente social).

A partir desta percepção, elaboramos um projeto de capacitação interno direcionado aos 13 monitores/educadores da instituição. O objetivo central do projeto foi de capacitar os monitores/educadores para compreender o processo de desenvolvimento psicossocial dos acolhidos, a dinâmica da instituição de acolhimento, a legislação que orientava o trabalho coletivo e cotidiano e sobretudo, compreender a importância de ser referência para as crianças e adolescentes ali acolhidos.

A capacitação durou três meses, durante os meses de agosto à outubro do ano de 2012, foi composta por três módulos. As oficinas de capacitações eram realizadas todas às quartas-feiras das 13h30min às 15h. A própria equipe técnica que desenvolvia o trabalho de capacitação, sendo assim dividida:

▶ Primeiro módulo:

Silvileny D. P. Neves (psicóloga): Desenvolvimento fetal e as consequências das substâncias Psicoativas e DST na gestação.

Vilma Ap. D. Squarcini (pedagoga): A importância do Brincar.

Jessica F. dos Reis Campos (assistente social): Rede assistencial.

Mileni Alves Secon (coordenadora): História da Instituição.

▶ Segundo Módulo:

Silvileny D. P. Neves (psicóloga): A primeira infância e o desenvolvimento da sexualidade.

Vilma Ap. D. Squarcini (pedagoga): Brincadeiras educativas.

Jessica F. dos Reis Campos (assistente social): Rede assistencial e adoção.

Mileni Alves Secon (coordenadora): Proteção social de alta complexidade.

► Terceiro módulo:

Silvileny D. P. Neves (psicóloga): Ser adolescente.

Vilma Ap. D. Squarcini (pedagoga): Brincadeiras educativas.

Jessica F. dos Reis Campos (assistente social): Política de assistência social.

Mileni Alves Secon (coordenadora): Proteção social de alta complexidade.

Após cada encerramento do módulo foram convidadas pessoas externas à instituição para realizar a capacitação, no primeiro módulo a responsabilidade ficou por conta da educadora Terezinha abordando e trabalhando o tema: Sexualidade.

No segundo módulo contamos com a participação de Conselheira Tutelar Annie Cristiny Araújo, expondo sobre o papel do Conselho Tutelar e a dinâmica do trabalho do mesmo e sua parceria com as instituições de acolhimento para crianças e adolescentes e com a participação da psicóloga Neide Favarão, também representante da Associação de Senhoras de Rotarianos de Umuarama.

No terceiro módulo encerramos os trabalhos com a realização de oficina de brincar, na qual os monitores/educadores participaram das brincadeiras como sujeitos tal qual realizava com os acolhidos. Reunimos brinquedos, materiais didáticos para proporcionar aos mesmos uma viagem ao mundo lúdico. Tivemos a participação de uma estagiária do Curso de Serviço Social, Rosi Binati. Ainda nesta oficina foram entregues as declarações de participação aos monitores/educadores no projeto.

Realizamos uma avaliação com os monitores/educadores e desta avaliação todos ficaram satisfeitos com o projeto, desejando que mais capacitações deste tipo sejam realizadas.

Como pontos positivos tivemos:

A adesão dos monitores/educadores ao projeto que se realizava fora do horário de trabalho;

A implementação das ações das oficinas no cotidiano de trabalho;

A melhor compreensão do ser criança e adolescente em situação de acolhimento, o tempo separado para capacitação e troca de experiências dos monitores/educadores, a unidade da equipe técnica numa ação conjunta e compartilhada, os conhecimentos adquiridos.

Como desafios a serem superados podemos enumerar: a própria complexidade das situações vividas no acolhimento que por vezes são desafios para todos envolvidos, o pouco tempo disponível para realização de capacitações, a morosidade do judiciário, a falta de referência e contra-referência para as famílias com seus filhos acolhidos e as poucas capacitações oferecidas em âmbito municipal.

O próprio acolhimento institucional é tipificado como serviço de proteção especial de alta complexidade, pois suas condições objetivas de realização são complexas, por tratar de vidas em formação e desenvolvimento e que necessitam de um projeto de vida pessoal e familiar.

Todavia, o Abrigo Tia Lili permanece firme em seu propósito de atender crianças e adolescentes vítimas de maus tratos, bem como violados os seus direitos fundamentais com o objetivo de garantir aos acolhidos o retorno à convivência familiar original ou substituta.

Para isso, segundo o Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação (2009)

Os agentes institucionais têm atribuições e responsabilidades diferenciadas, detalhadas no regimento interno ou estabelecidas nas normas da instituição ou ainda conforme sua especificidade técnica. Porém, todos devem trabalhar com a finalidade de garantir o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente e a efetivação do plano de trabalho. A Equipe Técnica do Programa de Acolhimento deverá contar com equipe multidisciplinar, composta por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais. A Equipe de Apoio será formada pelos educadores sociais: berçarista, auxiliar de serviços, motorista, jardineiro, cozinheira e outros.

Neste contexto, a fala de Machado (2011, p.161) está de acordo com os propósitos de nossa experiência, visando tornar a instituição de acolhimento um lugar de construção de histórias de vida, contando, para isso, com a qualificação e capacitação desenvolvida pela equipe de trabalho.

O acolhimento institucional não é necessariamente “bom ou mau”, já que sua aplicação, quando necessário, deve ser, de fato, uma medida de proteção provisória. Por isso, o contexto do acolhimento institucional deve favorecer

o desenvolvimento da criança, o que implica pensar num contexto de cuidado e proteção, mas também e concomitantemente, num contexto educativo. É importante que a entidade de acolhimento não seja concebida como um local de exclusão, mas sim como espaço que proporcione o desenvolvimento de crianças e adolescentes que ali permanecem, independentemente do tempo.

Isto significa que todos os agentes da instituição devem trabalhar de forma a garantir o melhor atendimento aos acolhidos contando para isso com uma equipe competente, que envolve: estagiários, monitores/educadores, motorista, lavadeira, zeladora, cozinheiras, psicóloga, assistente social, pedagoga e coordenadora. Pretendemos continuar nesta luta cotidiana por serviços qualificados para atender o direito fundamental de crianças e adolescentes a convivência familiar e comunitária.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Vanessa Rombola. A atual política de acolhimento institucional à luz do estatuto da criança e do adolescente. In. **SERV. SOC. REV.**, LONDRINA, V. 13, N.2, P. 143-169, JAN./JUN. 2011

REZENDE, Propércio Antonio. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Acolhimento Familiar**. In:

http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/O_ECA_e_o_acolhimento_familiar.pdf. Acessado em 24/09/2013.

SILVA, Simone Pilar Andrade de Freitas. Breves considerações acerca da família e a criança acolhida. In. **Anais do Seminário Internacional do Tempo Presente**. UFCS. 2011.

Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária – PNCFC. In:

<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-2013-pncfc/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-2013-pncfc>. Acessado em 24/09/2013.

Política Nacional de Assistência Social. In <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/suas>. Acessado em 24/09/2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Complementar para Proteção Integral de Criança e Adolescente**. Curitiba: SEFDS, 2012.

CENTRO DE APOIO OPERACIONAL PARA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO.

http://novo.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=75830&folderId=97798&name=DLFE-44003.pdf

BRINQUEDOTECA EM HOSPITAIS – UM DIREITO EM RECONHECIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO SOCIAL

Monique de Oliveira da Silva¹
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²

RESUMO

Este trabalho analisa as produções acadêmicas sobre brinquedotecas em hospitais no Brasil e a relação com a educação social. As brinquedotecas hospitalares têm diferentes funções tais como: reconhecer o direito do brincar para crianças e adolescentes hospitalizados, socializá-los nas enfermarias dos hospitais e minimizar os efeitos da hospitalização. A lei 11.104 de 2005 tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais. Entretanto, embora as brinquedotecas estejam se expandindo, muitas funcionam de forma precária devido à ausência de profissionais preparados, falta de recursos, brinquedos e dificuldades do reconhecimento deste direito para crianças e adolescentes. O objetivo desta pesquisa é analisar as produções acadêmicas sobre brinquedotecas nos hospitais, verificar as características e estruturação das brinquedotecas, analisar a formação dos profissionais e educadores, as contribuições das brinquedotecas e as dificuldades do reconhecimento dos direitos. A metodologia foi à revisão bibliográfica através da análise de artigos em diferentes fontes de dados sobre brinquedotecas hospitalares. Como resultados, espera-se com este trabalho, refletir sobre a forma como as brinquedotecas hospitalares estão sendo implantadas no Brasil, as conquistas e dificuldades, principalmente no que se refere à questão da formação de atuação de profissionais para atuar neste contexto de Educação Social.

Palavras-chave: Educação social. Brinquedoteca hospitalar. Crianças e adolescentes.

INTRODUÇÃO

Brincar é um direito de crianças e adolescentes, inclusive daqueles que se encontram hospitalizados. Amparados pela lei Federal 11.104, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), desde então as brinquedotecas hospitalares são obrigatórias nas unidades públicas de saúde. A brinquedoteca hospitalar garante à criança o ato de brincar, colaborando com o tratamento das mesmas e amenizando os traumas que podem surgir com a internação e a doença.

As crianças e adolescentes hospitalizados, em sua maioria, sofrem físico e emocionalmente. Alguns chegam até a correr risco de morte, ou necessitam passar por procedimentos cirúrgicos. Na brinquedoteca a dor e o sofrimento podem ser aliviados através

¹ Acadêmica de Pedagogia – Universidade Estadual de Maringá – PIBIC/UEM moniqueoliveiramga05@hotmail.com

² Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação – UEM erciliapaula@terra.com.br

da atenção, carinho, diversão, distração, elevação da autoestima e esperança de voltar a sua vida normal.

A Brinquedoteca Hospitalar tem por objetivo humanizar a saúde e promover o lúdico. É um espaço que valoriza o brincar, a cidadania e a saúde. A Brinquedoteca ajuda a minimizar os efeitos das doenças e seus tratamentos, assim como auxilia no apoio familiar. A criança que é internada precisa dar continuidade ao seu desenvolvimento físico, motor e de linguagem, atividades psicomotoras podem ser trabalhadas na brinquedoteca auxiliando no desenvolvimento das crianças.

A fantasia muitas vezes é esquecida pela criança, sua realidade é tão cruel que não permite sonhar. Através do brincar o fantasiar e o imaginar podem ser recuperados. É importante que na Brinquedoteca tenha livros, histórias de faz de conta que auxiliam a criança a entrar em um universo mágico e divertido. Brinquedoteca - espaço lúdico no hospital, provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças, os adolescentes e os acompanhantes a brincar no sentido mais amplo e possível e conseguir sua recuperação com uma melhor qualidade de vida. (VIEGAS, 2008, p 11)

O brincar é um meio saudável de expressão e movimento, possibilita a fantasia e a expansão da imaginação. As situações problemas encontradas nos jogos servem para ajudar na forma de como a criança enfrentará problemas reais. A criança e o adolescente quando hospitalizados são retirados de seu ambiente, afastados de suas famílias, amigos, escola, brinquedos, podendo ter prejuízos cognitivos, físicos e afetivos.

O lúdico distrai a criança, é uma forma de educar e traz de volta o prazer pela vida. A criança projeta nas brincadeiras os sentimentos, fantasias, sonhos, e esconde todos os seus sofrimentos e os elabora no brincar. Quando brinca a criança usa a imaginação, toma iniciativas, utilizam suas capacidades intelectuais, o corpo, a socialização, aprende novas regras, lida com os limites, atenção e concentração.

Nas brinquedotecas hospitalares no Brasil, a promoção do brincar e do lúdico acontecem ainda com voluntários muitas vezes sem formação acadêmica. Embora muitas pessoas tenham boas intenções nessa atividade faz-se necessário uma formação mais adequada para a atuação na brinquedoteca e no contexto hospitalar. Para tanto a Educação Social tem sido uma área que enfatiza o trabalho com crianças com vulnerabilidade social. Esse trabalho requer formação e atitudes específicas.

A seguir discutiremos como a Educação Social está presente na Pedagogia Hospitalar e nas brinquedotecas nos hospitais.

A EDUCAÇÃO SOCIAL NA PEDAGOGIA E NAS BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES

O conceito mais comum da Educação Social é que esta é uma ciência da educação para pessoas, indivíduos ou em grupos, que convoca o trabalho social a partir da educação e das necessidades do ser humano.

O termo Educação Social é discutido sobre diferentes perspectivas. Alguns estudiosos utilizam o conceito de Pedagogia Social, outros o conceito de Educação não Formal, e outros o conceito de Educação Popular. Utilizamos o conceito de Educação Social por considerarmos o mais adequado. Entendemos que a Educação Social abarca a formação de diferentes profissionais.

No caso da Brinquedoteca Hospitalar, diferentes profissionais têm atuado nesse contexto como: pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, professores de educação física, artistas, dentre outros. Desta maneira a Educação Social pode atender a formação de todos esses profissionais.

Díaz (2006), utiliza o conceito de Pedagogia Social. Para ele, a Pedagogia Social é uma ciência pedagógica, de caráter teórico-prático. Esta se refere à socialização do sujeito, em uma perspectiva de vida natural/normal, como em situações de inadaptação social. No caso de crianças e adolescentes que precisam ser hospitalizados, essas pessoas passam por um processo de dificuldade de adaptação ao ambiente hospitalar pelas rotinas rígidas e medicamentos. Os profissionais que vão trabalhar com essas crianças, mais especificamente nas brinquedotecas, precisam conhecer as necessidades, os desejos e sofrimentos dessas crianças. Segundo Díaz (2006), a Pedagogia Social implica o conhecimento e a ação sobre os seres humanos, em situação normalizada como em situação de conflito ou necessidade.

A Educação Social é reconhecida como uma ciência, como uma pesquisa, disciplinar curricular, como uma profissão e como uma área de intervenção sócio pedagógica, por isso está envolvida com profissionais de diferentes áreas. Por muito tempo os educadores negaram a Educação Social. Mesmo com o avanço dos trabalhos sócio educativos, a falta de conhecimento sobre este tipo de educação ainda é grande, inclusive pelos profissionais e voluntários que são adeptos desta prática.

A criança e o adolescente se socializam dentro e fora da instituição escolar, e a Educação Social acontece em todos os contextos que o ser humano se desenvolve. Portanto a Educação Social deve ocupar o espaço escolar e não escolar, pois se a definimos exclusivamente por ocupar o espaço não escolar, implica em uma redução da prática.

A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

Recentemente foi implantada no Brasil a lei federal Nº 11.104 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas nos hospitais brasileiros. Esta lei surgiu a partir dos movimentos de humanização nos hospitais, e ela permite que as crianças possam vivenciar suas infâncias nestes locais. A brinquedoteca hospitalar é concebida como parte da assistência terapêutica às crianças e aos adolescentes hospitalizados. Neste processo está ocorrendo o reconhecimento das necessidades infanto-juvenis e do papel da brincadeira para promoção do bem estar físico e social no ambiente hospitalar.

A obrigatoriedade das brinquedotecas nos hospitais foi uma medida muito significativa para o reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. Apesar de alguns hospitais brasileiros terem implantando brinquedotecas, a lei não prevê a contratação de profissionais para atuarem nesses espaços. Os hospitais buscam pessoas voluntárias para trabalhar nas brinquedotecas ou constroem parcerias com as universidades para estudantes de Pedagogia e Psicologia atuar nesses locais.

As brinquedotecas são espaços com muitos jogos e brinquedos que possibilitam as crianças e os adolescentes entrarem em contato com um universo lúdico, e nele brincar expondo suas emoções livremente. Para Paula (2008), a brinquedoteca hospitalar é um espaço de promoção das interações entre as crianças e adolescentes, possibilitam momentos de lazer, socialização com parceiros de idades variadas, resgate da autoestima, da alegria e da vontade de viver.

Nem sempre os espaços em que as Brinquedotecas Hospitalares são instaladas são espaços planejados, na maioria das vezes são espaços improvisados. Alguns hospitais utilizam quartos de leitos desativados, postos médicos, solários, corredores etc.. Isso dificulta o trabalho dos profissionais pela precariedade do espaço muitas vezes, mas não é empecilho para que um bom trabalho possa ser desenvolvido. Com o planejamento, as atividades são desenvolvidas de forma agradável para as crianças e adolescentes hospitalizados e seus familiares.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR RELACIONADA À PEDAGOGIA SOCIAL

Diante das transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade em que vivemos a Educação e a Pedagogia especificamente, tem um novo enfrentamento: atribuição de novas tarefas para o educador. A Pedagogia Tradicional caracteriza-se por

ênfatisar a tradição constituída e unilateral entre educadores e alunos. Já a Pedagogia Nova, privilegia o trabalho conjunto de descobertas educadores-educandos e busca abarcar várias dimensões do desenvolvimento humano. (Libâneo, 1991).

De acordo com Paula (2010), muitas vezes quando crianças e adolescentes em escolarização precisam ser internados em hospitais, em sua maioria, os professores das escolas de origem não se preocupam com o que está acontecendo com seus alunos. Talvez seja porque para muitos desses professores, a realidade em que se encontra a educação e todos os que fazem parte dela seja desestimulante, como as condições precárias de trabalho, e o desinteresse pela realidade dos alunos.

Com a força dos movimentos sociais da década de 90, várias leis que visam proteger as crianças e os adolescentes, ganharam visibilidade para servir como instrumento para garantia dos direitos desses dentro da sociedade. Segundo Ceccim e Carvalho (apud Paula 2010, pg 1) , na Resolução n.41, de 13 de Outubro de 1995 da lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados, chancelada pelo Ministério da Justiça, existem vinte itens em defesa da criança e jovens hospitalizados.

A década de 90 foi marcada por inegáveis avanços para a infância brasileira. Foram conquistas que não se deram apenas no campo legal, com a criação de instrumentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e de instâncias por ele definidas como os Conselhos Tutelares, responsáveis por zelar pelo cumprimento dos direitos do público infante-juvenil. Na área da saúde, o Brasil também colheu muitos frutos. A taxa de mortalidade infantil caiu de 48 óbitos em cada mil nascidos vivos em 1990 para 29, 6 por mil em 2000, houve ampliação da cobertura do pré-natal. A poliomielite foi erradicada, diminuíram os índices de desnutrição infantil e aumentou a duração média da amamentação no país, que saltou de 5,5 meses em 1989 para 9,9 meses em 1999. (ANDI, 2003, p. 12)

Embora as brinquedotecas sejam amparadas pela Lei Federal 11.104, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), a lei não expressa à importância da contratação de educadores e brinquedistas para atuarem neste espaço. As brinquedotecas espalhadas pelo país, conta com a colaboração de voluntários, vindos de projetos de extensão realizados por Universidades e faculdades, e até mesmo da comunidade, que muitas vezes não tem formação na área da educação.

A resolução n.41, de 13 de Outubro de 1995 da lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados afirma: "Artigo 9. Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programa de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar". (CECCIM e CARVALHO, 1997, p. 188). Está previsto por essa

resolução que as crianças devem ter acompanhamento pedagógico no hospital e que existam professores para realiza-lo. Os órgãos públicos, muitos educadores e a sociedade em geral, não reconhecem esses espaços como uma modalidade oficial de ensino, porque são raras as Secretarias de Educação que implantam essas práticas educativas nos hospitais.

As relações da Pedagogia Hospitalar com a Pedagogia Social são complementares. Ambas estão voltadas para intervenção em espaços sociais e comunitários e são áreas nas quais existem reflexões contínuas entre teoria e prática, pois, a teoria nasce da prática e se retro-alimenta. Elas não são lineares e não se estruturam de forma homogênea como a Educação Formal. (PAULA, 2010, pg. 1)

Após essa discussão sobre a característica das brinquedotecas nos hospitais e a relação da Pedagogia Hospitalar com a Educação Social apresentaremos a revisão bibliográfica sobre brinquedotecas hospitalares e a formação de seus profissionais.

BRINQUEDOTECAS EM HOSPITAIS

Neste trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica na internet em base de dados como, o Scielo e o google acadêmico. Foram encontrados 6 artigos para enriquecer a discussão sobre esta temática.

Universidade	Nome do Artigo	Área	Autores
Universidade Federal Fluminense (UFF)	A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital	Educação	Rejane de Souza Fontes (2006)
Universidade Federal de Minas Gerais	A inserção do lúdico no tratamento da SIDA pediátrica	Psicologia	Ivana Drummond Jorge Andrade Pinto Wesley Silva Balbino Santana Celina Maria Modena Virginia Torres Schall (2009)

Universidade Estadual de Campinas	A Brinquedoteca como possibilidade para desvelar o cotidiano da criança com câncer em tratamento ambulatorial	Enfermagem	Luciana de Lione Melo Elizabeth Ranier Martins do Valle (2010)
Universidade de São Paulo			
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Pedagogia hospitalar na Pedagogia Social: reflexões teóricas	Educação	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (2010)
Faculdade de Ciências da Educação Universidade de Granada	Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social	Educação	Andrés Soriano Díaz (2006)
Universidade Federal do Paraná	Pedagogia Social no Brasil: Políticas, Teorias e Prática em Construção	Educação	Evelcy Monteiro Machado (2009)

No artigo “A inserção do lúdico no tratamento da SIDA pediátrica”, de Drummond (2009), foram estudados 57 pacientes e as informações foram analisadas através das seguintes categorias: a Brinquedoteca como espaço terapêutico, espaço de acolhimento, de troca de experiências; e na formação de recursos humanos. Segundo os pacientes entrevistados, no espaço lúdico, os sujeitos podem elaborar suas vivências, podendo favorecer o tratamento. O brincar também trouxe uma grande contribuição na humanização do ambulatório. Possibilitou aos familiares trocas de experiências, partilha de vivências e reflexão sobre a condição do soro positivo. Ressalta-se a alternativa de monitoria por parte de

adolescentes soros positiva, caracterizando a brinquedoteca como espaço de ressignificação do tratamento e melhoria na autoestima.

No estudo do artigo “A Brinquedoteca como possibilidade para desvelar o cotidiano da criança com câncer em tratamento ambulatorial”, de Melo e Valle (2010), há a proposta de desvelar o sentido de Ser criança com câncer em tratamento utilizando a brinquedoteca como possibilidade de favorecer a criança a expressar o seu mundo cotidiano, onde precisa buscar a vida a cada dia. Participaram sete crianças entre três e nove anos, com diagnóstico de câncer. A criança com câncer configurou-se com a confusão de um ir e vir permeado ora pela autenticidade, quando assumia a sua doença e sua proximidade constante com a morte, ora pela inautenticidade, quando se deixava levar pelo modo de ser dos familiares e da equipe de saúde, muitas vezes desesperançosos com a possibilidade de cura. O brincar pôde favorecer um rico acesso às vivências da criança gravemente doente.

Os dois artigos citados acima trabalham com doenças específicas e muitas vezes com porcentagem baixa de cura e às vezes sem esperança alguma de cura, como a AIDS. Apesar dos benefícios garantidos aos pacientes através das atividades lúdicas, nota-se a falta que faz um educador nas brinquedotecas hospitalares, como já foi dito em outros tópicos. Com um educador as atividades podem ser mais bem direcionadas, possibilitando uma recuperação mais eficaz aos pacientes. Nesse sentido a lei 11.104 de 2005, que torna obrigatória a implantação de brinquedotecas é falha, pois o brincar direcionado e orientado é um auxílio inigualável.

Segundo Díaz (2006), a Pedagogia e a Educação Social estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social, e as suas origens e desenvolvimento histórico só podem compreender-se a partir desta perspectiva. Em seu artigo “Uma aproximação à Pedagogia- Educação Social”, Díaz afirma que as necessidades práticas sempre apontaram o caminho da reflexão teórica, quando no cotidiano ouvimos alguns educadores dizendo que a teoria deve ser descartada pela impossibilidade de aplica-la. O interessante é que toda a forma de educação é embasada em uma teoria, e essa minoria de educadores que pensam dessa forma não perceberam ainda isso. O autor ainda marcou a identidade da Pedagogia Social como uma disciplina científica e da Educação Social como um espaço de intervenção prática.

No trabalho “Pedagogia Social no Brasil: Políticas, Teorias e Práticas em Construção”, de Machado (2009), há uma busca por situar a Pedagogia Social no Brasil, ressaltando o processo de construção das bases políticas, teóricas e as relações com as práticas. O artigo faz uma articulação no discurso sobre a necessidade de apropriação de

conhecimentos históricos sobre conceitos, concepções, organização da área, formação profissional e campo de trabalho.

A Pedagogia Social é assumida a partir do princípio de Educação como direito, na sua totalidade, cujas necessidades e demandas se expressam no ambiente escolar e não escolar, o que representa avanços na compreensão da área, situada inicialmente como restrita à educação não formal. (MACHADO, 2009, p. 11379)

A Educação Social se articula com a Pedagogia, a Psicologia e Assistência Social, mas têm características próprias já discutidas em eventos científicos que articulam instituições formadoras, movimentos sociais e representantes da comunidade. Machado ainda ressalta a urgência de se fortalecer o debate político, teórico e prático sobre a Pedagogia Social no Brasil.

Paula (2010), em seu artigo “Pedagogia hospitalar na Pedagogia Social: reflexões teóricas” discute a inserção da Pedagogia Hospitalar na Pedagogia Social, o que também é objetivo deste trabalho. No artigo são analisadas as questões conceituais e reflexões sobre a Pedagogia Hospitalar e Pedagogia Social, e logo é detectado que há muitos aspectos que necessitam ser investigados com maior profundidade para uma compreensão mais crítica das áreas, assim como Machado (2009) diz. Tanto a Educação Social, como a Pedagogia Hospitalar são muito importantes para a educação, mas ainda há um longo caminho de pesquisas e debates a ser percorrido.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir que o direito do brincar é para todas as crianças e adolescentes, independente do contexto onde estão inclusos. Por isso a defesa para as crianças e os adolescentes hospitalizados, para que a passagem pelo hospital seja amena e com traumas reduzidos. E através da Brinquedoteca Hospitalar isso é possível, pois é um espaço que valoriza o brincar, a cidadania, a humanização da saúde e promove o apoio familiar.

Os prejuízos cognitivos, físicos e afetivos das crianças e adolescentes têm quando são retirados e afastados de seus ambientes “comuns” também podem ser amenizados na Brinquedoteca Hospitalar.

A Educação Social é reconhecida sim como uma ciência, como uma profissão. Ela ajuda a socialização do sujeito tanto em uma perspectiva de vida “normal”, quanto em situação de inadaptação social.

Compreendemos também que a Educação Social abarca a formação de diferentes profissionais. E na Brinquedoteca Hospitalar essa pluralidade de profissionais atuando nesse contexto é visível, há pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, professores de educação física, artistas etc. Mas, nem sempre esses profissionais podem desenvolver um trabalho pleno, porque na maioria das vezes são apenas voluntários e não podem se dedicar completamente a essa atividade. Alguns hospitais aceitam como voluntários estudantes e a comunidade externa.

A Pedagogia Hospitalar e a Educação Social fazem intervenções em espaços sociais e comunitários, as duas se complementam e não são lineares, como a Educação Formal. Mas, é preciso reconhecer que há muito que se compreender dessas formas de Educação. Um longo debate político, teórico e prático deve ser “levantado” no país.

REFERÊNCIAS

ANDI. Agência de Notícias dos Direitos da Infância. **Saúde em pauta:** doença e qualidade de vida no olhar da imprensa sobre a infância. São Paulo: Cortez, 2003

BRASIL. **Secretaria da Educação Básica**, Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em 16/10/2012

CECCIM, Ricardo B. CARVALHO, Paulo R. A. ; Comentando os direitos da criança e do adolescente hospitalizado. In: CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. A. ; **Criança Hospitalizada: Atenção Integral como escuta à vida**, Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 1997, p.185-191

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia- Educação Social. Revista Lusófona de Educação, 2006, pg. 91-104

DRUMMOND, I.; PINTO, J. A.; SANTANA, W. S. B.; MODENA, C. M.; SCHALL, V. T. A inserção do lúdico no tratamento da SIDA pediátrica. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312009000100003&script=sci_arttext. Acesso em 20 de julho de 2013

FONTES, Rejane Sousa. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2005, pg. 119-138

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia Social no Brasil: Políticas, Teorias e Práticas em Construção. Disponível em: http://fortium.edu.br/blog/lucio_batista/files/2012/11/artigo_-_Pedagogia_Social1-Evelcy.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2013

MELO, Luciana Lione. VALLE, Elizabeth Ranier Martins. A Brinquedoteca como

possibilidade para desvelar o cotidiano da criança com câncer em tratamento ambulatorial.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342010000200039&script=sci_arttext. Acesso em 20 de julho de 2013

PAULA, Ercília M. A. T. **Pedagogia hospitalar na Pedagogia Social:** reflexões teóricas. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social 2010. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100008&script=sci_arttext. Acesso em 08 de agosto de 2013

HIPERTENSÃO E FATORES DE RISCO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Natália de Carvalho Scharf Santana¹

Patrícia Oshiro²

Sônia Silva Marcon³

RESUMO

A hipertensão arterial geralmente está associada com um estilo de vida sedentário, uma ingestão inadequada de alimentos saudáveis e pouca ou nenhuma prática de atividade física. Antigamente a hipertensão acometia geralmente idosos, hoje devido a globalização e avanços da tecnologia houve uma mudança na rotina das pessoas, em especial as crianças e adolescentes. Elas permanecem mais tempo em frente a televisão, computador, vídeo games e ingerem com maior frequência alimentos como *fast food*. E por esses e outros fatores as crianças e adolescente tendem a ficar com excesso de peso aumentando assim o risco de apresentar hipertensão arterial. O objetivo deste estudo é de verificar a pressão arterial em adolescentes do ensino médio e correlacionar os possíveis fatores de risco para hipertensão arterial. A pesquisa ocorreu com alunos do ensino médio de uma escola pública. A coleta dos dados ocorreu com um total de 27 participantes, se deu através de uma avaliação da pressão arterial, peso, altura e circunferência abdominal, seguida por um questionário, para assim caracterizarmos os sujeitos, e então relacionarmos os fatores de risco presentes com a elevação da pressão arterial.

Palavra-chave: Adolescentes. Fatores de risco. Hipertensão arterial.

INTRODUÇÃO

A hipertensão arterial sistêmica (HAS) é uma condição clínica multifatorial caracterizada por níveis elevados e sustentados de pressão arterial (PA). Os principais fatores de risco relatado nos estudos são: idade, sexo e etnia; excesso de peso; ingestão de sal; ingestão de álcool, sedentarismo, genética, fatores socioeconômicos e outros fatores de risco cardiovascular (VI DIRETRIZES BRASILEIRAS DE HIPERTENSÃO, 2010).

Embora seja uma patologia multifatorial que predomine na idade adulta, podem ocorrer suas primeiras manifestações ainda na infância ou na adolescência (SALGADO, CARVALHAES; 2003). A HAS em crianças e adolescentes está relacionada ao excesso de peso, pouca ou falta de atividade física, excesso de sódio e de álcool e uma ingestão deficiente de frutas e vegetais (CHOBANIAN, BAKRIS, BLACK, CUSHMAN,

¹ Farmacêutica. Mestranda do Programa de Pós graduação - Biociências Aplicadas a Farmácia. Universidade Estadual de Maringá-UEM. Email: nataliascharf@hotmail.com

² Enfermeira. Aluna não regular do Mestrado em Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá-UEM. Email: oshiro.2801@hotmail.com

³ Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Titular da UEM. Email: ssmarcon@uem.br

GREEN; 2003). Existe a recomendação de realizar a aferição da pressão arterial em ambiente escolar, devendo ser uma realização rotineira (I DIRETRIZ DE PREVENÇÃO DE ATEROSCLEROSE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA; 2005).

As doenças cardiovasculares são responsáveis por cerca de 32% do total de óbitos no país e mais de um milhão de internações por ano no Sistema Único de Saúde (SUS), sendo a hipertensão arterial um dos principais fatores de risco (MINISTÉRIO DA SAÚDE; 2006). São aproximadamente dezessete milhões de portadores de hipertensão arterial no Brasil e estima-se que 4% das crianças e adolescentes também sejam portadoras (MINISTÁRIO DA SAÚDE; 2006).

Estudos realizados no Brasil vêm demonstrando que nas últimas décadas a prevalência de HAS nos adultos varia de 22,3% a 43,9%, e em crianças e adolescentes de 0,8% a 8,2% (IV DIRETRIZES BRASILEIRAS DE HIPERTENSÃO ARTERIAL; 2004. I DIRETRIZ DE PREVENÇÃO DE ATEROSCLEROSE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA; 2005).

O National High Blood Pressure Education Program Working Group on Children and Adolescents publicou em 2004 o quarto relatório de controle da pressão arterial de crianças e adolescentes. Definiu que crianças/adolescentes com pressão sistólica superior a 120 mmHg e diastólica superior a 80 mmHg, deveriam ser considerados pré hipertensos, independentes da idade.

A obesidade em crianças e adolescentes se torna um grande problema, pois se mostra uma forte associação com a de elevação da pressão arterial e se torna um preditor de hipertensão e obesidade na vida adulta (SOROF, LAI, TURNER, POFFENBARGER, PORTMAN; 2004). Os fatores de risco cardiovascular, como hipertensão arterial, dislipidemia, resistência a insulina e diabetes tipo 2 pode se associar tanto na criança quanto no adolescente. Aproximadamente 60% dos que apresentam obesidade nas primeiras décadas sofrem pelo menos uma dessas anormalidades metabólicas quando adultos (SRINIVASAN, MYERS, BERENSON; 2002).

Tem-se um valor estimado de 3,5 milhões o número de crianças hipertensas, que necessitam de acompanhamento e tratamento. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO, 2007). Essa elevada incidência é preocupante, uma vez que a pressão arterial elevada é um forte fator de risco na doença cardiovascular (insuficiência cardíaca, insuficiência renal, doença arterial periférica, doença cerebrovascular, entre outras), certamente muitas vezes pode vim associada ao aparecimento de sintomas na infância, e o diagnóstico precoce muitas vezes não acontece (SALGADO e CARVALHES; 2003).

A infância e a adolescência são consideradas períodos de particular importância na vida de um indivíduo, uma vez que o aparecimento de risco à saúde nessa fase pode estender-se a fase adulta. Assim, a realização de uma monitoração dos valores pressóricos e a identificação dos fatores associados à hipertensão em crianças e adolescentes podem fornecer informações valiosas para a implementação de estratégias de prevenção voltadas à redução de prováveis ocorrências de mortalidade e/ou morbidade, possivelmente na vida adulta (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA; 2007).

O presente estudo tem como objetivo verificar a prevalência de alterações na pressão arterial em adolescentes do ensino médio e correlacionar os possíveis fatores de risco para hipertensão arterial.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, não experimental, de natureza quantitativa exploratória descritiva, com delineamento transversal. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública de Maringá-PR. A avaliação ocorreu com alunos do ensino médio (1º, 2º e 3º colegial).

Primeiramente o projeto foi enviado ao Comitê de Ética, aprovado sob protocolo nº 147.347. Após a autorização do Comitê de Ética, foi iniciado a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores (TCLE), para que os alunos entregassem aos pais e/ou responsáveis, onde havia informações como objetivo da pesquisa, procedimentos de coleta de dados, os possíveis riscos ou benefícios, além da garantia do sigilo, conforme Resolução Conselho Nacional de Saúde nº 196/1996, foi entregue para aqueles que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Com a devolução dos termos assinados, iniciou-se a coleta dos dados realizados entre os meses de fevereiro e março de 2013. Com a autorização da escola e dos professores de educação física, que cederam alguns minutos do início de suas aulas.

Em primeiro momento explicamos o motivo da nossa pesquisa, tiramos as dúvidas dos participantes, logo após foi realizada a aferição da pressão arterial, medida da circunferência abdominal, peso e altura dos adolescentes, e assim, classificamos o Índice de Massa Corporal (IMC), peso dividido pela estatura ao quadrado (kg/m^2). Em seguida, os adolescentes responderam o questionário proposto.

A pressão arterial sistêmica (PAS) e pressão arterial diastólica (PAD) foram aferidas por um esfigmomanômetro (BIC[®]) com o indivíduo sentado com o braço estendido

apoiado e relaxado ao lado do tronco. O manguito foi posicionado no braço esquerdo esquerdo. Para a ausculta foi utilizado um estetoscópio (BIC[®]), onde posicionamos a campânula suavemente sobre a artéria braquial, na fossa antecubital, para que não haja compressão da artéria. A PAS foi determinada no momento do aparecimento do primeiro som (fase I de Korotkoff), que se intensifica com o aumento da velocidade de deflação. No último som, foi determinada a PAD (fase V de Korotkoff). Foram tomados os devidos cuidados referente ao tempo de repouso antes da aferição da pressão arterial.

Quanto à classificação dos níveis da pressão arterial, estatura, idade, adolescentes com pressão diastólica e sistólica menor que valores correspondentes ao percentil 90 foram interpretadas como normais. Já os níveis sistólicos e diastólicos maiores ou iguais ao percentil 90, e menores que o percentil 95, foram denominados de pré-hipertensos. Referente aos considerados com níveis de pressão arterial elevado, ou suspeita de hipertensão, os valores diastólico e sistólicos maiores ou iguais a 95. (NATIONAL HIGH BLOOD PRESSURE EDUCATION PROGRAM WORKING GROUP ON HIGH BLOOD PRESSURE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS, 2004). Para os voluntários maiores de 17 anos, foi considerado as recomendações da Sociedade Brasileira de Hipertensão. (JOINT NATIONAL COMMITTEE ON DETECTION, 2003).

A avaliação do peso foi realizada através de uma balança portátil eletrônica (Plena) com o aluno descalço e sem acessórios como blusa de frio, celulares e demais objetos. Para a análise da estatura, utilizou-se uma fita métrica afixada na parede com os participantes descalços, com os pés unidos e paralelo a parede, em posição ereta, com olhar voltado para frente. A partir do peso e da altura obtido, foi possível calcular o Índice de Massa Corpórea (IMC) (COLE; BELLIZZI; FLEGAL; DIETZ, 2000).

Para a mensuração da circunferência abdominal foi utilizada uma fita métrica inextensível, sobre o uniforme, para melhor conforto dos participantes e assim evitar constrangimento, tendo a cicatriz umbilical como ponto de referência.

Os dados coletados são de absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos sujeitos. Não houve presença de riscos para os participantes, pois não foi utilizado nenhum procedimento invasivo ou produtos para experimentos e afins, porém os resultados podem trazer benefícios, como a identificação precoce de alguma alteração na pressão arterial e com isso orientar os jovens do ensino médio sobre os riscos da obesidade e consequentemente da elevação da pressão arterial em adolescentes, buscando assim proporcionar um *feedback* positivo para a saúde dos mesmos.

A análise dos dados deu-se com o auxílio do Microsoft Office Excel (2010), onde construímos um banco de dados e então analisamos todas as variáveis dependentes e independente.

RESULTADOS

Foram entregues 100 TCLE, para aqueles que aceitaram participar da pesquisa, deste total tivemos uma devolutiva de 32% de termos, porém desses 32 descartamos 5 por não conter a assinatura dos pais e/ou responsáveis, totalizando assim 27 participantes. Deste total 19 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Os participantes possuem idade entre 14 a 18 anos, com idade média de 15,1 anos, houve uma maior adesão pelos estudantes do primeiro colegial tanto no interesse em participar quanto na devolutiva dos termos. Com relação a escolaridade, observou-se uma participação de 12 (44,44%) do primeiro ano do ensino médio, 9 (33,33%) do segundo e 6 (22,22%) do terceiro.

Tabela 1. Distribuição dos adolescentes escolares, segundo variáveis, Maringá-PR, 2013.

Variáveis	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Pratica atividade física	11	57,8	5	62,5	16	59,2
Familiares hipertensos	11	57,8	4	50,0	15	55,5
Já aferiram P.A. antes	14	73,6	4	50,0	18	66,6
Não se consideram sedentários	12	63,1	5	62,5	17	62,9

Quando questionado aos participantes sobre a prática de atividade física, do total (27), somente 16 (59,2%) relataram praticar algum tipo de atividade física, sendo que a maioria eram meninas. Os principais tipos de atividades desenvolvidas citadas foram: volêi, caminhada, academia, karatê, futebol e andar de bicicleta. E a maioria respondeu a questão que não se considerava uma pessoa sedentária. Referindo-se ao consumo de bebidas alcóolicas, todos os participantes 27 (100%), relataram não consumir nenhum tipo de bebida com teor alcóolico.

Uma alimentação adequada, rica em vitaminas, carboidratos, proteínas, fibras, ferro e demais itens importantes para o organismo, é considerado um fator relevante para o não desenvolvimento de doenças. Quando questionado a respeito da

frequência consumo de frutas, verduras e legumes, 9 (33,3%) relataram consumir todos os dias, 13 (48,1%) relataram consumir duas a três vezes na semana, e 5 (18,5%) relataram consumir estes tipos de alimentos apenas uma vez por semana.

Em relação à prevalência de adolescentes com antecedentes familiares com pressão arterial alterada, 15 (55,5%) relataram ter um ou mais parentes com hipertensão como pais e/ou mães e/ou avós e/ou tios, onde 7 predominam os avós. Desses 15 adolescentes 73,3% (n=11) eram do sexo feminino e 26,7% (n=4) do sexo masculino.

Conforme apresentado na Tabela 1, relacionando-se a frequência de verificação da pressão arterial dos participantes, um total de 18 (66,6%), sendo distribuídos da seguinte maneira: 14 (73,6%) eram do sexo feminino e 4 (50,0%) do sexo masculino, relataram já ter verificado a pressão anteriormente, seja em consulta médica e demais práticas de saúde.

Tabela 2. Distribuição dos adolescentes escolares, segundo fatores de risco. Maringá-PR, 2013.

Fatores de Risco	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
IMC						
Baixo peso	2	10,5	1	12,5	3	11,1
Peso normal	14	73,6	6	75	20	74,1
Pré obeso	3	15,7	1	12,5	4	14,8
CA						
Normal	15	78,9	8	100	23	85,2
Aumentado	4	21,0	-	-	4	18,8
PA						
Normal	19	100	8	100	27	100

Tendo em vista os fatores de risco para hipertensão, além dos já citados, o IMC, CA e PA são um dos principais pontos de partida para uma investigação em caso de hipertensão, visto que, geralmente, são consequências de um estilo de vida sedentário. De acordo com as Diretrizes Brasileiras de Obesidade (ABESO), a classificação de peso pelo IMC pode ser dividida da seguinte maneira: Baixo peso, IMC <18,5; Peso normal, IMC 18,5 á 24,9; Sobrepeso, IMC $\geq$ 25, sendo este então subdividido em Pré obeso, IMC 25,9 á 29,9; Obeso I, IMC 30,0 á 34,9; Obeso II, IMC 35,0 á 39,9 e Obeso III, IMC $\geq$ 40,0. Analizando os

resultados encontrados, do total de alunos analisados se pode relatar que no sexo feminino 2 (10,5%) foram classificadas como Baixo peso, 14 (73,6%) como Peso normal, e 3 (15,7%) como Pré Obeso, já no sexo masculino os valores encontrados foram Baixo peso 1 (12,5%), como Peso normal 6 (75,0%), e 1 (12,5%) como Pré Obeso.

Segundo a OMS, é estabelecido ponto de corte para risco cardiovascular aumentado, quando se possui uma medida de circunferência abdominal igual ou superior a 80cm em mulheres e 94cm em homens. (ABESO, 2009). Com relação as medidas de circunferência abdominal verificadas, encontrou-se alteração no sexo feminino, na qual 4 (21,0%) foram classificadas como medidas acima do valor normal. Já no sexo masculino, todos os participantes foram considerados dentro do valor limite de normalidade.

Analizando as VI Diretrizes Brasileira de Hipertensão (2010), a classificação da pressão arterial para crianças e adolescentes (modificado do The Fourth Report on the Diagnosis, Evaluation and Treatment of High Blood Pressure in Children and Adolescents) é delimitada de acordo com os seguintes valores: Normal Pressão Arterial (PA) < percentil 90, Limitrófe PA entre percentis 90 a 95 ou se PA exceder 120/80 mmHg, sempre < percentil 90 até < percentil 95. Hipertensão estágio I PA percentil 95 a 99 com possível variação de 5 mmHg, Hipertensão estágio II PA > percentil 99 mais 5 mmHg, Hipertensão do avental branco PA > percentil 95 em ambulatório ou consultório e PA normal em ambientes não-relacionados à prática clínica.

Todos os alunos 27 (100%), tanto do sexo feminino quanto masculino, que participaram deste trabalho apresentaram níveis de pressão arterial classificados como normais. Uma vez que, não foram todos os alunos que se dispuseram a participar, logo há necessidade de se realizar um estudo com todos os estudantes, para que assim haja uma caracterização desses sujeitos.

DISCUSSÃO

O presente trabalho fornece dados sobre a variação dos valores de pressão arterial em adolescentes do ensino médio de um colégio da cidade de Maringá-PR e constata que a hipertensão possui diversos fatores associados.

Os valores verificados de pressão arterial foram relativamente normais, uma vez que alunos do sexo feminino apresentaram valores menores, quando comparados com alunos do sexo masculino.

De acordo com análise realizada, os estudos demonstram associações significativas de IMC com a hipertensão arterial em adolescentes, porém ocorrem diferenças de valores de acordo com as variáveis estudadas (Nielsen; Andersen, 2003. Lusky; Barell; Lubin, 1996. Freedman; Dietz; Srinivasan; Berenson, 1999).

Analizando o trabalho de Lusky; Barell; Lubin (1996), foi possível detectar que adolescentes que se enquadram na classificação de obesidade severa possuíam chance de 13,1 vezes superior dos demais adolescentes, de apresentar alteração nos níveis de pressão arterial.

Pode-se afirmar que todos os fatores analisados neste trabalho, como peso, altura, IMC, prática de atividade física, alimentação balanceada, tempo de permanência no computador e televisão e demais itens citados, possuem relação com alteração de pressão arterial. É possível constatar de acordo com diversos estudos existentes que a hipertensão vem acometendo pessoas jovens e não somente idosos, devido a diversos fatores associados a uma qualidade de vida não adequada.

CONCLUSÃO

A adesão de medidas de prevenção á saúde de jovens é uma prática que vem sendo reconhecida, e merece uma ênfase, para que no futuro próximo não se tenha um maior número de indivíduos com níveis de hipertensão. Visando garantir um estilo de vida mais sadio, modificando práticas físicas e alimentares desde o início da vida das pessoas. Porém, os adolescentes apresentam uma certa resistência a iniciar cuidados relacionado a sua saúde, pois possuem em sua maioria uma falsa idéia de que não poderão apresentar doenças patológicas e crônicas, fazendo com que não busquem um atendimento ambulatorial.

Sugere-se a realização de mais estudos, pesquisas, palestras, campanhas e atividades relacionadas a melhora da qualidade de vida para adolescentes, uma vez que estes na sua maioria consideram desnecessário o cuidado com a saúde.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA. **Diretrizes brasileiras de obesidade Metabólica**. 3. ed. Itapevi-SP, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Hipertensão arterial sistêmica. **Caderno de Atenção Básica**, 2006.

_____. Ministério da Saúde. Prevenção Clínica de Doença Cardiovascular, Cerebrovascular e Renal Crônica. **Caderno de Atenção Básica**, 2006.

CHOBANIAN, AV; BAKRIS, GL; BLACK, HR; CUSHMAN WC; GREEN, LA; IZZO, JL Jr; et al. Seventh Report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evolution and Treatment of High Blood Pressure. **Hypertension**, 42(6): 1206-52, 2003. Disponível em: <http://hyper.ahajournals.org/content/42/6/1206.full.pdf+html> Acesso em: 21 ago. 2012.

COLE TJ, BELLIZZI MC, FLEGAL KM, DIETZ WH. Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. **BMJ**, 320(7244):1240-3, 2000.

FREEDMAN DS, DIETZ WH, SRINIVASAN SR, BERENSON GS. The Relation of Overweight to Cardiovascular Risk Factors Among Children and Adolescents: The Bogalusa Heart Study. **Pediatrics**, 103:1175-82, 1999.

JOINT NATIONAL COMMITTEE ON DETECTION. EVALUTION AND TREATMENT OF HIGH BLOOD PRESSURE. The seventh report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evalution and Treatment of High Blood Pressure (JNC VII). **JAMA**, 289:2560-71, 2003.

LUSKY A, BARELL V, LUBIN F, *et al.* Relationship between morbidity and extreme values of body mass index in adolescents. **Int J Epidemiol**, 25:829-34, 1996.

NATIONAL HIGH BLOOD PRESSURE EDUCATION PROGRAM WORKING GROUP ON HIGH BLOOD PRESSURE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS. The Fourth Report on the Diagnosis, Evalution, and Treatment of High Blood Pressure in Children and Adolescents. **Pediatrics**, 114 (2): 555-76, 2007. Disponível em: http://www.nhlbi.nih.gov/health/prof/heart/hbp/hbp_ped.pdf Acesso 19 ago. 2012.

NIELSEN GA, ANDERSEN LB. The association between high blood pressure, physical fitness, and body mass index in adolescents. **Prev Med**, 36:229-34, 2003.

Salcedo-Rocha, AL; Alba, JE; Contreras-Marmolejo M. Classifying Mexican adolescents' high blood pressure, factors and importance. **Rev Salud Publica**, 12: 612-22, 2010.

SALGADO, CM.; CARVALHAES, J TA. Hipertensão arterial na infância. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 79, p. 115-124, 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA; SOCIEDADE BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO; SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEFROLOGIA. **V Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Cardiologia, Sociedade Brasileira de Hipertensão, Sociedade Brasileira de Nefrologia; 2006. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/v_diretrizes_brasileira_hipertensao_arterial_2006.pdf. Acesso em: 18 ago. 2012.

_____. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão. **Arq Bras Cardiol**. 95(1 supl.1):1-51, 2010. Disponível em: http://publicacoes.cardiol.br/consenso/2010/Diretriz_hipertensao_associados.pdf Acesso em: 18 ago. 2012

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO. Diretrizes brasileiras de hipertensão arterial. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 89, n. 3, p. 24- 79, 2007.

SOROF, JM; LAI, D; TURNER, J; POFFENBARGER, T; PORTMAN, RJ. Overweight, ethnicity, and the prevalence of hypertension in school-aged children. **Pediatrics**. 2004. Disponível em: pediatrics.aappublications.org/content/113/3/475.full.pdf+html Acesso em: 21 ago. 2012.

SRINIVASAN, RS; MYERS, L; BERENSON, GS. Predictability of childhood adiposity and insulin for developing insulin resistance syndrome (Syndrome X) in young adulthood: The Bogalusa Heart Study. **Diabetes**, 51:201-9, 2002. Disponível em: diabetes.diabetesjournals.org/content/51/1/204.full.pdf+html Acesso em: 21 ago. 2012.

DANÇA NA ESCOLA: ANÁLISE DE PROPOSTA DESENVOLVIDA PELO PROJETO INICIAÇÃO À DANÇA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Patrícia Alzira Proscêncio¹

RESUMO

Este texto trata-se de relato de experiência do projeto Iniciação à Dança, mantido pela Fundação Cultura Artística de Londrina (FUNCART) em convênio com a Prefeitura desse município. Atualmente está sendo iniciada uma avaliação do projeto por meio de pesquisa. Definimos como problema: como estão se desenvolvendo as aulas de dança nas escolas que recebem o projeto? As propostas apresentadas às crianças estão alcançando os objetivos previstos? O objetivo geral é analisar as aulas ministradas nesse projeto avaliando os resultados. E, especificamente: observar se as propostas desenvolvidas estão associando a apreciação estética, a contextualização e o fazer artístico por meio da linguagem da dança; verificar como as monitoras do projeto estão percebendo o desenvolvimento das crianças durante as aulas e investigar como as professoras de turma e a coordenação pedagógica das escolas estão avaliando as aulas de dança e se fazem alguma relação com as demais atividades desenvolvidas no contexto escolar. Esta pesquisa terá abordagem qualitativa e será realizada em todas as turmas que recebem o projeto. As técnicas utilizadas serão: quatro observações em cada turma; entrevista com as monitoras e o questionário às professoras de turma e à coordenação pedagógica das escolas. Consideramos que com os resultados dessa pesquisa será possível avaliar a relevância de se implantar e manter projetos com essas características no contexto escolar e propor a reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Dança na escola. Projeto social. Formação para a vida.

INTRODUÇÃO

O Projeto Iniciação à Dança é desenvolvido pela Fundação Cultura Artística de Londrina - (FUNCART) em convênio com a Secretaria Municipal de Cultura desse município. A FUNCART mantém a Escola de Dança, Escola de Teatro e o Ballet de Londrina, além do Circo Teatro Funcart (espaço cênico para realização de espetáculos).

Esse projeto teve origem em 2001, com professores da Escola de Dança (FUNCART) ministrando aulas de ballet clássico, dança contemporânea e jazz em bairros e assentamentos da periferia da cidade de Londrina. Ele surgiu como uma proposta de utilização dessa linguagem como instrumento de reinserção social para crianças em condição de risco. Durante os cursos já ministrados ao longo dos anos em diversas localidades, foram identificadas muitas crianças e adolescentes com potencialidade para a dança. Esses novos

¹ Mestre em Educação (UEL). Docente no Curso de Pedagogia da Faculdade Norte Paranaense (UNINORTE)/Coordenadora do projeto Iniciação à Dança (FUNCART). pproscencio@gmail.com

talentos foram encaminhados à Escola de Dança da FUNCART para frequentar o curso regular de dança clássica.

Inicialmente o projeto estava inserido em uma das vertentes culturais desenvolvidas pela Rede da Cidadania – mantida pela Prefeitura do Município de Londrina. Pode-se considerar que esse foi o período referente a uma primeira fase do projeto que esteve sob a coordenação até o ano 2010 de Carina Corte. Durante esse período, como decorrência das oficinas ministradas nos bairros criou-se em 2002 o projeto Faces de Londrina, patrocinado pelo Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC), também coordenado por Carina Corte. O projeto “Faces de Londrina” era assim, um momento destinado à elaboração de um espetáculo de dança envolvendo todas as crianças que participavam das oficinas e que ao final do ano apresentavam-se em diversos pontos da cidade. Desse modo, os projetos Iniciação à Dança e Faces de Londrina estavam associados e mantendo um mesmo propósito.

Em 2011, o projeto Faces desvinculou-se da FUNCART e separou-se das oficinas do projeto iniciação à dança. O projeto continuou a ser coordenado por Carina Corte, mas buscou novos rumos para sua existência enquanto o projeto Iniciação à Dança continuou sendo mantido pela FUNCART em parceria com a Secretaria de Cultura/Prefeitura do Município de Londrina. A partir de então a sua coordenação foi assumida por Patrícia Proscêncio.

Nessa segunda fase, até os dias de hoje, o projeto já foi desenvolvido em oito escolas, tendo participado aproximadamente oitocentas crianças.

Estabeleceu-se como principais objetivos:

- Explorar a realidade, contexto e repertório de movimento das crianças;
- Introduzir novos ritmos de dança e música ainda não conhecidos pelas crianças;
- Propiciar conhecimento e contato com linguagem da dança sob as esferas: do fazer, do conhecimento e da apreciação artística; e
- Desenvolver a percepção e consciência corporal da criança.

A proposta é utilizar elementos da linguagem da dança, envolvendo pesquisa e estudos voltados para experimentação de movimento e compreensão de corpo pelas crianças. Este projeto não tem intencionalidade de formação profissional, portanto não é pretensão ensinar nenhum tipo de técnica de dança específica, bem como, criar coreografias para apresentação em eventos da escola. Embora, em muitos momentos as crianças junto às

monitoras criem suas composições coreográficas e apresentem entre si e também em eventos na escola, mas esse não é o principal objetivo.

Os conteúdos desenvolvidos têm como temas: inicialmente “O Corpo e o Movimento” e num segundo momento: “Danças Brasileiras”. As aulas são planejadas pelas monitoras junto à coordenação com atividades que compreendem jogos, brincadeiras, experimentações de movimento, alongamentos, conceituação e desenho do corpo, esquema corporal, noções de espaço, lateralidade, coordenação motora, ritmo, equilíbrio, expressividade e criatividade, entre outros.

O planejamento das propostas de atividades é desenvolvido pela coordenadora do projeto baseando-se nos estudos desenvolvidos durante sua Especialização em Metodologia da Ação Docente em que desenvolveu como tema: “A dança na educação infantil” e em seu Mestrado com o tema: “Corporeidade”. Embora os estudos tivessem sido direcionados à Educação Infantil, as propostas foram adaptadas para o nível do Ensino Fundamental anos iniciais.

Em cada ano, as atividades são revistas e reelaboradas, bem como outras propostas são acrescentadas nos planejamentos.

As monitoras ao colocar o planejamento em prática têm completa autonomia para adaptá-los às suas turmas conforme suas necessidades.

Ao final de cada mês as monitoras relatam por escrito à coordenação todas as atividades desenvolvidas em cada turma. Registram também seus comentários sobre as dificuldades enfrentadas e superadas, o desenvolvimento das crianças durante as atividades e as possíveis alterações que tenham sido necessárias tanto no planejamento como em eventuais mudanças no espaço físico em que acontecem as oficinas.

A coordenadora recebe todos os relatos das monitoras, analisa, revê o que se faz necessário para as proposições futuras e envia o relatório mensal ao Coordenador geral da Funcart, que por sua vez encaminha à Secretaria Municipal de Cultura como prestação de contas do que está sendo realizado.

O PROJETO ANO A ANO...

O projeto teve início em 2001, mas o seu novo formato entrou em vigor em 2011 e a partir de então foram registrados em relatórios o desenvolvimento do projeto em cada escola. Por isso, os dados abaixo são retratados a partir do ano de 2011.

Em **2011** as escolas que receberam o projeto foram:

- E.M. Aristeu dos Santos Ribas.
- E.M. Salim Aboriham.
- E.M. Noêmia A. Garcia Malanga.
- E.M. José Hosken de Novaes.

Participaram no total: 18 turmas do 1º ao 4º ano (aproximadamente trezentos e sessenta crianças) com aulas de dança, corpo e movimento com duração de 1 hora por semana.

Naquele ano o projeto contava com três monitoras: Giovanna Machado, Mayara Novaes e Edméia Lima. O planejamento foi realizado mês a mês.

No ano de **2012**, o projeto foi realizado nas escolas:

- E.M. Aristeu dos Santos Ribas.
- E.M. Elias Kauam.
- E.M. Noêmia A. Garcia Malanga.
- E.M. Hosken de Novaes.

As oficinas foram ministradas pelas monitoras: Edméia Lima, Mayara Novaes e Ingrid Cobayashi. O projeto atendeu aproximadamente cento e trinta crianças divididas em sete turmas nas quatro escolas acima citadas.

Iniciamos o ano tentando retomar o projeto na escola Salim Aboriham, mas, em maio o projeto foi transferido para a escola Elias Kauam a pedido da Secretaria da Educação por se tratar de uma escola que estava em processo de implantação do ensino integral.

Nesse ano, o planejamento foi realizado semestralmente. Tendo sido desenvolvido no primeiro semestre os temas: corpo, fatores de movimento e consciência espacial. No segundo semestre os temas foram: introdução e contextualização sobre a dança clássica, atividades espontâneas e criativas com temas de movimento de Laban, resgate da cultura popular (brincadeiras cantadas, danças e músicas folclóricas).

Em **2013** o projeto está sendo desenvolvido em quatro escolas da rede municipal de Londrina:

- E. M. Aristeu dos Santos Ribas, com total de quarenta e seis alunos participando das oficinas divididos em duas turmas: uma com vinte e duas e outra com vinte e quatro crianças.
- E. M. Arthur Thomas, com total de noventa e oito alunos divididos em quatro turmas.

- E. M. Mercedes Martins Madureira, com total de cento e dez alunos divididos em quatro turmas.
- E. M. Rev. Odilon Nocetti, totalizando trinta e quatro alunos divididos em duas turmas.

Além da coordenação, o projeto conta com duas monitoras: Mayara Novaes e Edméia Lima. Para esse ano realizamos o planejamento anual em fevereiro, durante todo o mês realizamos pesquisa de material: músicas, vídeos e textos para estudo. As monitoras Mayara Novaes, Edméia Lima e Ingrid Cobayashi participaram de uma palestra com o tema “Ensaaios Coreográficos”, ministrada por Patrícia Proscêncio, coordenadora dos projetos Iniciação à Dança e Dança nas Escolas no dia 15 de fevereiro destinada a professores que atuam na rede municipal de ensino na área de Educação Física.

No mês de fevereiro contatamos a Secretaria da Educação e as diretoras de todas as escolas nas quais o projeto foi desenvolvido no ano anterior. Fizemos uma avaliação do trabalho com as monitoras e também com as diretoras de cada escola. Iniciamos o ano dando continuidade ao projeto nas Escolas: Aristeu dos Santos Ribas e Noêmia A. Garcia Malanga.

A Escola Hosken de Novaes deixou de receber o projeto devido à falta de espaço físico adequado para sua realização e transferimos as oficinas da Escola Elias Kauam para a escola Arthur Thomas que estava sendo inserida no processo de escola integral e foi indicada pela Secretaria da Educação

No mês de maio transferimos o projeto da escola Noêmia Malanga para as Escolas: Mercedes Martins Madureira e Reverendo Odilon Nocetti. Essa alteração foi realizada porque uma de nossas monitoras pediu demissão associada à falta de espaço físico adequado na Escola Noêmia Malanga. E as escolas substitutas foram selecionadas porque as diretoras das escolas Mercedes Martins Madureira e do Reverendo Odilon Nocetti já haviam solicitado o projeto anteriormente, estavam aguardando a oportunidade de serem contempladas e a escola Arthur Thomas foi indicada pela Secretaria da Educação.

PROPOSTA ATUAL: PESQUISA AVALIATIVA

No momento atual a coordenadora do projeto está iniciando uma nova pesquisa que tem como ponto de partida: estudos anteriores por ela desenvolvidos e relacionados ao ensino de dança na escola. Com os resultados desses estudos foram elaboradas propostas para aulas de dança que foram colocadas em prática em cursos de

capacitação de professores que atuam na rede municipal e estadual da cidade de Londrina. Entre os professores, os cursos tiveram excelente repercussão e atualmente a pesquisadora coordena além do projeto Iniciação à dança também o projeto Dança nas Escolas, ambos realizados em escolas da rede municipal.

Com o desenvolvimento desse estudo pretende-se verificar e analisar a eficácia dessas propostas quando efetivadas com as crianças. Definimos como problema a ser investigado: como estão se desenvolvendo as aulas de dança nas escolas que recebem o projeto Iniciação à Dança no município de Londrina? As propostas apresentadas às crianças estão alcançando os objetivos previstos?

Para tanto estabelecemos como objetivo geral: analisar as aulas ministradas nesse projeto avaliando os resultados. E, especificamente: observar se as propostas desenvolvidas estão associando a apreciação estética, a contextualização e o fazer artístico por meio da linguagem da dança; verificar como as monitoras do projeto estão percebendo o desenvolvimento das crianças durante as aulas de dança e investigar como as professoras de turma e a coordenação pedagógica das escolas estão avaliando as aulas de dança e se fazem alguma relação com as demais atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Esta pesquisa terá abordagem qualitativa, associando pesquisa bibliográfica ao estudo de campo. Trata-se de um estudo social, de natureza exploratória e descritiva.

A pesquisa será realizada em todas as turmas que recebem o projeto, nas quatro escolas. Quanto às técnicas utilizadas, serão realizadas quatro observações em cada turma. As observações terão como propósito descrever: as propostas desenvolvidas pela monitora e as respostas e o envolvimento das crianças durante as aulas.

Além das observações será realizada uma entrevista com cada monitora com o intuito de verificar como está percebendo o desenvolvimento das crianças durante as aulas de dança. E um questionário que será aplicado às professoras de turma e à coordenação pedagógica das escolas para investigar como estão avaliando as aulas de dança. A opção de utilizar o questionário como instrumento para coleta de dados com as professoras e a coordenação é por conta da não necessidade de identificação das mesmas, o que por sua vez poderá contribuir para que não se sintam constrangidas ao avaliar.

Após a coleta de dados, os mesmos serão analisados. As descrições obtidas pela observação serão analisadas associando-as às respostas das monitoras na entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Já os questionários terão os dados tabulados.

Por fim, consideramos que com os resultados dessa pesquisa será possível o exercício reflexivo tanto por parte das monitoras como da coordenadora do projeto sobre sua

prática revendo o que se fizer necessário. E ainda, avaliar a relevância de se implantar e manter projetos com essas características no contexto escolar, apontando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, bem como identificar possíveis pontos negativos e dificuldades enfrentadas que precisam ser revistos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que pretendemos construir para a realização dessa pesquisa se fundamenta:

- Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96), que estabelece a obrigatoriedade do ensino das artes na educação básica e, conseqüentemente, o ensino da linguagem da dança. Consideramos que esta, enquanto linguagem artística e corporal propicia experiências significativas para o desenvolvimento de habilidades corporais, bem como enriquecimento integral do educando.

- Também vamos recorrer a Coli (2000), Chauí (2003) e Aranha e Martins (2003) que discutem a definição para o que é arte e que seus padrões apresentam variações de acordo com o lugar, seu tempo histórico e em cada expressão artística. O valor estético atribuído à arte, o que define o que se é ou não arte e, o seu valor, está diretamente ligado ao contexto sócio cultural. Assim, a arte tem grande importância na formação do ser humano, educa, comunica, potencializa a criatividade, expressa o desenvolvimento do ser.

A arte é uma área de conhecimento criada pelo homem como forma de comunicação com o mundo e expressão de seus sentimentos. Por meio da arte, o homem registra fatos e acontecimentos importantes de sua época, preserva sua cultura, bem como expressa sua visão de mundo com o objetivo de atingir, através dos sentidos, o receptor que aprecia a sua obra. O contato com as artes nos permite ter diferentes olhares para um mesmo objeto. Neste sentido, estimula o homem a pensar e refletir sobre o que está vendo e/ou ouvindo.

E ainda, Rengel (2003, 2004, 2006), Marques (1997, 1999), Strazzacappa (2001), Scarpato (2001), Laban (1978, 1990), que são autores que tratam do desenvolvimento da linguagem da dança no espaço escolar. Consideram que a dança desenvolvida na escola amplia a capacidade de expressão do professor e do aluno, é uma linguagem artística não verbal que faz uso do corpo como forma de comunicação e expressão para com o mundo. Muitas vezes, a escola é “o único lugar/meio/contexto de acesso à educação que pode possibilitar as mínimas condições de inserção de um ser/cidadão na sociedade”. (RENGEL,

2006, p. 61). Como aponta Marques (1997, p. 23), “o corpo em movimento, [...] assume papel fundamental hoje em dia, e a dança, enquanto forma de conhecimento, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade”.

Algumas escolas já têm em seu projeto de ensino a dança, principalmente nas escolas particulares, contudo, raramente há uma articulação dessa área de conhecimento com outras como português, matemática, etc. O ensino de dança, assim como o de teatro, música, na maioria das vezes, encontra-se isolado, e no caso da dança, muito se vê sobre o ensino de uma determinada técnica, seja o ballet, o jazz, ou outra. Fica então a pergunta: que tipo de dança deve ser ensinada nas escolas?

O papel da dança na escola não é de criar bailarinos ou dançarinos profissionais, mas é interessante que sejam apresentadas aos alunos as variadas modalidades de dança, e melhor ainda se puder experimentá-las como enriquecimento de seu vocabulário de movimento, “estimulando a experiência do sistema corporal em um amplo sentido: experiência, criação/produção e análise/apreciação artística”. (RENGEL, 2004, p. 58).

Ao pensar em dança, pensamos em movimento, pensamos em corpo, pois as formas de manifestação do movimento não são separadas do corpo. Sendo assim, buscou-se em Laban, grande estudioso do movimento e da dança, considerações a respeito do corpo. De acordo com seu pensamento, o corpo tem vários aspectos (espirituais, mentais e emocionais do movimento) e não apresenta separação entre corpo, mente e espírito. A essa proposta de corpomenteespirit, ele chamou de *erlebnis*, no alemão, que quer dizer experiencialmente. “*Erlebnis* é um conceito unificador que trata do todo de uma pessoa” (LABAN, 1966, 1975, 1984 apud RENGEL, 2003).

Rudolf Laban (1879-1958) nascido no império austro-húngaro esteve presente nas duas guerras mundiais e, juntamente com outros artistas de sua época, buscou novos rumos para a expressão artística. Foi um artista, pesquisador do movimento e da dança. É considerado, junto a Martha Graham e Mary Wigman, um dos fundadores da dança moderna. Ele tinha uma “preocupação explícita de fazer do ensino de dança um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação; objetivava uma educação essencialmente através da dança”. (MARQUES, 1999, p. 71). Em sua observação do movimento humano classificou quatro fatores que compõe qualquer movimento: fluência, espaço, tempo e peso.

A dança educativa foi criada por Laban em contraposição à técnica rígida e mecânica de que se apropriava o ensino do balé clássico na época. “Para ele, a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua

subjetividade enquanto dançavam, como defendiam os dançarinos modernos de seu tempo”. (MARQUES, 1999, p. 82).

Com a dança educativa, a criança descobre o que lhe é natural, orgânico e que por meio da linguagem corporal ela descobre como é seu movimento. A criança tem potencialmente a facilidade de desenvolver todos os fatores de movimento e suas nuances. É por essa perspectiva que caminha o projeto iniciação à dança, utilizando-se da dança educativa para potencializar a expressão e criatividade da criança.

A PESQUISA EM ANDAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Até o momento, a pesquisadora visitou as escolas que recebem o projeto informalmente conversando com as diretoras/coordenadoras pedagógicas e entrevistou as monitoras. Iniciou as observações das aulas em uma das escolas. As visitas estão sendo registradas por escrito e por meio de fotografias. Apesar de não apresentar ainda resultados finais da pesquisa, já conseguimos traçar algumas considerações que foram observadas como importantes para o bom desenvolvimento do projeto. Podemos elencar dentre outros fatores:

- A receptividade do projeto pela coordenação pedagógica, professores e direção;
- Envolvimento dos alunos durante as aulas;
- Adequação do espaço físico e aparelho de som disponível;
- Realização de apresentações (mesmo que internas).

Segundo relato das professoras e as primeiras observações da pesquisadora, podemos perceber que cada item acima citado está intrinsecamente ligado um ao outro. Pois nas escolas em que a coordenação pedagógica e as professoras demonstram interesse pelo projeto, nas quais estão sempre acompanhando, assistindo as aulas, perguntando a respeito, conversando com as crianças sobre a importância e privilégio de se ter um projeto como esse na escola, houve uma mudança maior no comprometimento das crianças em relação à participação nas aulas. Há uma crescente valorização do projeto tanto por parte da equipe pedagógica quanto das crianças que cada vez mais foram se envolvendo e ficando mais motivados com as aulas. Isso é visível porque infelizmente, não se percebe esse envolvimento em todas as escolas, e naquelas em que a equipe pedagógica permanece mais distante daquilo que ocorre no projeto, as crianças também aparentam não valorizar o que estão fazendo ali. Manifestam isso por meio da indisciplina, do não comprometimento, aparentam estar ali porque são obrigados.

Normalmente quando a criança não gosta, não quer fazer, ela reluta, ela atrapalha o rendimento das aulas, e isso ocorre, como observamos, em uma ou outra turma, com duas ou três crianças. Mas, uma das monitoras comentou que em uma das escolas na qual o projeto está sendo realizado, isso tem acontecido de forma generalizada, as crianças, com poucas exceções, tem se envolvido com as propostas que a monitora têm apresentado. Ela (a monitora) atribuiu isso à falta de uma cultura nessa escola de valorização advinda da direção, coordenação, professores, em relação aos projetos que recebem na escola. Pois, não há momentos em que esses profissionais se dirijam às crianças para conversar sobre o projeto, ao contrário do que ocorre com as demais escolas.

Outro fator também complicador, de acordo com a fala das monitoras é a inadequação do espaço onde as oficinas são realizadas. Pois as escolas não possuem salas apropriadas para dança, então as aulas são realizadas: no pátio, prejudicadas pelos intervalos para lanche; na quadra, geralmente sendo dividida com professor de educação física e geralmente não há tomadas próximas para uso de som, ou ainda em pequenas salas onde tem que arrastar as carteiras e revezar grupos para que todas as crianças consigam fazer os movimentos.

Um fator bastante positivo é o envolvimento das crianças principalmente nas atividades em que devem criar personagens, movimentos e coreografias. Demonstram muito entusiasmo e criatividade, utilizam-se bastante da imaginação, mesmo aquelas que aparentam ser mais tímidas.

Uma das diretoras comentou que o projeto tem sido muito importante para a escola, principalmente para as turmas que apresentavam maiores problemas com disciplina, pois oportuniza mais momentos fora de sala de aula, movimentando-se e aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos ao longo do texto a história do projeto e alguns apontamentos sobre a sua realização na escola. Estamos em meio ao desenvolvimento desse estudo, outros aspectos ainda serão estudados e possivelmente outros pontos serão trazidos à discussão. Por exemplo, ainda nos é importante saber como foi o desenvolvimento de cada turma desde o início do ano - próximo passo a ser conversado com as monitoras. E, se as professoras procuram relacionar aquilo que as crianças têm desenvolvido nas oficinas com outros momentos em sala de aula, pois acreditamos na relevância desse trabalho não apenas como algo isolado dentro da escola, mas como uma parceria para o desenvolvimento integral da

criança ou até mesmo um tema transversal. Há registros anteriores de professoras que desenvolveram textos, desenhos e solicitaram pesquisas sobre temas que haviam sido desenvolvidos nas aulas de dança e esse momento foi bastante enriquecedor principalmente para a aprendizagem da criança, pois desse modo ela consegue estabelecer relações daquilo que ela está vivenciando e produzindo dentro e fora da sala de aula.

Este estudo ainda está em andamento, portanto, acreditamos que ainda outros fatores podem ser observados e analisados posteriormente, principalmente porque até o momento a pesquisa está sendo encaminhada apenas sob uma perspectiva: crianças e monitoras. Em breve serão acrescentados também os relatos das diretoras, coordenação pedagógica e professores de cada escola. Desse modo, poderemos confrontar os dois lados para tecer outras considerações.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. de Arruda; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando, introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2013.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros passos, 46).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

———. **Dança Educativa Moderna**. Tradução de: Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**, [S.l], v. 3, n. 1, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFHeAAG/artigo3>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

———. **Ensino de Dança Hoje textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

———. O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento. In: TOZZI, Devanil (Org.). **Educação com arte**. São Paulo: FDE, 2004. p. 51-72.

———. A dança e o corpo no ensino. In: VENTRELLA, Roseli (Org.). **O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I**. São Paulo: FDE, 2006. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. p. 52-72.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 57-68, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

A INVISIBILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS NOS SITES DOS ÓRGÃOS OFICIAIS DO PARANÁ: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Regiane Hissayo Ono¹
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²

RESUMO

O atendimento pedagógico durante o período da hospitalização é um direito, previsto na legislação, que as crianças, adolescentes, jovens e adultos têm enquanto estão afastadas do processo de escolarização. Esse atendimento no Brasil, pode ocorrer por meio das brinquedotecas e também das Classes Hospitalares. Tendo em vista esse direito à educação, esta pesquisa teve como objetivo verificar como os órgãos oficiais do Estado do Paraná divulgavam os atendimentos pedagógicos hospitalares nas cinco maiores cidades deste Estado: Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa e Cascavel. A metodologia baseou-se na revisão bibliográfica e na pesquisa *online*, ou seja, a partir dos *sites* de órgãos oficiais das prefeituras, das Secretarias Municipais da Educação e da Saúde das cidades citadas. Para tanto, o referencial teórico fundamentou-se na legislação que aborda o direito dos cidadãos ao atendimento pedagógico hospitalar. Na pesquisa *online* realizada, encontramos somente informações da Secretaria da Educação do Estado do Paraná no site sobre o Programa Sareh (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar) sobre a oferta do atendimento pedagógico hospitalar. No entanto, os artigos acadêmicos apresentam informações sobre esse atendimento nos hospitais das cidades pesquisadas. Todavia, o que se observa é a invisibilidade do direito à educação para as pessoas hospitalizadas. Faz-se necessário pensar na Educação Social para essa população.

Palavras-chave: Atendimento Pedagógico Hospitalar. Hospital. Crianças e Adolescentes.

INTRODUÇÃO

As crianças, adolescentes, jovens e adultos que têm seus processos de escolarização interrompidos devido à hospitalização têm o direito de continuarem seus estudos, sem muitos prejuízos aos seus rendimentos escolares. Embora muitas pessoas não tenham o conhecimento destes direitos, eles deveriam ser explicitados nas leis e elas deveriam ser executadas de fato.

No Brasil, muitos estudiosos defendem os direitos das crianças e adolescentes a uma educação de qualidade e sem distinções. E é nesse sentido que Paula

¹ Graduada em Pedagogia (2012) pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005) e professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

(2010) enfatiza a aproximação da pedagogia hospitalar com a pedagogia social, pois ambas buscam garantir aos excluídos a garantia da educação.

A pedagogia social pode ocorrer em diferentes espaços educacionais e com diversas práticas educativas, entre os quais estão os hospitais e o atendimento pedagógico que nele pode ocorrer. De acordo com Paula (2010, p.12), a educação social necessita de duas perspectivas: “[...] por um lado, serve como estratégia para inserir o cidadão na sociedade, e, por outro, como um programa político capaz de transformar a sociedade”.

Ainda não existe uma política de Estado definida para a educação das crianças e adolescentes enfermos, que, em termos numéricos, são a minoria (PAULA, 2004). Além disso, ainda de acordo com a autora:

[...] o fato de não existir uma política clara de atuação dos profissionais nesta área e um descaso do Estado em relação a esse tipo de educação faz com que existam muitas indefinições nas práticas que vem sendo realizadas (PAULA, 2004, p.8-9).

Embora falte reconhecimento das políticas públicas sobre o atendimento pedagógico nos hospitais, compreendemos que esse atendimento é de extrema importância para as crianças, adolescentes, jovens e adultos em processo de escolarização.

Tendo em vista essa importância, o objetivo desta pesquisa foi averiguar se o atendimento pedagógico hospitalar é oferecido nas maiores cidades do estado do Paraná; bem como refletir sobre as políticas públicas para este tipo de atendimento.

A metodologia desta pesquisa foi um estudo de revisão de literatura. Foi realizado um levantamento de artigos científicos, livros e dissertações que tratam da temática do direito das crianças e adolescentes hospitalizados à educação. Neste estudo bibliográfico, a partir dos materiais selecionados, foram realizadas análises destas obras na tentativa de buscar apresentar e discutir as ideias dos autores que pesquisam essa temática. Também foi realizada uma pesquisa *online*, por meio dos *sites* de órgãos oficiais das prefeituras, das Secretarias Municipais de Educação e da Saúde das cinco maiores cidades do estado do Paraná. O objetivo foi verificar se existiam informações e esclarecimentos dos órgãos públicos sobre o atendimento pedagógico nos hospitais das seguintes cidades: Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa e Cascavel.

A fundamentação teórica desta pesquisa foram autores que estudam sobre o atendimento pedagógico hospitalar para crianças e adolescentes hospitalizados, assim como, autores que descrevem e relatam o desenvolvimento desse atendimento nos hospitais das cinco maiores cidades do Paraná, estes que foram: Pacheco; Lipinski (2009), Rodacoski;

Forte (2009), Miguel (2011), Rodrigues, Rodriguero (2012), Gil; Moraes (2002), Paula; Foltran (2007).

Atualmente, a legislação ampara as crianças e adolescentes afastados da escola por motivo de doença ou devido à hospitalização. Por conseguinte, não podemos deixar de nos referenciar nas bases legais, tais como na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); na Resolução nº 41, de 13 de setembro de 1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados – Conanda (BRASIL, 1995); nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e também no documento Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar: estratégias e orientações (BRASIL, 2002); Lei Federal n. 11.104 (BRASIL, 2005).

Desta forma, discorreremos brevemente sobre as leis que tratam da educação, tanto de forma direta como indireta, para as crianças e adolescentes que se encontram impossibilitados de frequentar a escola devido à hospitalização.

POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS AO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

A educação é um direito de todos, inclusive das pessoas que estão hospitalizadas. Sandroni (2008, p.4) ao estudar o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) afirma que:

Podemos notar que o artigo 57º deste Estatuto destina-se ao cuidado da criança e do adolescente que, por motivo de internação ou doença crônica, ficam afastados do sistema de ensino. Vale ressaltar aqui que a hospitalização é um dos motivos de exclusão da vida escolar, e este artigo assegura que, crianças e adolescentes devem ter todo o aparato possível para que não fiquem prejudicadas nem em seu tratamento médico, e nem em sua aprendizagem escolar.

Embora o Estatuto de Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) defina que as crianças e adolescentes hospitalizados devam ter o aparato para não serem prejudicados, somente com a criação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) que houve o reconhecimento oficial do direito das mesmas ao atendimento pedagógico-educacional. Esta Política Nacional de Educação Especial propôs que a educação no hospital deve ocorrer por meio das Classes Hospitalares³ e assegurar a educação para as crianças com

³ O termo Classe Hospitalar é utilizado nos documentos oficiais referentes ao atendimento pedagógico hospitalar. Entretanto, muitos pesquisadores consideram esse termo insuficiente para atender as demandas que existem. Atualmente existem várias nomenclaturas utilizadas por diversos autores da área, tais como:

transtornos do desenvolvimento e em situações de risco (FONSECA, 1999). Assim, de acordo com Ceccim (1999), o ensino e o contato com o professor na Classe Hospitalar pode proteger o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, bem como contribuir na reintegração à escola após sair do hospital.

Em 13 de outubro de 1995, foi implantada por meio da Resolução nº 41, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) a Lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados (BRASIL, 1995) cujo objetivo é a proteção das crianças e dos adolescentes hospitalizados (PAULA, 2004). Esta Resolução n. 41/1995, estabeleceu por meio do artigo nº 9, o "direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar" (BRASIL, 1995, p.1). De acordo com Cardoso (2011), outro reconhecimento da educação como direito das crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola, ocorreu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual descreve em seu artigo nº 58, parágrafo 2º:

[...] o atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular [...] (CARDOSO, 2011, p.39).

Já em 11 de setembro de 2001, a Resolução n.2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo nº 13 aborda as especificidades do atendimento pedagógico hospitalar:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001, p.4 *apud* CASTRO, 2010, p.94-95).

De acordo com Castro (2010) o documento: “Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar: Estratégias e Orientações” (BRASIL, 2002) apresenta os aspectos relacionados à estrutura física, recursos humanos, materiais pedagógicos e a integração dos sistemas de saúde com a educação. Este documento objetiva facilitar a continuidade dos estudos das crianças e adolescentes hospitalizados, por meio de ações entre a Classe

“escolarização hospitalar”; “escola hospitalar”; “atendimento pedagógico-educacional hospitalar”; “escola no hospital”. Desta forma, optamos por utilizar o termo Classe Hospitalar por estamos nos referenciando nas políticas públicas.

Hospitalar e a escola regular do aluno. No entanto, para que isto de fato ocorra, é preciso do envolvimento das instituições, facilitando assim o desenvolvimento das atividades individualizadas realizadas pelo professor da Classe Hospitalar, contribuindo com o aluno hospitalizado, bem como com a escola de origem (CARDOSO, 2011).

Por fim, de acordo com Zaias e Paula (2009), a Lei Federal 11.104 de 21 de março de 2005, instituiu a obrigatoriedade das brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam o atendimento pediátrico em regime de internação. No entanto, não há referência sobre a formação do profissional que irá atuar neste ambiente.

Apesar dessas legislações propostas, ainda é preciso o Estado avançar para reconhecer e garantir esses direitos.

OS PROFESSORES NOS HOSPITAIS E A VISIBILIDADE E INVISIBILIDADE DESTE TRABALHO

O hospital é um ambiente que está diretamente relacionado com questões da saúde e é um local privilegiado dos médicos e profissionais desta área. Portanto, Nunes (2010) diz que o professor é visto apenas como um 'ator' no hospital, garantindo assim a política de humanização do setor. No entanto, isso não significa que corresponda ao reconhecimento de sua atuação neste campo. É importante que os profissionais da saúde interajam com os professores e o trabalho conjunto deve visar à cura do aluno hospitalizado, assim como o retorno das atividades escolares, sem muitos danos:

A finalidade da Pedagogia Hospitalar é integrar os profissionais da educação e saúde com intuito de auxiliar o escolar hospitalizado, daí a necessidade de refletir principalmente sobre uma boa condução no momento da internação da criança, pois se tal condução for mal elaborada poderá trazer danos que irão prejudicar sua própria recuperação (MATOS; MUGGIATI, 2010, p. 325).

A oferta do atendimento pedagógico nos hospitais é muito importante para as crianças e adolescentes hospitalizados, mesmo que seja por um tempo mínimo, pois as mesmas podem atuar com as expectativas, dúvidas, produzir conceitos e produtos subjetivos para a vida escolar e pessoal destas pessoas. Assim, o atendimento pedagógico, para estas crianças e adolescentes pode, por um momento, desvincular-se do conteúdo penoso ou dos danos psíquicos causados pela hospitalização (FONSECA, 1999).

Para Zaias e Paula (2010) os indivíduos hospitalizados não são somente pacientes do hospital, são também pessoas com direitos, interesses e necessidades

particulares. Eles devem ser considerados em sua totalidade, com sentimentos e valores, bem como suas possibilidades e limites. Mas é preciso considerar que não somente as crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam ter os seus direitos garantidos em relação à educação nos hospitais. É preciso considerar também que existem professores que trabalham nos hospitais há muitos anos no Brasil e que têm buscado exercer o seu trabalho com dignidade e competência, mas falta reconhecimento do Estado deste trabalho, incentivo para esses professores, garantia do direito de insalubridade e fornecimento de material pedagógico nas escolas nos hospitais.

Em muitas destas escolas, os professores precisam levar materiais pedagógicos de suas casas para os hospitais, pois, nem as Secretarias de Educação e as Secretarias da Saúde se responsabilizam por esses trabalhos. Em muitos casos, as Secretarias de Educação inviabilizam até os contatos dos professores que atuam nos hospitais com os professores das escolas regulares dos alunos hospitalizados como foi possível observar na dissertação de mestrado de Moraes (2013, p.113) denominada “Brincando e sendo feliz: a Pedagogia Hospitalar como proposta humanizadora no tratamento de crianças hospitalizadas” através de relato de uma professora que atua em um Hospital Público em Sergipe:

Antigamente eu ligava mais quando eu tinha acesso a um telefone do Estado, eu chegava lá na escola em que eu trabalhava e tinha o acesso de ligar pras escolas. Hoje eu não faço isso porque eu vou gastar os créditos do meu celular. Eu pergunto a mãe como é que eles tão, ao pai se estão estudando, a série, isso tudo eu pergunto. Antigamente eu tinha um acesso com a escola pra saber as atividades, mas hoje eu não tenho mais [...] (SILVA, 2012 *apud* MORAES, 2013, p.112-113).

Como é possível verificar, os professores das escolas nos hospitais se empenham em exercer esse trabalho de forma competente, todavia o Estado precisa fornecer condições mínimas para a sua realização. Neste caso, o hospital precisa ceder um telefone para que essa professora possa entrar em contato com as escolas de origem dos alunos hospitalizados.

Entretanto, apesar das dificuldades descritas, o atendimento pedagógico no hospital possibilita que os alunos compreendam sua situação e aceitem melhor a doença. Segundo Fontes (2005), a Pedagogia Hospitalar trabalha com a compreensão do espaço e do cotidiano hospitalar e, proporciona um bem estar a essas crianças e adolescentes.

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR NO ESTADO DO PARANÁ

Após realizar a *pesquisa online* nos *sites* dos órgãos oficiais das prefeituras, das Secretarias Municipais de Educação e da Saúde das cinco maiores cidades do estado do Paraná como: Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa e Cascavel, os resultados não foram satisfatórios quanto à apresentação e visibilidade destes atendimentos. Nesta pesquisa buscamos verificar se esses *sites* apresentavam informações sobre algum tipo de atendimento pedagógico nos hospitais das cidades. No entanto, constatou-se que, os mesmos não apresentavam informações sobre o atendimento pedagógico hospitalar. Em geral, os *sites* das prefeituras das cidades⁴ apresentavam notícias sobre os respectivos municípios, sobre os órgãos públicos e sobre questões ligadas a cultura, esporte, lazer e ao trânsito. Também, em alguns casos, como no *site* da prefeitura de Curitiba, ele dispunha informações de serviços para os cidadãos, empresários, servidores, turistas etc.

Com relação aos *sites* das Secretarias Municipais de Educação⁵ também não existiam informações sobre o atendimento pedagógico nos hospitais. Eram apresentados os programas, serviços e projetos que as Secretarias ofereciam, mas nada relacionado aos alunos que estavam hospitalizados. Existiam muitas informações sobre as escolas e os centros de educação, sobre o calendário escolar. Em quase todos os *sites* existiam também esclarecimentos sobre as modalidades de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Entretanto, apesar das Classes Hospitalares estarem inseridas na modalidade de Educação Especial, elas não apareciam.

Nos *sites* das Secretarias Municipais de Saúde⁶, eram apresentados os programas oferecidos pelo município, bem como os cuidados que as pessoas devem ter com a

⁴ As informações foram retiradas no dia 11 de setembro de 2012 e estão nos seguintes *sites*:

Portal da Prefeitura de Curitiba. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/>

Portal da Prefeitura de Londrina. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php>

Prefeitura do Município de Maringá – Paraná - Brasil. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/site/>

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/>

Portal do Município de Cascavel. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/>

⁵ As informações foram retiradas no dia 11 de setembro de 2012 e estão nos seguintes *sites*:

Secretaria da Educação de Curitiba. Disponível em:

<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=560&con=p>

Portal da Prefeitura do Município de Londrina – Secretaria de Educação. Disponível em: http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpageplus&Itemid=212

Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/>

Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Disponível em:

<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/sme>

Portal do Município de Cascavel - Educação. Disponível em:

<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semad/>

⁶ As informações foram retiradas no dia 11 de setembro de 2012 e estão nos seguintes *sites*:

Secretaria da Saúde de Curitiba. Disponível em: <http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/>

Portal da Prefeitura do Município de Londrina – Autarquia Municipal da Saúde. Disponível em: http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpageplus&Itemid=587

saúde, mas também não existiam informações sobre o atendimento pedagógico hospitalar nas cidades. As Secretarias Municipais de Educação e da Saúde da cidade de Ponta Grossa ofereciam apenas informações sobre a localidade e o contato com as mesmas, assim como suas competências e não existia qualquer outra informação sobre os trabalhos que elas realizavam.

Desta forma, percebe-se que o atendimento pedagógico hospitalar não consta em nenhum dos *sites*, subtendendo-se, **em princípio**, que não existe este tipo de atendimento nos hospitais dos municípios paranaenses. Entretanto, na revisão de literatura, por meio de artigos que relatam a atuação de professores em escolas nos hospitais nessas cidades paranaenses, pudemos encontrar referências ao atendimento pedagógico hospitalar em quatro das cinco cidades do Paraná que foram pesquisadas.

Em Curitiba, Pacheco; Lipinski (2009) relatam que o atendimento pedagógico ocorre no Hospital Erasto Gaertner desde 1988. O serviço de Escolarização Hospitalar é desenvolvido por meio de convênios entre o próprio hospital e a Prefeitura Municipal de Curitiba e tem por objetivo oportunizar o atendimento pedagógico da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental para as crianças hospitalizadas.

A ação da escolarização hospitalar se efetiva através do Projeto “A vida bem vivida no contexto hospitalar” que num processo dinâmico de pesquisa e estudos, integra outros projetos menores na condição de apêndices: Cantinho da Leitura do Hospital Erasto Gaertner como espaço de informação e ação, vivendo a descontração; Educação Infantil Gente miúda também precisa aprender a aprender; e ainda, Escola e Hospital: uma parceria que dá certo (PACHECO; LIPINSKI, 2009, p. 5685).

Ainda de acordo com Pacheco; Lipinski (2009), entre 1998 a junho de 2007 também foram atendidos adolescentes e a Educação de Jovens e Adultos. A partir desta última data, a Secretaria de Estadual de Educação conveniada com o hospital, passou a realizar esses atendimentos. “No ano de 2008 a equipe de professoras cedidas ao HEG atendeu duzentos e quarenta e um estudantes, sendo feitos um mil, cento e quarenta e três atendimentos pedagógicos” (PACHECO; LIPINSKI, 2009, p. 5694).

No Hospital Pequeno Príncipe, em Curitiba, Rodacoski; Forte (2009) afirmaram que em 1989 foi apresentado a primeira proposta de acompanhamento do escolar

CIS – Centro de Informação em Saúde – Secretaria de Saúde de Maringá. Disponível em:

<http://saude.maringa.pr.gov.br/>

Secretaria Municipal de Saúde – Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Disponível em:

<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/sms>

Portal do Município de Cascavel - Saúde. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/saude/>

hospitalizado, o “Projeto Mirim de Hospitalização Escolarizada”. Este programa foi precursor de outros programas de humanização do hospital, como o Serviço de Educação e Cultura, além da educação informal. No total, dos oito educadores, sete foram cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e as atividades propostas pelos mesmos são compatíveis com o currículo (RODACOSKI; FORTE, 2009).

Miguel (2011) buscou em sua pesquisa, procurar se os hospitais da cidade de Londrina ofereciam algum atendimento pedagógico hospitalar e como se encontram estruturados esses atendimentos. A pesquisa foi realizada em cinco hospitais da cidade, de médio e grande porte, que demandam atendimentos hospitalares complexos. Os hospitais pesquisados por Miguel (2011) eram particulares e também de convênio com o SUS. No primeiro hospital, constatou-se que as aulas eram ministradas por professores da rede pública de ensino e não por pedagogos. Nesta mesma instituição, também existia uma brinquedoteca. No segundo, terceiro e no quinto hospital, não existia atendimento pedagógico às crianças hospitalizadas. Neste terceiro, a assistente social relatou que as famílias nunca procuraram por este atendimento, demonstrando assim, o desconhecimento da sociedade com os seus direitos. No quarto hospital, existiram poucos atendimentos, que só ocorreram “[...] devido ao fato das famílias terem buscado esse atendimento junto ao Núcleo Regional de Ensino de Londrina, que passou a enviar professores para acompanhamento pedagógico” (MIGUEL, 2011, p. 9). Desta forma, dos cinco hospitais pesquisados por Miguel (2011), apenas um oferecia atendimento pedagógico hospitalar.

Em Maringá, segundo Rodrigues, Rodriguero (2012) existe o Projeto de Extensão “Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada”, o qual é desenvolvido no setor de Pediatria do Hospital Universitário de Maringá por professores do Departamento de Teoria e Prática da UEM. Este projeto foi implantado em 2006 e tem como objetivo intervir de forma pedagógica junto às crianças e aos adolescentes hospitalizados. A intervenção ocorre por meio de atividades lúdicas, como a contação de histórias, desenho livre, jogos, pintura, etc. o objetivo é desenvolver a criatividade, imaginação e outras funções psíquicas, bem como diminuir a ansiedade e possíveis traumas (RODRIGUES; RODRIGUERO, 2012).

Ainda nesta cidade, também ocorre o atendimento pedagógico por meio da Classe Hospitalar desenvolvido pela pedagoga e professores do Sareh (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar). Este Serviço é oferecido no Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM) desde 8 de junho de 2007. As atividades desenvolvidas equivalem a frequência escolar e a conteúdos que ocorreriam na escola, esses conteúdos eram baseados na solicitação da escola do paciente-aluno ou de acordo com as

Diretrizes Curriculares Estaduais (XAVIER, 2009). Ainda de acordo com Xavier (2009, p.6746),

Focada na visão progressista da educação, a equipe SAREH do Hospital Universitário Regional de Maringá conduz os alunos enfermos à compreensão da realidade histórico-social, levando-os ao entendimento do papel do sujeito construtor e/ou transformador dessa mesma realidade.

Vários trabalhos já foram desenvolvidos desde a implementação do SAREH no HUM: atividades com sucata, construção de histórias em quadrinhos, atividades de pintura ao ar livre, realizar jogos e desafios que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático etc.

Gil; Moraes (2002) apresentam as conclusões do trabalho de estágio, o qual foi realizado no Projeto de Extensão “Pedagogia Hospitalar” no Hospital da Criança Prefeito João Vargas de Oliveira, situado na cidade de Ponta Grossa, assim como Paula; Foltran (2007), realizaram o Projeto de Extensão: “Brilhar: Brinquedoteca, Literatura e Arte no Ambiente Hospitalar” em dois hospitais da cidade de Ponta Grossa de 2005-2010. Essas professoras e esses projetos eram da Universidade Estadual de Ponta Grossa do curso de Pedagogia. As intervenções realizadas nos hospitais por meio de atividades lúdicas e educativas contribuíram para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Por fim, com relação à cidade de Cascavel, não encontramos nenhum artigo que aborda a temática nos hospitais deste município.

Em relação à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), este trabalho está bem desenvolvido e apresentado, pois em 2007, A SEED criou o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH). O atendimento educacional ofertado por este Serviço ocorre por meio das interações sociais e de ações pedagógicas com os alunos hospitalizados (MENEZES, 2009). No *site* da Secretaria⁷ há informações sobre o Sareh. Ele está presente em dezesseis hospitais: seis em Curitiba, dois em Cascavel e dois em Londrina, um em Campo Largo, Foz do Iguaçu, Maringá, Paranaguá, Ponta Grossa e União da Vitória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento pedagógico é um direito para as crianças e adolescentes que estão hospitalizadas, este que é reconhecido oficialmente pelas políticas públicas. Esse

⁷ As informações foram retiradas do *site* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) no dia 15 de setembro de 2012, e está disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68#editais>

atendimento pode ocorrer tanto por meio de Classes Hospitalares, com atividades escolares; como também nas salas de recreação e brinquedotecas, com atividades lúdicas. Infelizmente, ainda falta reconhecimento por parte do Estado e da sociedade sobre esse trabalho. Sendo que o mesmo deveria garantir e proteger as crianças e adolescentes hospitalizados.

Assim, com a verificação dos *sites* de órgãos oficiais do Paraná, mais especificamente, dos *sites* das prefeituras das cinco maiores cidades do Estado, não foi possível encontrar informações sobre o Atendimento Pedagógico Hospitalar desenvolvido no Estado do Paraná. Exceto no site da Secretaria Estadual de Educação que apresenta o Programa Sareh desenvolvido com professores da rede estadual de ensino nos hospitais.

Entretanto, encontramos a história dos atendimentos dos professores nos hospitais e das políticas públicas das prefeituras através da revisão da literatura, da pesquisa em livros, em artigos apresentados em congressos e dissertações de mestrado sobre os programas realizados. O que verificamos é que, tanto a Secretaria Estadual de Educação como a Secretaria Municipal prefeituras realizam o Atendimento Pedagógico Hospitalar no Paraná, mas ainda há muito para ser feito.

Em um primeiro momento, consideramos significativo o empenho das professoras em escrever e socializar seus trabalhos e experiências em artigos e eventos acadêmicos. Porém, consideramos que as prefeituras precisam dar maior visibilidade e reconhecimento desses trabalhos, iniciando pela oficialização nos *sites* do governo.

Desta forma, as pessoas teriam acesso a informações sobre o atendimento, bem como o conhecimento das políticas públicas que defendem os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados.

Ainda há muito por se fazer na educação, Aquino (2000, p. 25 *apud* PAULA, 2010, p. 8) retrata bem a invisibilidade do direito à educação:

[...] não basta democratizar o país na esfera política se não houver democracia também nas instituições que regem o dia a dia. E essa é a tarefa principal de nossa geração. [...] Por que, por um lado, excedemos em compaixão quando às crianças “diferentes” do padrão (e aí incluída a criança hospitalizada) e, por outro lado, proporcionamos sua invisibilidade e seu silenciamento civil? Em termos mais concretos, por que temos tido tanta dificuldade de garantir espaços sociais de fato inclusivos, e, para todos?

O atendimento pedagógico hospitalar necessita de avanços e discussões a respeito dessa temática. Paula (2010) enfatiza que o mesmo deve ocorrer com a Educação Social, é preciso discutir e investir na formação de educadores e na fundamentação das práticas. Ainda é preciso que haja divulgação dos trabalhos que ocorrem nesses âmbitos.

A relação entre a educação social e a educação hospitalar está também no surgimento das mesmas. Segundo Paula (2010, p.13), “[...] Essas áreas nasceram em função de contextos sociais excludentes e de uma consciência de responsabilidade social com as populações marginalizadas”. Portanto, a educação social e a educação hospitalar devem ser permanentes, possibilitando a inserção dos excluídos (tanto social como educacional) e tratadas como um direito constitucional dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF, MEC/SEESP, 2002, 35 p.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Resolução nº 41 de outubro de 1995**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2001. MEC/SEESP, 79 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, MEC/SEESP, 1994, 66p.

CARDOSO, Mirelle Ribeiro. **Desafios e possibilidades da ludicidade no atendimento pedagógico hospitalar**. 2011. 134p. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9898/1/2011_MirelleRibeiroCardoso.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2012.

CASTRO, Marleisa Zanella. Humanização e escolarização hospitalar: transformando a realidade nas pediatrias. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010, p.91-109

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Revista Pedagógica Pátio**, a.3, n.10, p. 41-44, ago./out. 1999. Disponível em: <<http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/84/classehospitalarceccimpatio.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

FONSECA, Eneida Simões da. Classe Hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico -educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.8, n.44, p.32-37, 1999. Disponível em: <<http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/46/acaosistematicanaatencaonecessidadespedagogico.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

FONTES, Rejane de Souza. O desafio da educação no hospital. **Presença pedagógica**, v.11, n.64, p.21-29, jul./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/60/odesafiodaeducacaonohospital.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

GIL Juliana Dallarmi; MORAES, Denise Bronoski de. O fazer pedagógico em âmbito hospitalar. **Olhar de professor**. v. 5, n. 1, 2002. p. 71-76. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1377/1022>>. Acesso em: 16 set. 2012.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Tecendo algumas considerações sobre a pedagogia hospitalar. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 323-344.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. Rumos de uma política pública. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org.). **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis: Vozes, 2009. cap.1, p. 23-34.

MIGUEL, Miriam Maria Bernardi. Pedagogia Hospitalar em Londrina. **Revista Eletrônica de Educação**. a.4, n. 8, jan./jul. 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/12/391_495_publipg.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

MORAES, Myrian Soares. **Brincando e sendo feliz: a Pedagogia Hospitalar como proposta humanizadora no tratamento de crianças hospitalizadas**. 2013. 172 p. Dissertação (, Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2013.

NUNES, Lauane Baroncelli. A educação hospitalar: impasses ideológicos e possibilidades de construção. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010, p.41-49.

PACHECO, Mirta Cristina Pereira; LIPINSKI, Neuseli do Rocio Bastos. **Projeto Pedagógico a vida bem vivida no contexto hospitalar**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais**. p. 5685- 5695. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3266_1824.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação como proteção integral para crianças e adolescentes hospitalizados. In: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 8., 2004, Portugal. **Anais do Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, 2004. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/ErciliadePaula.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2012.

_____. Pedagogia hospitalar na pedagogia Social: reflexões teóricas. In: **Congresso Internacional Pedagogia Social**. Mar.2010. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a08.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. FOLTRAN, Elenice Parise. **Projeto Brilhar; Brinquedoteca, Literatura e Arte no Ambiente Hospitalar**. In: VII Encontro de Pesquisa da UEPG e 5º Encontro de Extensão da UEPG, 2007, Ponta Grossa. Disponível em: <http://www.tibagi.uepg.br/pex/conexasp/trabalhos/7465/artigo_brinquedoteca_5conex.pdf>. Acesso em 11 set.2012

RODACOSKI, Giseli Cipriano; FORTE, Luiza Tatiana. Prática pedagógica em complexo hospitalar. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org.). **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis: Vozes, 2009. cap.4, p. 61-78.

RODRIGUES, Jéssica Salomão; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O lúdico e sua importância para a criança hospitalizada. **10º Fórum de Extensão e Cultura da UEM**. Ago. 2012. Disponível em: <http://www.dex.uem.br/forum/images/10forum/C_Oral/Educacao/o%20ludico%20e%20sua%20importancia%20para%20a%20crianc%C3%A7a%20hospitalizada.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

SANDRONI, Giuseppina Antonia. Classe hospitalar: um recurso a mais para a inclusão educacional de crianças e jovens. **Cadernos da pedagogia**, a.2, v.2, n.3, p.1-12, jan./jun, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/50/43>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

XAVIER, Angela Regina Ramalho. Serviço de escolarização hospitalar: desenvolvendo Uma educação de vanguarda. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso de Educação - EDUCERE**, Curitiba: PUCPR, 2009. p. 6743-6755. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2272_1436.pdf>. Acesso em: 12 abri. 2013.

ZAIAS, Elismara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A Classe Hospitalar como garantia do direito da criança e do adolescente hospitalizado: uma necessidade na cidade de Ponta Grossa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso de Educação - EDUCERE**, Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1247-1259. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2489_1128.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2012.

ZAIAS, Elismara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n.3, p. 222-232, set./dez. 2010.

A SAÍDA TEMPORÁRIA FAMILIAR DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE COMO ESTRATÉGIA DE SOCIABILIDADE¹

Ricardo Peres da Costa²
Christian Reny Gonçalves³

RESUMO

A proposta de Comunicação Oral pretende apresentar a descrição do processo de solicitação e o acompanhamento de saída temporária para datas comemorativas a adolescentes privados de liberdade. A concessão de *Saída Temporária Familiar* (vulgo *Indulto*) para as festividades tradicionais de Natal, Ano Novo, Páscoa, dias das Mães e dos Pais em caráter individual ou coletivo, permite que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em condições de desenvolvimento de atividades externas permanentes ou sazonais, realizando ações personalizadas do plano individual de atendimento, tenham a oportunidade de fortalecer os vínculos familiares com vistas à socioeducação e preparação ao desligamento pleno. E ainda oferece uma ação prática para a transição a uma medida socioeducativa de meio aberto mais branda ou desinternação direta. O fato de ainda não existir uma norma específica relativa à matéria, no âmbito do Direito da Criança e do Adolescente, não impede a interpretação extensiva das disposições relativas ao indulto de Natal na Constituição Federal, Código Penal e Lei de Execução Penal.

Palavras-chave: Socioeducação. Saída Temporária. Privação de liberdade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade descrever uma experiência de saída temporária de fim ano do Centro de Socioeducação de Maringá, vulgo Indulto de Natal para o sistema penitenciário.

Na primeira seção intitulada *A Pedagogia de Atendimento na Socioeducação e os ensinamentos da Lei de Execução Penal* apresentamos uma articulação entre a modalidade de

¹ Este artigo trás um relato de experiência de saída temporária de Natal e Ano Novo de adolescentes privados de liberdade no Centro de Socioeducação de Maringá no ano de 2010. Além de apresentar fundamentos jurídicos e pedagógicos acerca do tema.

² Licenciado em Filosofia e Gestão de Segurança Pública; Mestrando em Serviço Social e Política Social. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de pesquisa Serviço Social e Sistema Sociojurídico. Atuou no sistema socioeducativo do Paraná como educador social, Assessor Técnico e Gestor de Centros de Socioeducação. Foi diretor do CENSE de Maringá desde implantação em 2010 até junho de 2012.

³ Graduado em Direito (UEM); Pós graduado em Direito do Estado (UEL); Atuou como advogado no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDIJ-UEM) na defesa de adolescentes privados em liberdade; e como assessor de Juiz de Direito da Vara da Infância e da Juventude de Maringá. Atualmente é Analista Judiciário do Tribunal de Justiça do Paraná.

socioeducação, organização do sistema socioeducativo, marcos regulatórios e breve aproximação ao Direito Penal.

Na seção seguinte *Uma proposta analógica à Lei de Execuções de Medidas Socioeducativas* debatemos a lacuna na legislação que regulamenta o gestão da Socioeducação e fizemos uma aproximação analógica à Lei de Execução Penal, especialmente no que tange aos critérios de elegibilidade para a saída temporária de adultos e adolescentes.

Por fim, apresentamos o último tópico *Saída temporária de Fim de Ano: uma experiência ousada que se tornou tradição* onde transcrevemos brevemente a experiência do Cense de Maringá.

A PEDAGOGIA DE ATENDIMENTO NA SOCIOEDUCAÇÃO E OS ENSINAMENTOS DA LEI DE EXECUÇÃO PENAL

Com o advento do Estatuto e de legislações que passaram a orientar o trabalho na Socioeducação no fim da década de 1980 e início de 1990, o atendimento ao adolescente em conflito com a lei sofreu mudanças no que tange aos ditames legais. Os marcos regulatórios promulgados⁴, naquele contexto histórico, preconizavam juridicamente, o rompimento com a doutrina menorista de direito tutelar, direcionada ao *menor em situação irregular*. Essas legislações, entretanto, marcaram teoricamente os princípios a serem seguidos na política de atendimento de crianças e adolescentes, ocorre que a legislação não muda a realidade posta imediatamente ao ser promulgada, por isso, a prática socioeducativa ainda possui significados (práticas) dos contextos históricos anteriores a ela. Mais recentemente, a Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamentou a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticaram atos infracionais, buscou consolidar a reformulação dessas práticas ainda existentes.

Assim, podemos perceber que ao longo desses anos houve uma carência na formulação de metodologia que pudesse orientar a gestão das unidades socioeducativas. Além disso, as estruturas arquitetônicas e de recursos humanos do ponto de vista do âmbito nacional,

⁴ Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing - 1985); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989); Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Diretrizes de Riad - 1990); Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Regras de Havana - 1990) e o próprio Estatuto - Lei Federal nº 8.069 de 1990.

sofreram pouco influência dessas mudanças do marco legal. Ainda que o texto base do Sinase anteveja uma proposta de gestão dos programas socioeducativos e apresente parâmetros de gestão pedagógica no atendimento, algumas imprecisões ainda precisam ser evidenciadas no que tange às metodologias de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, entre elas, citamos as atividades externas e saídas temporárias em datas comemorativas.

O tema em debate se insere com a pretensão de oferecer uma fundamentação jurídica e pedagógica para gestores das medidas restritiva e privativa de liberdade. É fato que a carência de regulamentação torna-se um impeditivo para proceder algumas ações no atendimento socioeducativo. No entanto, a educação social dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas deve se sobrepor a inexistência de rubricas protocolares e, dessa forma as saídas externas de visitas às famílias devem ocorrer normalmente diante do interesse superior do adolescente.

O fato de ainda não existir uma norma específica relativa à matéria, no âmbito do Direito da Criança e do Adolescente, não impede a interpretação analógica das disposições relativas às autorizações de saídas de pessoas privadas de liberdade com fundamento na Constituição Federal, Código Penal e Lei de Execução Penal.

Em tema de Execução Penal, a individualização da Pena possui fundamental importância e pode ser analisada em relação a três aspectos. O primeiro é a individualização legislativa, que ocorre quando o legislador eleva determinados valores sociais a bens jurídicos penais, protegendo-lhes através dos tipos penais, com suas respectivas penas. O segundo ocorre na sentença penal condenatória, quando o magistrado fixa a pena a ser cumprida pelo sentenciado. Por fim, destaca-se para o presente estudo a individualização executória, que ocorre na fase da execução penal, e comprova que a sentença penal condenatória não é estática, mas sim dinâmica, permitindo certa mutabilidade consoante as condições legais e pessoais do apenado.

Pode-se conceituar a Execução Penal como a fase processual em que o Estado faz valer a pretensão executória da pena, tornando efetiva a punição do agente e buscando a concretude das finalidades da sanção penal. Tal conceito tem guarida no artigo 1º da Lei 7.210/84, que dispõe ser objetivo da execução penal a efetivação as disposições da sentença criminal e o fornecimento de condições para a harmônica integração social do condenado.

Duas são, pois, as finalidades da Execução Penal: a correta efetivação dos mandamentos da sentença penal condenatória, realizando concretamente o título executivo

constituído por tal decisão; e a harmônica integração do apenado, que deve ser instrumentalizada por meio da oferta de instrumentos pelos quais o condenado possa participar construtivamente da comunhão social. A natureza jurídica da Execução Penal é complexa, eis que a matéria é regulada à luz de outros ramos do ordenamento jurídico, especialmente o Direito Penal e o Direito Processual, com parte da atividade referente às providências administrativas e que fica a cargo das autoridades penitenciárias e, ao lado disso, desenvolve-se a atividade do juízo da execução ou atividade judicial da execução.

A pena possui diversas finalidades, explicitadas pelas respectivas escolas penais, não se voltando o presente trabalho a esmiuçar suas peculiaridades. Não obstante, é relevante observar seus contornos gerais, influenciadores da majoritária corrente defendida em Execução Penal, nos termos explanados pela doutrina mais abalizada.

As Teorias Absolutas, ou retribucionistas, indicam que o fim da pena é o castigo, a retribuição, o pagamento pelo mal realizado pelo sentenciado. O castigo compensa o mal e reestabelece a ordem jurídica violada pelo cometimento do injusto. Por outro lado, as Teorias Relativas ou Utilitárias davam à pena um fim exclusivamente prático, de prevenção geral ou especial. Aquela é relacionada a todos, pois o sancionamento de um indivíduo faz com que toda a sociedade, de modo geral, evite o cometimento de ilícitos para não receber semelhante reprimenda. Já esta busca atuar sobre o próprio condenado, agindo em seu íntimo para que não volte a cometer delitos, sob pena de receber nova sanção. Ainda, as Teorias Mistas, ou Ecléticas defendem a natureza retributiva inegável da pena em seu aspecto moral, mas também identificam uma finalidade não simplesmente preventiva, mas de educação e correção.

Nesse cenário, assume destaque a Escola do Neodefensismo Social ou Nova Defesa Social, pregando uma Teoria Ressocializadora, de recuperação do apenado, com finalidade educativa que é de natureza jurídica, aceita de maneira majoritária entre os mais ilustres doutrinadores.

Assim, a afirmação de que é possível através do cárcere castigar o delinquente, neutralizando-o através de um sistema de segurança, e, ao mesmo tempo, ressocializá-lo através de um tratamento não mais se sustenta, exigindo-se a escolha de novos caminhos para a execução de penas. É necessária a progressiva humanização e liberação da execução penitenciária, de maneira que, asseguradas medidas como as permissões de saída e saídas temporárias, com o

apoio familiar, afetivo e social, criem-se sólidas bases para afastar os condenados da delinquência

A propósito, menciona expressamente o artigo 3º da Lei de Execuções Penais que o condenado tem assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença. A própria Constituição, a propósito, determina o respeito à integridade física e moral dos presos, como Direito Individual disposto no artigo 5º, inciso XLIX. Tais disposições constitucionais e legais aplicadas as imputáveis em cumprimento de penas encontram paralelo em relação aos adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas.

A Norma Maior, em seu artigo 6º esclareceu ser Direito Social a proteção à infância, detalhando melhor o tema no artigo 227 que preceituou ser dever da família, sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Trata-se da adoção expressa da Doutrina da Proteção Integral, consubstanciada em um metaprincípio orientador, impregnada aos dispositivos da Constituição, compondo um sistema de proteção à infância e à juventude que encontra sua realização completa e objetiva nas normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), formando, ao lado das normas internacionais e infraconstitucionais (legais e administrativas), um verdadeiro sistema de tutela dos direitos da criança e do adolescente. O ECA, em seu artigo 1º, trouxe o Princípio da Proteção Integral, concretizado em seu artigo 4º o Princípio da Prioridade Absoluta, e tendo por fundamento o Princípio do Respeito à Peculiar Condição de Desenvolvimento enunciada no artigo 6º.

Nesse sentido, pode-se dizer que em caso de ausência ou omissão legislativa, o postulado normativo do Interesse Superior da Criança e do Adolescente será acionado, servindo como norte para aplicação de todos os princípios e regras referentes ao Direito Infanto-juvenil, como exame de razoabilidade quanto à aplicação de uma ou outra norma jurídica.

UMA PROPOSTA ANALÓGICA À LEI DE EXECUÇÕES DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

No que toca ao adolescente em conflito com a lei, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, há que se conceituar algumas premissas. O adolescente, a pessoa com doze anos completos até dezoito anos incompletos, consoante artigo 2º do ECA, é inimputável à luz do artigo 228 da Constituição, ou seja, sujeito às normas especiais. Não obstante, pode praticar ilícitos penais, chamados de atos infracionais, que são os crimes ou as contravenções penais. A resposta estatal ao cometimento desses atos são as medidas, que podem ser protetivas ou socioeducativas.

As primeiras, dispostas no artigo 101 do ECA, agem na busca da proteção do infante diante de situações de risco (artigo 98 do ECA) por ameaças ou violações de direitos cometidos pelas mesmas pessoas que deveriam zelar por seus direitos: família, sociedade, Estado; e também por eles mesmos, que com suas condutas podem se colocar em situações de risco.

Já as medidas socioeducativas estão previstas no artigo 112 do ECA, em lista taxativa, aplicáveis unicamente pela autoridade judiciária, e são elas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação. Essas últimas são consideradas medidas a serem cumpridas através de programas de atendimento de privação de liberdade (popularmente conhecidas como medidas em meio fechado), pois cumpridas, ainda que parcialmente, em unidades socioeducativas apropriadas.

Identifica-se como objetivo das medidas socioeducativas a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional; a integração social deste; a desaprovação da conduta infracional e a efetivação das disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos na lei. Observa-se, assim, proximidade com a Teoria Ressocializadora Penal.

No ECA não há abundância de dispositivos que regulam a execução de medidas, destacando-se o artigo 152, pelo qual se aplica subsidiariamente a legislação processual pertinente.

Apesar da constatação inicial, não podemos deixar de reconhecer que na última década, avançamos no que tange a organização de um sistema socioeducativo. Em 2006, foi publicado a resolução 119 do Conanda, que promulgou os Parâmetros Pedagógicos do Atendimento Socioeducativo (Sinase) e, mais recentemente, a Lei 12.594/12 instituiu de fato o Sistema Nacional de Socioeducação, além de regulamentar a execução das medidas

socioeducativas destinadas a adolescente que praticou ato infracional. Assim, a Lei 12.594/2012, depois de anos em que a execução era regida por normas internas dos Tribunais e de prática cartorária, veio suprir o vácuo legislativo existente.

Para articular os programas de atendimento, nos três níveis de governo, e considerando a intersetorialidade e corresponsabilidade da família, comunidade e Estado, foi criado o Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE, cujos princípios orientadores fundamentais à temática em estudo são: respeito aos direitos humanos, responsabilidade solidária e dever jurídico da família, sociedade e Estado, reconhecimento do adolescente como sujeito de direitos e pessoa em peculiar condição de desenvolvimento e incompletude institucional.

Não obstante, importante ressaltar que a legislação especial não trouxe qualquer indicação a respeito das autorizações de saída, que consistem nas permissões de saída e nas saídas temporárias de festividades cívicas ou religiosas.

A legislação aplicável aos imputáveis (LEP) disciplina ambas nos artigos 120 a 121 e 122 a 125, respectivamente. A primeira é a autorização concedida ao preso que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto ou aos provisórios para sair do estabelecimento, mediante escolta, por ocasião do falecimento ou doença grave do cônjuge, companheira, ascendente, descendente ou irmão ou de tratamento médico necessário, tendo a duração necessária a sua finalidade. É um ato administrativo atribuído ao diretor do estabelecimento onde se encontra o preso.

O presente artigo se volta ao estudo aprofundado da segunda hipótese, ante a omissão legislativa no que toca aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado.

A saída temporária prevista na LEP tem limites mais amplos, mas somente pode ser concedida aos condenados que cumprem pena em regime semiaberto e que preencham os requisitos legais. Consiste na permissão para que o preso saia temporariamente, sem vigilância direta para visita à família, frequência a cursos e participação em atividades que concorram para o retorno ao convívio social. É competente para autorizar as saídas temporárias o juiz da execução (artigo 66, V da LEP), após a oitiva do Ministério Público e da administração penitenciária (artigo 123 da mencionada Lei). Trata-se de excelente forma viabilizar a reeducação através da ressocialização do apenado.

Os requisitos para concessão de tal benefício são: comportamento adequado, cumprimento mínimo de $\frac{1}{6}$ da pena, se o condenado for primário, e $\frac{1}{4}$, se reincidente e compatibilidade do benefício com os objetivos da pena.

Sugere-se, com fundamento no arcabouço principiológico acima mencionado, sobremaneira o Supremo Interesse do Adolescente, a adoção desse parâmetro legal existente aos adolescentes em cumprimento de medidas de internação e semiliberdade, com as adaptações necessárias e pertinentes à analogia.

A primeira delas diz respeito à previsão de tal saída no Plano Individual de Atendimento do adolescente. Trata-se de instrumento fundamental na execução socioeducativa que irá indicar quais os instrumentos e elementos serão utilizados para o sucesso na ressocialização do jovem. Tal ferramenta será melhor analisada abaixo, cabendo-se, neste momento, ressaltar que a possibilidade de saída temporária deve ser indicada pela equipe técnica da Unidade Socioeducativa, observando-se as peculiaridades de cada internado.

Nesse sentido, há que se interpretar a legislação de execução penal para o fim de permitir tal benefício ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação e de semiliberdade, a despeito da previsão legal permitir o benefício apenas aos presos no regime semiaberto.

Quanto às hipóteses de saída, verifica-se que a visita familiar é uma das mais efetivas para a socioeducação. Concedida aos imputáveis por ocasião de datas comemorativas civis e religiosas, como dia das mães, páscoa, natal e ano novo, atende ainda ao Direito à Convivência Familiar e Comunitária, propiciando o retorno momentâneo do jovem à sua família natural, extensa ou substituta, nos termos conceituados pelo ECA. Igualmente importante é a frequência a cursos e demais atividades que colaborem para a ressocialização do jovem, como corolários do Direito à Educação e à Profissionalização.

O benefício deve ser concedido judicialmente, após a oitiva do Ministério Público e do Defensor do adolescente, em atenção ao Princípio do Devido Processo Legal.

Por fim, quanto aos requisitos para a concessão, tem-se que o comportamento do adolescente pode ser aferido pela equipe técnica da Unidade, através de relatório informativo a ser juntado ao processo. Os prazos indicados na LEP, por seu turno, por óbvio que não merecem aplicação na execução das medidas de internação e semiliberdade, pois ambas não possui prazo determinado consoante disposição expressa do ECA. E, por derradeiro, o benefício é plenamente

compatível com as finalidades pedagógicas da medida, de maneira que este requisito estará preenchido implicitamente.

Impõe-se, neste momento, uma ponderação mais aprofundada a respeito da principal ferramenta do processo socioeducativo, que pode indicar a possibilidade de concessão da saída temporária. Trata-se do Plano Individual de Atendimento (PIA), reconhecido pelos marcos legais e pedagógicos acima mencionados como o instrumento central dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) de um Centro Socioeducativo.

Do ponto de vista teórico-metodológico o Plano Individualizado de Atendimento (PIA) é “um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo de cumprimento da medida socioeducativa” (SINASE, 2006, p.48). Do ponto de vista operacional constitui-se em “uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento de sua medida socioeducativa” (SINASE, 2006, p. 48).

Vale mencionar, a propósito, que a aplicação e execução de medidas socioeducativas a adolescente em conflito com a lei está sujeita a regras e princípios próprios, que a partir do disposto nos arts. 227, §3º, inciso V e 228, da Constituição Federal, bem como na normativa internacional aplicável, visam estabelecer uma ação personalizada em relação ao destinado a imputáveis acusados da prática de crimes, pois ao contrário do que ocorre em relação a estes, toda intervenção estatal deve ser efetivamente voltada à *socioeducação* do adolescente, e jamais à sua pura e simples punição. O atendimento do adolescente, compreendido como sujeito de direitos, implica que os programas de execução de medida socioeducativa se situem em uma rede de projetos, programas e serviços que assegurem o exercício de seus direitos de cidadania do adolescente.

Nessa rede de apoio, a família ou seu substituto tem um papel importante no cumprimento da medida socioeducativa de internação. As atribuições e responsabilidades da família quanto aos cuidados, apoio e proteção dos adolescentes estão estabelecidas culturalmente e instituídas na legislação brasileira. Inclusive na lei 12.594, artigo 52, prevê que o PIA do adolescente deve contemplar a participação da família “os quais tem o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente, sendo esses passíveis de responsabilização administrativa, nos termos do art. 249 da Lei nº- 8.069 de julho de 1990 (ECA), civil e criminal”,

não é só participar, é se responsabilizar por todo o processo de formação do adolescente integrando-se ao previsto na agenda personalizada que é estabelecida durante a pactuação do PIA. Para dispor de tais preceitos aos adolescentes, o programa de atendimento socioeducativo precisa organizar a metodologia de atendimento através dos instrumentos metodológicos de atendimento.

Confirmada a possibilidade teórica, normativa e pedagógica de utilização do incidente de execução de saída temporária aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, resta, agora, confirmar os benefícios de referido instrumento no aspecto prático, através da análise empírica da experiência realizada no Centro Socioeducativo de Maringá.

SAÍDA TEMPORÁRIA DE FIM DE ANO5: UMA EXPERIÊNCIA OUSADA QUE SE TORNOU TRADIÇÃO

O Centro de Socioeducação (Cense) de Maringá⁶ foi inaugurado em maio de 2010. No Estado do Paraná existem atualmente 18 centros de socioeducação. A Unidade atende adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação e Internação Provisória, do sexo masculino e possui capacidade física para receber até 86 adolescentes alojados individualmente. A estrutura está situada em 22.000 m² de área total, sendo 4500 m² de área construída e possui espaços físicos para Escola, Oficina-Escola, Área de Saúde, Refeitório, Quadra Poliesportiva, Teatro de Arena, Cozinha Industrial, Lavanderia, Espaço Ecumênico, além de oito casas para permanência dos adolescentes.

Com vistas a colocar essa estrutura física em funcionamento e atender os adolescentes, de maneira qualificada a equipe multidisciplinar é constituída pelos seguintes cargos e funções: diretor, administrador, técnicos administrativos, pedagoga, professores,

⁵ Vulgo *Indulto de Natal*.

⁶ Os Centros de Socioeducação do Estado do Paraná são mantidos pelo Governo do Estado, por meio de sua mantenedora, a Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social (SEDS). Os Centros de Socioeducação recebem adolescentes que, após o devido processo legal, foram considerados pela Justiça da Infância e da Juventude responsáveis pelo cometimento de ato infracional, cuja natureza e gravidade, aliados ao histórico do adolescente, resultaram na aplicação de medida socioeducativa de internação. A unidade tem a finalidade de efetivar o processo socioeducativo respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 e a Legislação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, além das Normativas Internacionais.

psicólogos, assistentes sociais, terapeuta ocupacional, educadores sociais (masculino e feminino), motoristas, auxiliar de manutenção, copeiras, serventes, policiais militares e estagiários.

O processo de desenvolvimento do adolescente está alicerçado em instrumentos metodológicos da socioeducação tais como o Estudo de Caso, o Conselho Disciplinar e o Plano Individual de Atendimento do adolescente, sendo este o tripé da ação socioeducativa que fundamenta o planejamento, a elaboração, a execução e avaliação do que se propõe enquanto método de trabalho da socioeducação no Estado do Paraná.

Esses fatores como recursos humanos, estrutura física adequada, e instrumentos metodológicos contribuíram para a implantação de uma proposta pedagógica inovadora que possui limites, mas que favoreceu a implementação do Plano Individualizado de Atendimento (PIA) através do percurso formativo das fases de atendimento.

Em decorrência do processo formativo, a equipe multiprofissional do Cense realizou estudos de casos e deliberou pela aprovação de saída temporária de fim de ano para 16 adolescentes. Após fundada petição em pareceria com Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) junto ao juízo da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Maringá e demais comarcas da região, a aprovação judicial foi unânime. O tempo de permanência nas residências foi entre os dias 23 de dezembro a 02 de janeiro, sofrendo algumas variações de acordo com cidade de origem do jovem.

Para construir uma tradição entre os adolescentes, família, centro socioeducativo, judiciário e demais parceiros, a Unidade realizou na véspera da saída uma cerimônia com a participação do Ministério Público, da Vara da Infância e Juventude, do NEDDIJ, do Conselho Tutelar, Equipe multidisciplinar, familiares e adolescentes que juntos assinaram solenemente o termo de compromisso de saída temporária de fim de ano, nos moldes das cerimônias realizadas por ocasião da concessão do Livramento Condicional aos imputáveis privados de liberdade, consoante o artigo 137 da LEP. Tal ato reforçou a confiança dos profissionais mencionados nos jovens e possibilitou que 16 adolescentes em um total de 48 pudessem participar da atividade. Ao final do período todos os adolescentes retornaram à instituição. O sucesso dessa metodologia foi replicado nos anos subsequentes, ampliando para outras datas cívicas do calendário civil e religioso.

Em decorrência do artigo solicitamos ao atual gestor do Cense quais foram as datas comemorativas que os adolescentes usufruíram dessa saída entre os anos de 2010-2012; quantidade de adolescentes que saíram e retornaram em cada uma delas; tempo de permanência em cada saída; e também uma avaliação dos limites, desafios e avanços em relação ao processo formativo do adolescente; do centro de socioeducação; e das famílias. No entanto, tais dados não foram fornecidos.

No que tange a experiência de 2010, vivenciada pelos autores do artigo, enquanto diretor do Cense e advogado do NEDDIJ temos a informar que todos os adolescentes retornaram nas datas e horários previstos. Tal informação é muito relevante, pois a sociedade reluta em aceitar esses benefícios destinados aos presos adultos, de maneira que muito menos aceitaria se permitidos aos adolescentes. Sabemos que em alguns casos os presos adultos não retornam a unidade prisional e durante o gozo do benefício cometem crimes. No caso dos adolescentes, o retorno em sua totalidade demonstrou a eficiência da metodologia e da forma através da qual foi celebrada entre os interessados.

Dessa forma, a concessão de *saída temporária familiar* para as festividades tradicionais de Natal e Ano Novo, em caráter individual ou coletivo, permitiu que adolescentes em condições de desenvolvimento de atividades externas permanentes ou sazonais, vinculadas ao PIA e sem incidir em medidas disciplinares graves nos últimos 3 meses, fortalecessem os vínculos familiares com vistas à convivência social saudável. Tal prática tem uma capacidade maior de preparar o jovem para o desligamento pleno ou transição a uma medida socioeducativa de meio aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante, ainda que tal matéria ainda não foi discutida e regulamentada no âmbito do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Congresso Nacional e Presidência da República, os profissionais da socioeducação e o sistema de justiça devem proceder tal metodologia baseando-se no Interesse Superior do Adolescente.

O sistema socioeducativo brasileiro ainda é muito recente e muitas organizações são normatizadas a partir das boas práticas vivenciadas no interior das unidades socioeducativas.

Este texto trouxe brevemente um fato que até poucos anos atrás era quase impossível de ser debatido e executado na Socioeducação. Pelo que consta, atualmente muitas unidades de socioeducação praticam essa modalidade exemplar de convivência entre adolescentes e suas famílias nas datas cívicas e/ou religiosas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei nº 8.069, de 13/jul/1990. Brasília: Senado Federal, 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Brasília: CONANDA, 2006.

_____. **Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012.** Brasília: Senado Federal, 2012.

_____. **Lei 7.210 de 11 de julho de 1987.** Brasília, Senado Federal, 1984.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Leis penais e processuais penais comentadas.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Execução Penal: comentários à Lei 7.210 de 11-07-1984.** São Paulo: Editora Atlas, 1992.

ROSSATO, Luciano Alves. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei 8.069/90: artigo por artigo.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

SOCIOEDUCAÇÃO: UMA METODOLOGIA DE ATENDIMENTO ATRAVÉS DAS FASES DO PROCESSO FORMATIVO

Ricardo Peres da Costa¹

RESUMO

A proposta de Comunicação Oral deseja apresentar um relato de experiência da implantação das fases de atendimento socioeducativo no Centro de Socioeducação de Maringá Paraná. O tema central versa sobre a Socioeducação ofertada a adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A abordagem do assunto considera o processo formativo do adolescente o trajeto percorrido por este desde o seu ingresso na Unidade até a sua desinternação. Esse processo fundamenta-se em conteúdos preparados e programados pela equipe de profissionais que atua na instituição, dividindo-se em quatro fases, que possuem como conteúdos estruturantes o que está preconizado na legislação afeta a política pública de garantia de direitos de adolescentes em Unidades de Internação.

Palavras-chave: Socioeducação. Processo Formativo. Metodologia de Atendimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva realizar um relato de experiência sobre a implantação de uma metodologia diferenciada de atendimento no Centro de Socioeducação – Cense de Maringá no período entre maio de 2010 e junho de 2012. A referida unidade é referenciada como um dos modelos arquitetônicos que segue a proposta estabelecida pela Resolução 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) no documento intitulado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) publicado em 2006. No Estado do Paraná existem atualmente quatro unidades desse modelo arquitetônico que no ano de 2008 receberam o prêmio socioeducando, intitulado *Medida Socioeducativa de Internação em um novo Conceito Arquitetônico* (ILANUD, 2010).

No decorrer deste artigo buscaremos evidenciar a junção entre a composição da equipe multidisciplinar, com as atividades desenvolvidas nesse espaço físico diferenciado. Esses fatores contribuíram para a implementação de uma proposta inovadora que possui limites, mas que favoreceu a implementação do Plano Individualizado de Atendimento (PIA).

A organização do texto estrutura-se da seguinte maneira: no primeiro momento apresenta-se a fundamentação teórica para a elaboração das fases do processo

¹ Licenciado em Filosofia e Gestão de Segurança Pública. Mestrando em Serviço e Social e Política Social (UEL). Atuou no sistema socioeducativo do Paraná como educador social, Assessor Técnico e Gestor de Centros de Socioeducação. Foi diretor do CENSE de Maringá desde implantação em 2010 até junho de 2012.

formativo que se baseia na Portaria Interna 003 (CENSE MARINGÁ, 2011). Na segunda parte do texto serão apresentados como os conteúdos programáticos das fases subsidiam os profissionais das diferentes áreas na elaboração, execução e avaliação do PIA.

AS FASES DO PROCESSO FORMATIVO

Considera-se o *processo formativo do adolescente* o trajeto percorrido pelo adolescente desde o seu ingresso na unidade até a sua desinternação. O mesmo fundamenta-se em conteúdos preparados, programados e dirigidos pela equipe de profissionais que atua na instituição, dividindo-se em quatro fases que possui como conteúdos estruturantes o que está preconizado no artigo 94 e 124 da Lei Federal nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos *Parâmetros da Gestão Pedagógica* do documento do SINASE (2006) e nos conteúdos da Coletânea Cadernos do IASP (2006).

Passados mais de 20 anos da promulgação do ECA, ainda são escassas as literaturas de embasamento teórico-metodológico do trabalho desenvolvido em unidades de internação. Essa dificuldade, também foi vivenciada por Makarenko, pedagogo russo, que no início do século XX atuou com adolescentes infratores.

Os primeiros meses da nossa colônia foram para mim e os meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura de verdade. Em toda a minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920. [...], o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída do total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente (MAKARENKO, 1989, p. 24).

Entretanto, essa dificuldade em encontrar textos orientadores que compreendessem a realidade que vivenciávamos possibilitou que uma proposta nova fosse implementada, ainda que se considerasse experiências já realizadas em outras unidades do mesmo padrão arquitetônico ou de modelos diferentes não apenas no Paraná, mas também em outros estados.

O estabelecimento de fases para o processo formativo do adolescente possui a finalidade de orientar a execução da internação provisória e da medida socioeducativa de internação delimitando didaticamente as fases do processo educativo e favorecendo ao

adolescente a aquisição de valores sociais que possibilitem a personalização do seu atendimento em acordo com o que ele, a família e a própria instituição compreendem como adequado para o seu desenvolvimento físico e emocional.

A metodologia ao ser aplicada possibilitou que fosse possível preparar, programar, dirigir e avaliar os conteúdos ministrados ao adolescente internado, por meio de um acompanhamento e avaliação não apenas dos sucessos, mas, também dos progressos e dificuldades do adolescente internado. A fundamentação teórica que nos orienta possibilitou que a equipe multidisciplinar passasse a compreender que os avanços e retrocessos do adolescente fazem parte de um contexto não apenas pessoal, mas também institucional.

Nessa premissa o adolescente, os servidores e a família são orientados pelo processo formativo que privilegia a elaboração de metas e compromissos, de todos os envolvidos possibilitando que os resultados sejam aferidos objetivamente no cumprimento do PIA em acordo ao que está previsto nas quatro fases do processo formativo e que será detalhado a seguir.

A primeira fase (Fase I) – atende especificamente o programa de internação provisória – tem como característica principal o atendimento do adolescente em Internação Provisória² que na proposta é diferenciado do atendimento aos demais adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação. Durante este período o adolescente permanece em um alojamento individual com sanitário, chuveiro e escrivaninha de estudo, além dos itens pessoais de higiene.

A estrutura física da unidade possibilita que as casas sejam independentes umas das outras. A internação provisória possui uma delimitação perimetral em relação às demais casas, o que viabilizou a implantação de um programa diferenciado que personaliza o atendimento individual da medida cautelar.

Este modelo arquitetônico proporciona uma estruturação tipo residência para promoção e incorporação de hábitos diários saudáveis. As acomodações internas são independentes dos demais alojamentos, permitindo a ocupação segundo a idade, compleição física, grau de infração ou outro critério estabelecido pela equipe multidisciplinar.

Nesta fase são realizados os atendimentos e avaliações iniciais pelos setores: pedagogia, psicologia, serviço social e saúde. Nessa fase busca-se dar uma ênfase no atendimento individual possibilitando a compreensão, por parte do adolescente, das rotinas

² A internação provisória não é considerada uma medida socioeducativa e possui natureza cautelar com prazo improrrogável de 45 dias, período em que o adolescente possui, inclusive, o direito de realizar atividades pedagógicas (BRASIL, 1990).

institucionais e de sua trajetória jurídico processual. Majoritariamente, o adolescente é internado e desconhece as razões jurídicas para tal, especialmente quando o Poder Judiciário determinou a internação provisória por mandado de busca e apreensão ou ainda, quando a medida é de internação sanção.

A fase II do itinerário formativo inicia ou com a decisão judicial de cumprimento da medida de internação ou com a recepção de um adolescente que foi transferido de outra unidade socioeducativa. Quando oriundo do programa de internação provisória o adolescente percebe imediatamente mudanças em sua rotina institucional, passando a ter contato com adolescentes que estão na mesma fase, mas em outras casas, o que não ocorria anteriormente. A partir de então, ocorre a inserção do adolescente no convívio coletivo da Escola e nas atividades esportivas realizadas no Ginásio de Esportes.

A escola é constituída por cinco salas de aulas, sendo uma delas apta para montagem do laboratório de informática, uma biblioteca e uma sala dos professores. Quatro destas salas são constituídas com quadro escolar de alvenaria, banheiros individuais, carteiras e cadeiras escolares, bancada de concreto e câmeras de monitoramento. Os corredores possibilitam uma circulação dupla com área de revista comum nas extremidades da edificação. Atualmente, uma sala das está sendo utilizada como sala de Circuito Fechado de Monitoramento (CFTV). Além desse espaço tradicional para a educação escolar, a instituição possui no setor da internação provisória mais duas salas de aulas com as mesmas características físicas e pedagógicas.

O ginásio de esportes possui quadra poliesportiva com traves para futebol de salão, tabelas de basquete, arquibancada, banheiros coletivos, lavabo, sala multiuso, quadrante de observação pessoal, três portas de acesso, câmeras de monitoramento e banheiro externo.

A inserção do adolescente em atividades esportivas, além de possuir relação com a disciplina escolar de educação física possibilita o desenvolvimento do aspecto corporal necessário para o alívio físico e emocional adjacente do recebimento de uma medida judicial. Além das atividades curriculares, os professores da disciplina desenvolvem atividades de alongamento, relaxamento, dinâmicas de grupo com vistas a subsidiar o conhecimento do aluno e coletar informações para compor o estudo de caso anterior à elaboração do PIA.

No Estado do Paraná, a modalidade de ensino escolar é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no modelo semipresencial, o que significa que cada adolescente só pode obter matrícula de no máximo quatro disciplinas. Durante a permanência do adolescente na fase II a equipe se organiza para realizar o estudo de caso e articular o PIA em acordo com o artigo 55, parágrafo único, da Lei 12.594/12 que institui o Sistema Nacional de

Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que praticou ato infracional.

Importante salientar, que o documento institucional com a previsão, os registros e os compromissos do adolescente, da família e da equipe de referência enviado ao Poder Judiciário para apreciação e homologação conforme preconizado na Lei citada acima, é um documento protocolar que será desenvolvido e avaliado ao longo do cumprimento da medida, em acordo com a fase em que o adolescente está inserido e com o seu PIA.

A transição entre uma fase e outra no processo formativo é avaliada pela equipe multidisciplinar. Nessa avaliação, os educadores sociais que atuam nos quatro plantões diurnos e noturnos, professores, profissionais da saúde e equipe técnica descrevem em um formulário previamente elaborado, com questões abertas e fechadas, o desenvolvimento do adolescente naquela fase até o momento da avaliação descrevendo ao final do documento se compreende que o adolescente encontra-se apto ou inapto a mudar de fase naquele estágio. Após essa avaliação, convoca-se o estudo de caso com vistas a deliberar sobre o planejamento e a execução da mudança de fase que está inequivocamente vinculada a trajetória já traçada na elaboração do PIA.

A Fase III tem como característica o processo formativo com o intuito de preparar o adolescente para o desenvolvimento do (PIA), baseado em ações diferenciadas de cunho individual e coletivo no interior da unidade e na comunidade externa. Para tanto, é usual a participação do adolescente em atividades de qualificação profissional, de inserção produtiva, atividades laborais de jardinagem e fruticultura, ações de solidariedade em instituições de acolhimento para crianças e idosos, atividades culturais e religiosas realizadas no espaço interno e externo.

Um dos privilegiados espaços físicos da unidade é a oficina escola, destinada a qualificação profissional e inserção produtiva dos adolescentes da fase III e IV que possuem em seu PIA essa perspectiva. A oficina escola é constituída por quatro salas com bancadas e bancos de concreto, banheiros individuais e câmeras de monitoramento com corredores que possibilitam uma circulação dupla acrescido de uma área de recuo nas extremidades da edificação. Durante o período que compreende esse relato de experiência o Cense viabilizou parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI) com vistas a desenvolver o programa *O Caminho da Profissão*, possibilitando que não apenas adolescentes, mas também, servidores realizassem cursos profissionalizantes com carga horária de 160 horas.

Ainda na fase III o adolescente pode realizar atividades no espaço da horta

de multicultivo, que é constituída de uma área de aproximadamente 180m², cercada com alambrados, além de possuir uma sala multiuso para guarda de ferramentas, banheiro e área coberta que viabiliza o trabalho da terapeuta ocupacional e dos educadores sociais que se disponibilizam a cultivar hortaliças e plantas medicinais. Nesse mesmo espaço, foram viabilizadas parcerias com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Sindicato Rural de Maringá, Escola Milton Santos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Centro de Referência em Agricultura Urbana e Periurbana da Universidade Estadual de Maringá (UEM) possibilitando a execução de cursos como: agricultura orgânica, fruticultura, horta orgânica, controle de pragas e plantas medicinais, além de realização de atividades de cuidado e embelezamento dos jardins da instituição.

A conclusão de cursos de curta ou longa duração é sempre um momento solene e festivo com a participação de membros da rede de proteção social, ministério público, defensoria pública, familiares dos adolescentes e servidores que se reúnem no espaço ecumênico, ginásio de esportes ou no teatro de arena, sendo este um palco de apresentações com arquibancadas, que comporta aproximadamente 200 pessoas sentadas. As solenidades representam as conquistas realizadas não apenas pelo adolescente, mas também pela equipe multidisciplinar. Esses momentos constituem marcos que devem ser comemorados e incentivados com vistas a melhorar a autoestima de todos os envolvidos.

O tempo de permanência do adolescente em cada uma das fases do processo formativo (a exceção da fase 1) será definido com base nos seguintes critérios: ato infracional cometido, tempo de cumprimento da medida socioeducativa, comportamento institucionais, cumprimento das metas do PIA, participação e comprometimento da família, anuência do Poder Judiciário e Ministério Público e as condicionalidades favoráveis ou desfavoráveis da própria instituição. Para tanto, utiliza-se como critério balizador o tempo mínimo de 45 dias e de no máximo 180 dias entre as fases.

A avaliação para a mudança de fase é registrada em um documento oficial elaborado: ata de estudo de caso, ata de reunião do conselho disciplinar³, designação administrativo do diretor da unidade com a anuência dos servidores envolvidos na avaliação.

Enquanto na fase III as atividades externas são realizadas, impreterivelmente, com o acompanhamento de um membro da equipe, na fase IV –

³ O Conselho Disciplinar é um dos instrumentos metodológicos implementados no sistema socioeducativo do Estado do Paraná. É uma ferramenta de avaliação e gestão, composto por membros da equipe multidisciplinar que tem por finalidade avaliar o processo socioeducativo do adolescente, inclusive aplicando medidas disciplinares. Assim, constatados motivos sérios e fundados, o Conselho Disciplinar, poderá determinar a suspensão do adolescente da fase em que se encontra ou de atividades específicas.

considerada a última etapa do processo formativo – o adolescente realiza a maioria das atividades previstas no PIA na comunidade externa, sem o monitoramento de um socioeducador. Nessa fase, a equipe busca contribuir para o desenvolvimento da autonomia do adolescente, preparando-o para o desligamento da medida. Assim, os deslocamentos do adolescente para o trabalho, atendimento médico ou odontológico, cursos de aprendizagem ou escola, são viabilizados para que o adolescente realize o percurso a pé, de bicicleta ou ainda em transporte público. Essa etapa significa que a família deve assumir maiores compromissos frente a agenda externa do PIA do adolescente acompanhando sempre que possível as idas ao médico, dentista, matrículas em cursos profissionalizantes, alistamento militar, entrevistas a empregos etc.. Esse compromisso possibilita que mensalmente, em acordo com a avaliação da equipe multidisciplinar, o adolescente visite seus familiares e permaneça o final de semana em sua residência.

Aos adolescentes da fase IV são viabilizadas solicitações ao Ministério Público e ao Juiz da Infância e Juventude autorização para que estes visitem suas famílias em períodos mais longos de festividades cívicas ou religiosas como: Natal, Ano Novo, Páscoa etc.

Como se pode observar a descrição das fases do processo formativo não pode ser vislumbrada de maneira linear. Ela é resultado de meses de discussão, análise e produção participativa dos servidores foram que contribuíram para que os referenciais das fases do percurso formativo fossem descritos e socializados com todos os servidores e adolescentes. A mudança na metodologia do atendimento também proporcionou que os educadores sociais fossem distribuídos no atendimento dos adolescentes nas casas e fases de atendimento que melhor se identificavam. Assim, o socioeducador que possuía perfil para acompanhar atividades externas e estabelecer contato com a rede de serviços optou por trabalhar nas fases III e IV e assim por diante.

A ELABORAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PIA DENTRO DAS FASES

O processo de desenvolvimento do adolescente está alicerçado em instrumentos metodológicos da socioeducação tais como o Estudo de Caso, o Conselho Disciplinar e o Plano Individual de Atendimento do adolescente, sendo este o tripé da ação socioeducativa que fundamenta o planejamento, a elaboração, a execução e avaliação do que se propõe enquanto método de trabalho da socioeducação no Estado do Paraná.

Do ponto de vista teórico-metodológico o Plano Individualizado de

Atendimento (PIA) é “um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo de cumprimento da medida socioeducativa”. Do ponto de vista operacional constitui-se em “uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento de sua medida socioeducativa” (SINASE, 2006, p. 48).

Com vistas a organizar teórica e metodologicamente o trabalho a equipe multidisciplinar elaborou um guia didático composto por uma tabela de orientação, previsão, registro e acompanhamento do percurso formativo do adolescente. Alguns dos conteúdos programáticos dessa tabela serão apresentados e detalhados a seguir.

Como já mencionado a fase I está designada para os adolescentes em cumprimento de internação provisória e de internação sanção. Nessa fase busca-se conhecer a história de vida do adolescente, as circunstâncias do ato infracional cometido, sua composição familiar, características físicas, psicológicas e emocionais, percurso escolar etc. Entretanto, a equipe que atende o adolescente durante esse período possui também responsabilidades que estão para além do tempo que o mesmo permanecerá na instituição. A equipe precisa viabilizar uma agenda de atendimentos que considere os direitos estabelecidos e preconizados no ECA, sendo essas demandas tanto de urgência como de emergência, que em outra publicação mais adensada podemos detalhá-los.

Esse guia metodológico delimitou quais conteúdos mínimos seriam desenvolvidos para que o adolescente tivesse garantidos os direitos preconizados pelas normativas legais. A publicização desse documento oferece respeitabilidade tanto aos destinatários, quanto aos familiares e demais órgãos de defesa dos direitos da criança e do adolescente que compõem o sistema de controle social da política de atendimento.

SAÚDE

O eixo da saúde consiste em avaliar do estado geral da saúde física e mental do adolescente, as doenças preexistentes, marcas corporais, aspectos de drogadicção (elucidando o tipo, o uso e a frequência), doenças preexistente na família, levantamento de saúde bucal (demanda odontológica) e orientação aos familiares para o acesso a rede de saúde.

CIDADANIA, RELAÇÕES FAMILIARES E COMUNITÁRIAS

Consistem em viabilizar atividades relacionadas ao adolescente e sua

família, verificando a existência ou não de documentos pessoais básicos, até a inserção na rede socioassistencial pública. Neste eixo, cabe a análise da realidade socioeconômica familiar contemplando os seguintes aspectos: habitação, saneamento básico, renda familiar, inserção em programas da política de assistência social, vínculos comunitários, aspectos de saúde mental dos membros, dentre outros. Convém desvelar a convivência familiar e comunitária analisando os vínculos e verificando a qualidade de vida desses membros, seus valores, cidadania e participação social. Possibilitar atividades de inserção comunitária em instituições de acolhimento institucional para crianças e idosos, além de viabilizar reparação humanitária e a participação dos adolescentes em conferências, cursos e formações em escolas.

EDUCAÇÃO, ESPORTE, LAZER E CULTURA

Os procedimentos de escolarização estão relacionados com a avaliação do nível escolar do adolescente, as possíveis dificuldades de aprendizagem, abandonos escolares anteriores, solicitação do histórico escolar, quando necessário, análise da participação do adolescente em exames de conclusão de séries, etapas ou fases, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação que visem a promoção, apropriação e produção do conhecimento. Também compete a esse eixo o levantamento individual sobre preferências com relação a esportes, cultura e lazer.

PROFISSIONALIZAÇÃO

Para atender o direito à profissionalização no âmbito da formação inicial e continuada cabe realizar uma investigação sobre possíveis interesses profissionais, levantamento de habilidades, aptidões e cursos profissionalizantes que o adolescente possui ou gostaria de realizar, com vistas a viabilizar sua inserção no mercado de trabalho formal ou como aprendiz.

ASPECTOS JURÍDICOS

O direito a conhecer a sua trajetória jurídica e processual consiste no levantamento dos aspectos jurídicos relacionados ao adolescente junto ao poder judiciário, ministério público e defesa técnica (NEDIJ) ou advogados particulares, tanto de questões referentes a Socioeducação quanto a outros direitos civis violados, evidenciando as questões

de direitos e deveres perante a sociedade e sua responsabilização pelos atos praticados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste artigo apresentou-se o relato de experiência do Centro de socioeducação de Maringá, que implantou uma metodologia diferenciada de atendimento que privilegia as fases do processo formativo na elaboração do PIA. Na descrição detalharam-se cuidadosamente os espaços arquitetônicos da instituição, tendo em vistas que estes privilegiam uma metodologia diferenciada de atendimento que contribui sobremaneira para o percurso formativo e execução do PIA. Os principais limites encontrados, no que tange a esta operacionalização está na ausência do quadro de recursos humanos necessários para viabilizar as práticas planejadas. Os limites de recursos financeiros e humanos representam os maiores limites e entraves na execução dessa proposta diferenciada.

Cabe ainda mencionar que anterior a elaboração dessa proposta, os adolescentes misturavam-se nas casas, independente da fase em que estivesse, o que acarretava problemas de relacionamento, conflitos e ameaças para os adolescentes que já realizavam atividades externas.

Buscou-se no relato descrever ainda, a operacionalização de cada uma das quatro fases e posterior evidenciar a organização do guia didático composto por uma tabela de orientação, previsão, registro e acompanhamento do percurso formativo do adolescente vinculado ao PIA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13/jul/1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15/mai./2011.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. **Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Acesso em: 06/fev./2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>.

CENSE MARINGÁ. **Portaria Interna 003**: de 01 de junho de 2011. Maringá: SECJ, 2011. (Documento não publicado).

_____. **Tabela de orientação, previsão, registro e acompanhamento do percurso formativo do adolescente**. Maringá: SECJ, 2011. (Documento não publicado).

_____. **Regimento Interno**. 3. ed. rev. e atual. Maringá: SECJ, 2012. (Documento não publicado).

ILANUD. PRÊMIO SOCIOEDUCANDO. **Práticas promissoras:** garantindo direitos e políticas públicas. 1. ed. São Paulo: ILANUD: SEDH, 2010. Acesso em: 01/fev./2012, Disponível em:
<http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/ilanud_final_bx_aline.pdf>

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico.** Trad. Tatiana Belinky. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. vol. 1, 2 e 3.

PARANÁ. **Projeto padrão:** centro de socioeducação. Curitiba, PR: IASP, 2005.

_____. **Caderno do IASP:** pensando e praticando a socioeducação. Curitiba, PR: IASP, 2006.

TUTORIA EDUCACIONAL PARA ADOLESCENTES COM DIFICULDADES DE INSERÇÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL¹

Rosângela Alves de Sales Montoia²

RESUMO

O presente trabalho busca organizar, implantar e avaliar um serviço de tutoria educacional, direcionada a alguns jovens, matriculados na rede pública de ensino, na zona leste do estado de São Paulo. Esses jovens descumpriram a lei, por causa disso cumprem ou cumpriram medidas socioeducativas em Liberdade Assistida (LA). O projeto intenta resgatar o vínculo entre educação e adolescente em conflito com a lei, identificando e refletindo sobre o papel da escola como corresponsável nas ações de prevenção e proteção, além de ofertar ao tutorado orientação individualizada para sanar dificuldades de aprendizagem, de socialização, e a permanência, com qualidade, deste jovem dentro do ambiente escolar.

Palavras-chaves: Tutoria educacional. Adolescente em conflito com a lei. Escola.

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma síntese de parte do projeto de intervenção educacional denominado Tutoria Educacional para Adolescentes com dificuldade de inserção escolar. Não se trata de uma tutoria para ensino à distância, como é mais comum, mas um trabalho de acompanhamento individualizado em que o tutor orienta, instrui, dá conselhos e acompanha o rendimento escolar do tutorado.

A experiência está sendo realizada em uma escola da rede pública de ensino, na periferia do Estado de São Paulo, com quatro (04) adolescentes, sendo que dois destes já passaram por medidas socioeducativas e os outros dois estão em situação de vulnerabilidade. Os quatro jovens apresentam um quadro de repetência escolar, evasão, expulsão e indisciplina. São “vistos como alunos problemas” dentro da Unidade Escolar.

Esses adolescentes foram escolhidos pela equipe gestora da unidade escolar, pelo histórico de problemas comportamentais e de aprendizagem que apresentavam, além do excessivo número de faltas.

¹ Projeto Tutoria Educacional para adolescente com dificuldade de Inserção é uma pesquisa-ação que está sendo desenvolvido, sob a orientação da Profa. Dra. Isa Maria F. Guará, em uma Unidade Escolar da Rede Pública de Ensino, localizada na periferia da Cidade de São Paulo.

² Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Fundação Santo André, pós-graduada em Psicopedagogia, Distúrbios de Aprendizagem, Didática e Mestranda em Adolescente em Conflito com a lei – Universidade Uniban Anhanguera.

A princípio havia no projeto 06 (seis) jovens, dois matriculados no ensino médio e quatro alunos do ensino fundamental, 6ª e 7ª série, sendo apenas uma menina que fora transferida de escola no início do projeto e um jovem de 19 anos, matriculado no 1º termo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que ficou retido por notas e faltas.

Para que saibam quem são os adolescentes participantes do Projeto de Tutoria, apresentá-los-ei por nomes fictícios: ao primeiro darei o nome de MA, tem 14 anos, cursa a 7ª série, 8º ano, está em processo de alfabetização, tem dificuldade em escrever palavras simples, tem conceitos abaixo da média em todas as disciplinas, foi retido, no ano anterior, na mesma série por excesso de faltas, não passou por nenhuma medida socioeducativa, mas faz parte de um grupo vulnerável.

KC tem 15 anos, frequenta a 7ª série, lê e escreve com dificuldade, foi transferido de escola por problemas comportamentais.

AL tem 17 anos está no 1º ano do ensino médio, suas notas estão abaixo da média, está com excesso de faltas, tem um histórico de repetência e expulsão por problemas comportamentais.

FE tem 15 anos, cursa a 7ª série, cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida, tem dificuldade em todas as disciplinas, suas notas estão abaixo da média, mas segundo os professores isso é devido aos trabalhos que o mesmo não entrega.

Os adolescentes, a princípio, viam o trabalho de tutoria com certa desconfiança, pois segundo os mesmos são raras as pessoas dispostas a ajudá-los, porque normalmente eles são vistos como causadores de confusão. Um deles disse que certo dia houve uma denúncia anônima na escola dizendo que um aluno estava portando uma arma, neste dia ele havia faltado, mas o colega de classe lhe contou que foram várias pessoas à sala de aula procurar por ele. Segundo o mesmo, se ele estivesse presente, com certeza iriam dizer que a arma estava com ele ou com alguém da qual ele tinha informação.

Os alunos tem visto a pessoa do tutor como alguém disposto a ouvi-los sem julgamentos, orientando-os em suas dificuldades de aprendizagem, cobrando dos mesmos uma mudança de comportamento, mais envolvimento e participação ativa nas atividades solicitadas pelos educadores. Em um dos encontros, um dos adolescentes disse ao tutor: “Estou fazendo toda minha lição e me esforçando para tirar notas boas, eu vou melhorar”.

Os professores da unidade escolar em que está sendo desenvolvido o projeto viram o mesmo com “bons olhos”, pois de acordo com os mesmos o tempo em sala de aula, 50 (cinquenta) minutos, é pouco para que seja feito um trabalho diversificado com os alunos

que necessitam, pois alguns minutos são gastos na tentativa de organizar a turma, explicar o que será feito naquela aula e passar ou explicar o conteúdo ministrado.

A equipe de coordenação entendeu que o projeto atende a individualidade e a necessidade dos alunos que foram indicados, pois várias medidas haviam sido tomadas na tentativa de amenizar o problema de disciplina que envolve os adolescentes citados acima. É possível perceber que a aprendizagem fica em segundo plano, pois a preocupação do grupo institucional está voltada para a contenção da disciplina. Isso demonstra o quanto a escola carece de instrumentos e mecanismo que possam auxiliar no trabalho educacional.

Por sugestão da equipe escolar, o projeto está sendo desenvolvido durante as aulas, ou seja, o aluno sai da classe por um período de 15 (quinze) minutos em dias e aulas alternadas para que não atrapalhe a aula de um mesmo professor e conversa com o tutor. Alguns professores ficaram felizes por ficar “livres” destes alunos, mesmo que por poucos minutos. Outros se ofereceram para ajudar o tutor na “missão”, segundo eles, de resgatar ao menos um desses jovens.

A inserção e a garantia de aprendizagem aos adolescentes com história infracional na escola continua a ser um desafio para os educadores e para o sistema de ensino. A relação deste com a unidade escolar é permeada por dificuldades de aprendizagem e de convívio social e não se vem observando a busca de novas metodologias pedagógicas, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, para que se avance para além da constatação do insucesso escolar destes jovens.

Temos como hipótese de estudo que se esse adolescente receber um acompanhamento diferencial e individualizado em forma de tutoria poderá favorecer mudanças positivas em sua aprendizagem e inserção no ambiente escolar.

Esse serviço de tutoria tem os seguintes objetivos: identificar a situação de vulnerabilidade em que esse adolescente se encontra, bem como o papel da escola como corresponsável nas ações de prevenção e proteção integral; identificar alternativas de ações preventivas mediante a construção de um trabalho coletivo e institucional e sensibilizar a equipe escolar para o acolhimento ao adolescente que cumpre ou cumpriu medida socioeducativa.

A proposta de intervenção por meio de uma tutoria educacional é pautada na orientação contínua através de metodologias direcionadas ao interesse e necessidade do tutorado, para que este possa se reencontrar dentro do ambiente educacional.

O presente trabalho faz-se necessário devido à escassez de bibliografias e projetos direcionados especificamente aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas Unidades Escolares, tendo como intuito auxiliar estes jovens a obterem acesso e permanência na escola, aumentando seu desempenho e prevenindo a evasão escolar.

O direito à educação em sua garantia legal, considera como princípios: a igualdade e a gratuidade do acesso à escola próxima da residência dos alunos, o respeito dos educadores pela situação peculiar de desenvolvimento da infância e juventude, a possibilidade de contestação dos critérios avaliativos pelos educandos, o estímulo à participação e organização dos adolescentes na escola e o direito dos pais de ter conhecimento do processo pedagógico. Mais importante, para este estudo, é a indicação de que cabe ao poder público, estimular novas propostas pedagógicas visando à inclusão educacional daqueles que, por alguma razão, tenham dificuldades ou empecilhos para estudar e aprender.

A princípio poderíamos pensar que o docente em sala de aula pudesse ser capaz de solucionar os conflitos, as dificuldades de aprendizagem e evitar a evasão escolar daqueles que tem problemas de socialização no ambiente escolar, mas algumas situações exigem que o trabalho seja feito individualizado.

Constatamos no decorrer do trabalho que a maioria dos adolescentes em Liberdade Assistida – L. A. apresenta defasagem idade-série, dificuldade de aprendizagem, baixa autoestima e por se sentirem incapacitados ou com vergonha de mostrar aos colegas sua dificuldade se excluem das atividades solicitadas pelos docentes e até mesmo do ambiente escolar.

As conclusões da pesquisa de Gallo e Williams (2008) mostram que a ação da educação especial (que deve incluir os adolescentes que retornam à escola com defasagem idade-série) devem considerar as “dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento”, para que se ajudem os alunos que são negligenciados ou excluídos.

As inter-relações dentro e fora da escola incidem na formação de valores e refletem na vida do adolescente em todas as áreas. No projeto Tutoria, o educador pode ser um importante agente de transformação da vida escolar do aluno.

A expectativa com este projeto é que o mesmo venha proporcionar ao adolescente que cumpre medida socioeducativa de Liberdade Assistida melhoria da aprendizagem, da frequência escolar e fortalecimento do vínculo deste e da família com a escola.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Na teoria todas as normas contidas no ECA, caminham de forma a assegurar uma vida digna aos nossos jovens, porém, na prática, infelizmente, às regras não são cumpridas com tanto fervor. Isso pode ser facilmente identificado quando o assunto é adolescente que está em liberdade assistida e são inseridos no ambiente escolar.

Para Volpi (2000), a sociedade se baseia no senso comum ao rotular o adolescente autor de ato infracional, não levando em consideração que estes são pessoas em estado de desenvolvimento.

A inserção só ocorre verdadeiramente quando o indivíduo não é tratado com rótulos que o distingue dos demais, nesse contexto ele não é mais um simples aluno, mas aquele adolescente L.A., o que consecutivamente acarretará problemas tanto para a escola, como para o próprio aluno, que aos olhos dos demais será visto sempre como má influência.

O OLHAR DA ESCOLA SOBRE O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Muitas vezes os problemas que esse aluno traz consigo é um “caminhão de sentimentos” que desencadeiam tanto na dificuldade de aprendizado como na interação com os demais, e o que era para ser acolhedor acaba transformando-se em um ambiente de exclusão.

Na maioria das vezes esses alunos retornam, à sala de aula, completamente despreparados para a rotina de estudos e atividades. O tempo que ficou sem estudar dificulta o acompanhamento do ritmo das aulas, fazendo com que ir à escola seja uma tarefa árdua.

Eglér (2006) ao tecer comentário a respeito da educação especial e dos problemas enfrentados pela exclusão faz-nos refletir a respeito do adolescente em conflito com a lei no ambiente escolar.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante das exclusões escolar e social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as mesmas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos

e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (EGLÉR, 2006, p. 21).

O que acontece com o adolescente que cumpre medida socioeducativa em sala de aula, é exatamente o que diz a autora acima citada, eles são excluídos ou se excluem do ambiente escolar. Muitas vezes por sofrer esta rotulação de “malnascidos”, “delinquente”, “bandidinho”, eles se evadem.

Segundo Volpi (2002), a sociedade se baseia no senso comum ao rotular o adolescente, ator de ato infracional, não levando em consideração que este é uma pessoa em desenvolvimento, comenta ainda que o ECA visa a proteção e a reinserção social, mediante o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

A inserção só ocorre quando o indivíduo não é tratado com rótulos que o distingue dos demais, nesse contexto ele não é mais um simples aluno, mas aquele adolescente L.A o que consecutivamente acarretará problemas tanto para a escola, como para o próprio aluno, que aos olhares dos demais será visto sempre como má influência.

Alguns profissionais da educação acreditam ainda na educação bancária em que o professor era o detentor de saberes e o aluno, uma “tábua rasa”, e que a escola deve cumprir seu papel de transferência de conhecimento.

Freire (2000) nos adverte que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E é justamente nesse espaço de tempo que a escola e o professor entram com papel de protagonista, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender e nesta troca ambos lucram.

A escola deve ser uma base consistente de aprendizado a fim de preparar o indivíduo para a vida, pois é através do conhecimento que as transformações ocorrem. Deve tornar-se um lugar privilegiado onde a cultura social entre seus atores possibilite a mediação da cultura. Alunos e professores precisam ser parceiros nesta tarefa social. As dificuldades de aprendizagem, de inserção escolar precisam ser analisadas e entendidas como responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional.

Mas para que isso possa acontecer é necessária uma parceria entre escola, pais e governo, a escola como papel motivador e educacional, cabendo aos professores um olhar diferenciado para esse aluno, diagnosticando quais são suas habilidades, o conhecimento que ele possui, e partir desse diagnostico oferecer atividades e projetos diferenciados a fim de enriquecer o conhecimento e estimular a desenvolver novas habilidades, os pais como

fortalecimento da identidade e o governo oferecendo estrutura e condições necessárias para que o professor possa oferecer ao aluno condições dignas de aprendizado.

A estigmatização do adolescente infrator foge ao convívio escolar, pois alguns pais aconselham os filhos a ficarem longe destes, pois o veem como “aquela maçã podre” que tem a tendência de “estragar” os que estão ao seu redor. Sua influência é vista de forma maléfica por muitos.

Os pais se preocupam com as amizades formadas no espaço escolar, pois muitos acreditam que o grupo de amigos exerce forte influência ao comportamento de seus filhos, tanto de forma positiva como de forma negativa. A rejeição do diferente pelo grupo é algo muito visível, segundo a opinião de certos pais, porque para eles, mesmo que o filho tenha sido educado para respeitar seus pares, há uma grande tendência em seguir o que o grupo faz para ser aceito pelo mesmo.

Esse etiquetamento “alimentado” na escola pode gerar no adolescente o sentimento de inferioridade, de uma incapacidade que faz com que muitas vezes o adolescente perca a vontade de participar de atividades em grupo propostas pelos professores e até de frequentar o ambiente escolar.

Será que as escolas estão preocupadas com este adolescente, com sua socialização, sua subjetividade, sua reinserção no ambiente escolar ou com sua estigmatização? Será que o que realmente importa é o comportamento, a obediência às normas estabelecidas pelo Regimento Interno da Unidade Escolar?

Drouet, (2006 p. 217) disse uma frase muito interessante que convém pararmos para refletir. “No primeiro dia de aula, o professor profetiza: “Esses alunos vão dar certo, aqueles não”. Começa aí uma das mais perigosas práticas educacionais que se desenvolveu na escola”. Porém, quando o assunto é adolescente em conflito com a lei, com que olhar o educador procura vê-lo? Como esse adolescente é visto pela equipe gestora e pelos demais alunos? Muitos professores já profetizam antes mesmo de conhecê-los: estes vão dar trabalho, vão estragar a sala de aula.

Sabe-se que o cotidiano de uma sala de aula não é tarefa fácil para muitos educadores, pois muitos destes profissionais trabalham em mais de duas unidades escolares e chegam às escolas extremamente estressados e angustiados, o que dificulta lidar com os “problemas” comportamentais apresentados no decorrer do dia letivo.

De acordo com Solé (2009), os alunos respondem e se adaptam de forma diversificada aos tratamentos educativos que recebem, e a partir destes começam a demonstrar

maior ou menor interesse, atenção, envolvimento, dedicação, comprometimento e esforço em realizar as tarefas solicitadas pelo professor.

Se as expectativas dos professores forem positivas, há uma tendência de o aluno mostrar um rendimento melhor, mais elevado, porque receberá ajuda e atenção. Caso as expectativas sejam negativas, os alunos podem receber auxílio educativo de qualidade inferior, tanto em nível cognitivo como afetivo-relacional, prejudicando assim seu rendimento escolar.

A autora diz ainda que muitas vezes de forma inconsciente, o professor proporciona um tratamento educativo diferenciado aos alunos, e que este varia em função da influência que o professor pensa ter sobre ele, as causas que atribui aos êxitos e fracassos e a maneira como esse aluno é considerado.

Aparentemente, nós, professores, acreditamos que nossa influência e controle são maiores sobre os considerados bons alunos. Tendemos a atribuir seus êxitos a causas internas (como a capacidade) e seus fracassos a causas externas ou situacionais (como a dificuldade intrínseca da tarefa). No entanto, quando o aluno não é bom, atribuímos seus fracassos a causas internas (como sua escassa capacidade) e os êxitos a causas externas, como a sorte, a simplicidade da tarefa, ou a causas internas não estáveis, como o esforço: “embora não seja brilhante, conseguiu porque se esforçou muito (p. 44 - 45).

Quando o professor recebe o adolescente ator de ato infracional e já prediz que ele será um problema e que as chances do mesmo de ter êxito são mínimas, dificilmente este aluno conseguirá interagir com os professores, colegas e receber o apoio educativo e emocional para não evadir-se da escola.

Segundo Aquino (2002), no passado, as correções disciplinares eram feitas principalmente quanto ao controle e ordenação do corpo e da fala: o silêncio nas aulas era absoluto e, fora delas, contido, os movimentos corporais eram esquadrihados; sentados nas salas e em filas fora delas, o que não mudou muito, ou seja, esse passado ainda é muito presente.

A disciplina era imposta à base de castigos ou de ameaça, através do medo, coação e subserviência. As escolas funcionavam como um quartel, onde o professor era um superior hierárquico e sua função era modelar moralmente os alunos.

As relações institucionais, como um todo, eram definidas por uma espécie de militarização. Professor e aluno tinham papéis e perfis definidos. Além disso, a escola

outro era um espaço social pouco democrático, já que o direito à escolaridade básica aos seis anos é muito recente.

Com a democratização do país e a desmilitarização das relações sociais uma nova geração se formou, os alunos são novos sujeitos históricos. Porém de certa forma, guardamos a imagem daquele aluno submisso e temeroso como padrão pedagógico.

Nas escolas públicas, atualmente, não faltam razões de tensão e desequilíbrio, pois as salas apresentam turmas numerosas, edifícios degradados, falta de equipamentos adequados, baixa remuneração dos docentes, o que acarreta o afastamento de muitos desses profissionais, o que eleva o prejuízo dos alunos, que por não ter o professor especialista na escola, são dispensados das aulas.

Nas últimas décadas, as diversas modificações promovidas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, principalmente com a implantação da progressão continuada em escolas públicas, que na prática tem sido sinônimo de promoção automática, segundo alguns professores pode ser um dos fatores responsáveis pelo crescimento da indisciplina, pois os alunos pensam que não precisam aprender mais nada, já que serão promovidos para a série seguinte, independente de ter adquirido domínio dos conteúdos ministrados.

As sucessivas crises sociais e econômicas que o país tem atravessado contribuíram para o aumento do desestímulo dos jovens, visto que estes não conseguem vislumbrar oportunidades profissionais que justifiquem um comprometimento e uma melhora em seu desempenho escolar.

A questão do adolescente em conflito com a lei é muito complexa, pois grande parte da sociedade não está preocupada com a reinserção do mesmo no meio social. Alunos que estejam cumprindo medidas socioeducativas não são desejados nas escolas, a comunidade não quer ter como vizinho um adolescente infrator. A preocupação, o interesse está apenas em mantê-los afastados do convívio social.

A estigmatização posta ao adolescente, seja ele, ator de ato infracional ou não, devido a sua indisciplina ou dificuldade de aprendizagem, impossibilita ao professor conhecer o cotidiano deste jovem para ajudá-lo a progredir no conhecimento e na interação com os demais colegas.

O olhar do educador deve voltar-se à ampliação da consciência, direitos e deveres do cidadão, trabalhando os problemas de preconceito, discriminação, desigualdade e injustiça. Deve favorecer a superação das diferenças, desfazer a ideia de que adolescente em

liberdade assistida é “a coisa” da sala de aula, aquele que ninguém quer no grupo nem mesmo na escola.

A escola precisa transformar-se em um espaço verdadeiramente de inclusão. Não basta que o aluno esteja matriculado para se dizer que está incluso, mas aceitar, respeitar suas diferenças e necessidades. Necessita-se repensar as práticas pedagógicas.

Muitos educadores, ainda, não se apropriaram dos princípios do ECA e procuram nele formas de punir os adolescentes que descumprem as normas disciplinares estabelecidas pelas escolas como verdades absolutas, sem buscar através de atos concretos formarem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

O ambiente social é formado pela equipe gestora, professores, funcionários e alunos, e é o dinamismo das relações entre estes envolvidos que constitui a vida social escolar, portanto, compete à escola proporcionar as oportunidades para um bom entrosamento entre todos.

O professor, seus programas e métodos são elementos-chaves para a inserção e adaptação do aluno à escola. É muito importante o entrosamento entre o professor e seus alunos para que não ocorram atritos e resistência à aprendizagem e à integração do grupo. É preciso estar preparado e equipado para a grandeza do ato pedagógico que exerce.

Segundo Antunes (1999) vários são os fatores que podem ocasionar problemas de natureza disciplinar, e o conhecimento destes pelo professor pode facilitar as devidas intervenções.

De acordo com o autor os alunos podem apresentar problemas de conduta por necessidade em captar atenção, por isso utiliza comportamento antissocial para atrair atenção sobre si; podem por dificuldade de adaptação e isso ocorre quando o aluno não encontra no ambiente escolar nem na pessoa do professor sinais de colaboração, gesto de afeto ou postura de acomodação às normas da escola; devido a problema intrapessoal que os induz a comportamentos depressivos e a estado de introversão, impedindo que o mesmo não se concentre em suas atividades gerando um comportamento inadequado.

O problema de conduta também pode ser gerado com a inadequação do conteúdo ministrado ou mesmo incompreendido pelo aluno, este tende a desviar sua atenção conversando com colegas, fazendo bolinhas de papel e tumultuando a aula.

Porém um dos problemas mais sérios, segundo o autor, consiste na pontualidade e assiduidade do professor, pois este muitas vezes está na escola, mas se

retardam para entrar na sala de aula e as constantes faltas dos mesmos atrapalham a aprendizagem dos alunos.

Além de observar o aluno e fazer com que o mesmo corrija o comportamento inadequado, é preciso que o professor revise a prática pedagógica que está sendo adotada e reflita a respeito de sua própria conduta, pois nós professores continuamos a ser exemplo para nossos alunos.

Antunes também propõe algumas dicas para auxiliar o professor nessa tarefa de lidar com os problemas de conduta que dificultam o trabalho docente. Dentre elas estão: a assiduidade e pontualidade por parte do professor, associando conhecimento novo aos saberes que os alunos já possuem para que a aprendizagem tenha significado; o estabelecimento, com a classe, de limites desejáveis de conduta e cobrança das mesmas sempre de maneira imediata e coerente.

Também se faz necessário que o professor analise com calma as razões que podem levar os alunos ao desinteresse, discutindo individualmente a postura inadequada e respeitando os limites de cada aluno.

Sempre que possível empregar os recursos disponibilizados pela escola para diversificar a prática pedagógica, contextualizando o conteúdo e instigando e mediando a busca por novos conhecimentos.

Segundo o autor, o professor precisa refletir sobre sua ação pedagógica, indagando com frequência sobre o resultado de suas experiências pedagógicas. Procurar saber se os alunos estão respondendo a essas experiências e interpretando-as de forma satisfatória, se dispõe dos saberes pessoais indispensáveis para estabelecer conexões entre estes e os saberes que constituem o assunto das aulas e se conseguem associar o aprendizado com os anseios de suas vidas.

Enquanto o adolescente em conflito com a lei for visto apenas com “um problema a mais” para as unidades escolares, não haverá inserção, nem respeito nem cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É preciso favorecer a superação das diferenças, desfazer a ideia de que o adolescente em liberdade assistida é a “coisa” da sala de aula, aquele que ninguém quer no grupo nem mesmo na escola. Só haverá uma efetiva transformação social, uma verdadeira inserção deste jovem no espaço escolar, quando todos os envolvidos no processo educacional o perceber como pessoa e não apenas vê-lo a partir do ato infracional praticado.

O trabalho de tutoria é algo apaixonante, pois é perceptiva a satisfação do adolescente em saber que alguém se preocupa com ele como pessoa, como ser em desenvolvimento. Eles confidenciam fatos relacionados à sua vida porque acreditam naquele que está ao seu lado e buscam também na figura do tutor o exemplo que muitas vezes não tem em casa.

O professor é um espelho para muitos alunos, e a partir do momento em que se dedica a conhecer seu educando descobre que suas estratégias de trabalho devem ser diversificadas para que o mesmo possa participar ativamente de suas aulas. Aluno conquistado, indisciplina contida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso: **A dimensão de uma mudança:** atenção, criatividade, disciplina, distúrbios de aprendizagem, propostas e projetos. Campinas, SP: Papirus, 1999.

AQUINO, Júlio Groppa. **Disciplina na escola, alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 1996.

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

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo – SINASE** –Secretaria dos Direitos Humanos. Governo Federal. Brasília, 2004.

COLL, César; MÁRTIN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Maraiana e SOLÉ, Isabel. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2009.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem,** São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GALLO, Alex. E. e Lucia. C.A. WILLIAMS. **A escola como fator de proteção à Conduta infracional de adolescentes.** In Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, v.38, n. 133, p.41-59, jan./abr 2008.

MONTOIA, Rosângela Alves de Sales. **Tutoria Educacional para Adolescentes com dificuldade de inserção escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei). UNIBAN. São Paulo, 2013.

VOLPI, Mario (Org.). **O adolescente e o ato infracional.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REDUÇÃO DA IDADE PENAL COMO PARADIGMA DA DISCUSSÃO SOBRE O COMPORTAMENTO DE *DESVIO* E DE *CONDUTA* DOS ADOLESCENTES PERANTE AS REGRAS SOCIAIS E A VIOLÊNCIA INSTITUCIONALIZADA

Tássia de Moraes Idalgo¹

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido num momento especial da história brasileira, no qual as modificações da legislação sobre a Redução da Idade Penal estão sendo bastante discutidas, devido à repercussão na mídia nacional de alguns casos específicos. Pretendemos com essa pesquisa elaborar uma reflexão sobre a Maioridade Penal e as punições cabíveis, abordando o tema da violência cometida e sofrida por crianças e adolescentes na sociedade, e as formas como esta lida com a mesma. Entendemos que a violência não está somente presente na criminalidade, mas também nas condições de vida nas quais as pessoas estão submetidas. Assim, tendo como base a premissa de que a violência se manifesta nas frestas de uma sociedade marcada por desigualdades e segregação social, o comportamento de desvio dos indivíduos pode ser encarado de diferentes maneiras e ser punido de acordo com a legislação brasileira. Dessa forma, esta pesquisa trata desde o ponto de vista crítico a forma como o interlace de teorias que relacionam o modo de vida urbano, as infrações cometidas por adolescentes e a proposta da redução da idade penal, contribuindo assim para o combate do aumento da violência.

Palavras-Chave: Idade penal. Adolescentes. Comportamento de desvio.

INTRODUÇÃO

Pretende-se com essa pesquisa fazer uma reflexão sobre a Maioridade Penal e as punições cabíveis ao adolescente infrator. Abordando a violência a partir dos referenciais teóricos da Escola de Chicago. Dentro da Escola de Chicago Howard S. Becker entra nessa pesquisa com sua contribuição por meio dos seus estudos em Chicago – EUA sobre os *outsiders* e a teoria sociológica do *desvio* onde os indivíduos são considerados marginalizados por não terem o comportamento social ‘adequado’.

Outra autora com relevante importância a essa pesquisa é Irene Rizzini, uma conceituada e premiada socióloga que estuda crianças e adolescentes em situação de abandono e carentes, onde a exclusão social que eles sofrem podem acarretar mudanças em medidas de políticas públicas para auxiliar no desenvolvimento dessas crianças.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais UEM, bolsista CAPES.

Nesse trabalho também será abordado diferentes opiniões de juízes (que divergem da opinião sobre, reduzir ou não a idade penal) onde seus pontos de vistas e seu vasto conhecimento sobre a legislação brasileira e sua contribuição jurídica serão importantes para o desenvolvimento desse trabalho pois ajuda a entender como seriam as mudanças com a possível redução da idade penal ou na inconstitucionalidade presente na discurso pró redução.

Outra parte desse estudo terá como base para norteá-lo os autores que estudam a violência urbana, pois esse estudo é diretamente ligado com o tema proposto e auxiliará na compreensão dos adolescentes infratores e como eles são vistos pela sociedade.

Por fim, podemos concluir que a interligação desses pesquisadores dará o suporte teórico para que esse trabalho ganho corpo e seu desenvolvimento sejam coerentes e podendo ser analisado criticamente o tema. A escolha desses autores vem a partir de pesquisa bibliográfica e a grande credibilidade deles para o tema de nossa pesquisa, auxiliando no desenvolvimento do corpo teórico.

A TEORIA DO DESVIO HOWARD BECKER

Os centros urbanos, podemos dizer tem em sua estrutura, características simbólicas no seu modo de vida. Características essas que envolvem os conflitos, anseios, vantagens e problemas de uma população que passa pelo processo de urbanização. As estruturas que regem as cidades são formadas a partir da natureza e necessidade humana, que fazem com que elas surjam, cresçam e se consolidem pela demanda e necessidade de seus habitantes, formando-as conforme seus interesses.

Segundo Louis Wirth (1967), o espaço urbano² cresce no mundo moderno e pode ser considerado um produto e não uma criação instantânea é importante dizer que nas cidades há associações humanas onde se relacionam o urbanismo e o espaço característico para cada indivíduo. Usando o urbanismo como forma de vida nas cidades que se estende para além de suas fronteiras. Wirth ainda traz que as cidades concentram inúmeras atividades e instituições, para ele quanto maior a cidade maior a presença e personalidades de seus habitantes, sendo maior também a presença do urbanismo. Tendo a cidade como um modo de vida e não apenas como um elemento físico.

De acordo com pesquisador e professor da Escola de Chicago Robert Park (1967) a cidade não deve ser vista somente em seu estado físico, pois ela é formada também

² A cidade para o autor tem características próprias que a definem como a diversidade de ter muitas coisas no mesmo lugar, por exemplo, as instituições comerciais, administrativas, culturais, da saúde entre outras. (A cidade se estende além desses muros que a cerca, esse fenômeno Wirth (1987) é caracterizado como urbanismo).

pelo espaço moral e de hábitos e costumes de sua população que a habita, e esse espaço acontece interações sociais e culturais. O que acontece é que o espaço físico e moral agem juntos, um molda e modifica o outro, diz o autor.

Para Parker, nas estruturas de sociedades complexas³ podem-se encontrar instituições que detém do controle social, como as igrejas, famílias, escolas e meios de comunicação. Eles possuem esse poder mesmo que podendo ser apresentado informalmente para conseguir manter a “ordem” na sociedade, ordem essa já estabelecida juntamente a moral e a cultura de uma população.

A estrutura social tem um papel importante que determina o que será considerado fator de conduta de desvio⁴ ou não. Essa concepção pode variar de *como* e *quem* pode investigar o comportamento desviante, de acordo com Howard S. Becker (1994),

Podemos aprender sobre as contingências das vidas e organizações desviantes estudando as operações de profissionais que entram em contato com eles. Quem são estas pessoas vai depender do tipo de desvio estudado, mas dentre os candidatos prováveis à nossa atenção se incluem médicos (sobretudo os psiquiatras), que podem ser convocados para fornecer serviços de tratamento ou diagnóstico; advogados, que servem de promotores, defensores ou conselheiros; e a polícia, pública e particular, que pode ser oficialmente encarregada de fazer cumprir as leis que proíbem a atividade desviante ou cujos membros podem ter decidido por si mesmo como fazê-lo (BECKER, 1994, p. 169).

Neste trabalho nos interessa utilizar essa visão de desvio, vinculada com a ação de políticos, polícia e advogados.

Segundo Becker (2008), para descrever o comportamento desviante de determinados indivíduos precisa-se ser entendido o contexto de como esse comportamento ocorre, o desvio acontece quando o indivíduo tende a ir para caminhos considerados marginalizados da sociedade, mas se deve levar em conta que o desvio pode ter diferentes significados para culturas diferentes. Em seu livro *Outsiders*, Becker (2008) usa uma frase de W. Thomas para ajudar na sua explicação sobre o desvio “Se os homens definem situações como reais elas são reais em suas consequências”. Essa frase exemplifica os contratos de relações sociais estabelecidos previamente, o que é *desvio* tem que ser discutido e acordado previamente.

³ Segundo a professora e pesquisadora Luciana Teixeira de Andrade, em um estudo sobre Louis Wirth, define a estrutura social como complexa a partir do aumento de indivíduos por área, onde se intensifica a ‘diferenciação e a especialização’ (sem ano)

⁴ O desvio que Becker fala em sua obra *Outsiders*, é denominado por relações pessoais, onde os meios de determinada cultura estabelecem regras, e quem não cumpre essas regras possui a conduta desviante.

Há diferentes formas de ver e entender a conduta do desvio, mas basta ir para fora das regras estabelecidas pelo seu grupo e esse indivíduo será tido como marginalizado e desviante, cabendo a esse grupo a escolha da punição dada para cada grau de desvio, Becker (2008) usa como exemplo de comportamentos considerados de desvio os músicos de Jazz de casas noturnas e os usuários de maconha os outsiders.

Essa concepção fica mais clara quando observamos a fala do autor: “Cumpre ver o desvio, e os outsiders que personificam a concepção abstrata, como uma consequência de um processo de interação entre pessoas, algumas das quais, a serviço de seus próprios interesses, fazem e impõem regras que apanham outras – que, a serviço de seus próprios interesses, cometeram atos rotulados de desviantes”. (BECKER, 2008, p. 168). A preocupação com esse tipo de comportamento desviante não pode ser tratado apenas nas medidas de punição de quem o comete e sim ver se ele não está ligado diretamente à falta de estrutura urbana e de políticas de segurança públicas disponível em determinadas regiões.

Notamos também que essa concepção de desvio, pode ser entendida em outros autores brasileiros como o Sociólogo contemporâneo Sérgio Adorno, que traz para a discussão a questão da falta de estrutura das cidades oferecida pelo governo e as desigualdades claramente perceptíveis e tidas como o aumento da violência, voltando ao Becker, comportamento de desvio dos indivíduos.

Observamos na fala de Sergio Adorno, que a violência está inserida nas sociedades e anda junto com a precariedade do sistema público brasileiro,

A desigualdade de direitos e de acesso à justiça agravou-se na proporção mesma que a sociedade se tornou mais densa e complexa. Os conflitos sociais tornaram-se mais acentuados. Neste contexto, a sociedade brasileira vem conhecendo o crescimento das taxas de violência nas suas mais distintas modalidades: crime comum, violência fatal conectada com o crime organizado, graves violações de direitos humanos, explosão de conflitos nas relações pessoais e intersubjetivas (ADORNO, 2002, p. 87-88).

Entendemos que a violência não pode ser apenas vista na criminalidade, mas também nas condições de vida em que as pessoas são submetidas a viver. Assim, com base nesse estudo de que a violência se manifesta nas frestas de uma sociedade marcada por desigualdades e segregação social, o comportamento de desvio dos seus indivíduos pode ser encarado de diferentes maneiras e sendo punidos de acordo com uma lei que já prevê esse tipo de conduta. A punição com a lei vigente à quem quebra regras é também uma maneira de mostrar que será punido e não aceito esse ato na sociedade, para assim promover a estabilidade da mesma.

O DESVIO E A CONDUTA DO ADOLESCENTE PERANTE AS REGRAS SOCIAIS

Mas, e quando quem quebra as regras, tem uma conduta considerada de desvio, esse marginalizado é uma criança ou adolescente. Como punir? E como lidar com esse tipo de violência?

A conduta de adolescentes⁵ que quebram as regras estabelecidas pela sociedade volta a discussão quando se tem um crime com grande destaque na mídia nacional, como o recente caso de um jovem Victor Hugo Deppman de 19 anos, foi vítima de um latrocínio, roubo seguido de morte, (Portal Terra)⁶. O ato infracional foi cometido por uma adolescente de 17 anos em São Paulo, com isso torna os projetos de leis que estão em tramitação no senado e nas câmaras dos vereadores mais visados e ganham foco, pois preveem a punição legal no sistema prisional adulto e não medidas sócio-educacional, ou a reclusão prevista pelo Estatuto da Criança e Adolescente - ECA. No caso de latrocínio, a Polícia Civil pode pedir que o adolescente cumprisse pena máxima de três anos, prevista pelo Estatuto, no entanto pelo Código Penal, a pena para adultos que cometem o mesmo crime pode chegar a até 30 anos de reclusão (GARCIA, 2013).⁷

O comportamento desses adolescentes pode ser considerado pela sociedade de desviante, por sair do que foi previsto para ele nessa faixa etária que vai até os 18 anos, mas o crime seduz pelas facilidades encontradas nele, há ambição para o consumo, o emprego no tráfico de drogas, o acesso às armas e a ideia de ousar para garantir seu espaço, uma vez que eles julgam não ter nada a perder.

Os adolescentes formam grupos onde se consideram semelhantes tanto no meio social, econômico ou mesmo no comportamento considerado pela sociedade de desvio. Nesse contexto, Becker comenta: “Certa vez uma viciada me contou que o momento em que se sentiu realmente viciada foi aquele no qual percebeu que não tinha mais nenhum amigo que não fosse viciado em drogas.” (BECKER, 47, 2008). O adolescente infrator pode ser inserido nessa fala, pois grande parte deles faz parte de bairros periféricos ou então de bairros

⁵ O ECA distingue criança (0 a 12 anos incompletos) de adolescente (12 a 18 anos incompletos). Considera autores de infração penal apenas os adolescentes, os quais, por sua vez, não podem ser responsabilizados penalmente, em respeito ao princípio constitucional. Para as crianças somente estão previstas medidas de proteção. Para os adolescentes, medidas de caráter socioeducativo. (Adorno, 1999, p. 02)

⁶ Matéria publicada em 11/04/2013 disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/policia/sp-suspeito-de-matar-universitario-se-entrega-e-confessa-o-crime,d48b5b78337fd310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>

⁷ Janaina Garcia, repórter do jornal online do UOL em 12/04/2013. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/04/12/menor-envolvido-em-crime-violento-tem-quer-julgado-como-adulto-defende-pai-de-liana-friedenbach.htm>

esquecidos pelo poder público e a violência e o tráfico de drogas são presentes de maneira mais aberta.

Segundo Adorno (1999), a delinquência juvenil esta ligada a essa falta de estrutura social urbana que ocorre nas cidades, onde os adolescentes se unem para se sentir igual e ter a sensação de poder, levando eles ao uso de drogas e ao crime.

Adolescentes praticam e participam de atos infracionais e a sensação de impunidade punição que o ECA prevê, traz a discussão sobre a maioridade penal. Como maneira de se defender desses crimes a vítima e a população movidas por sentimento de raiva e impunidade pede redução da idade penal, onde o adolescente infrator poderá responder diante da lei por seus atos como cidadãos adultos.

Dessa maneira, quando se vê um ato infracional praticado por adolescentes, abre-se espaço para a discussão na sociedade sobre quais medidas educacionais ou penais devem ser adotadas para puni-los. Uma vez que a sensação de impunidade e insegurança diante de adolescentes violentos que roubam, usam drogas e matam, causa o repudio e a insatisfação com o ECA, dizendo haver brechas no estatuto e deixando a sociedade prestes a cometer uma violação na lei dos direitos da ‘Criança e do Adolescente’. Visto que na legislação brasileira a idade penal está presente no artigo 228 da Constituição Federal, do art. 27 do Código Penal e do art. 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde temos que a imputabilidade penal vai até os 18 anos.

De acordo com Adorno (1999) o aumento da criminalidade cometida por adolescentes causa alarde pelos meios de comunicação, e para combater o comportamento desviante desses adolescentes é proposto pela sociedade de adoção de medidas rigorosas, como a redução da maioridade penal e o encarceramento prolongado desses adolescentes, (Adorno, 1999) não percebendo que essas medidas na verdade não solucionam os problemas com a violência urbana, mas sim os pioram privando o jovem infrator de uma nova possibilidade de se inserir na sociedade.

Entrando na discussão sobre redução da maioridade penal que pode ser considerada uma sacada política momentânea, pois deputados usam de casos explorados pela mídia para colocar seu projeto em votação na câmara⁸. Nos projetos de leis que contém como proposta a maioridade penal passe de 18 para 14 ou 16 anos, como exemplo a “Proposta: PEC Nº 242 Autor: Nelson Marquezell”, que se baseia no caso do casal de jovens, Liana Friedenbach e Felipe Silva Caffé assassinados em 2004, próximo à cidade de São Paulo – SP,

⁸ Essa proposta de lei é da câmara dos deputados, usada como exemplo para o trabalho. No decorrer do mesmo será utilizado projetos de leis do Senado Federal.

onde o autor da proposta justifica que com 14 anos o adolescente já pode responder pelos seus atos e assim deve ser julgado por leis criminais e não por o que está descrito no ECA.

O Dep. Marquezell em 2004 afirmou que “Ineficiência do ECA (lei nº 8.069/90), já que, a sociedade “sente a necessidade de impor ao jovem deveres que correspondam a seus direitos” contidos no ECA.” Nessa proposta de lei o autor dela deixa claro que a opinião e a indignação da sociedade o fez formular uma lei onde indivíduos a partir de 14 anos tem plena capacidade de discernimento sobre os atos praticados, pois se são capazes cometer ‘atos infracionais’, são aptos para serem punidos como adultos, vindo dessa maneira a criança como um pequeno adulto e não como um indivíduo em formação.

De acordo com o juiz João Batista Costa Saraiva (1997), os que defendem a redução da maioridade penal apenas afastam o jovem da realidade, utilizando a justificativa que o ‘adolescente já sabe o que faz’ não é valido, pois até mesmo crianças são capazes de saber o que é certo ou errado,

Considerando o desenvolvimento intelectual e o acesso médio à informação, é evidente que qualquer jovem, aos 16, 14 ou 12 anos de idade é capaz de compreender a natureza ilícita de determinados atos. Aliás, até mesmo crianças pequenas sabem que não se pode matar, que machucar o outro é “feio” ou que não é permitido tomar para si o objeto do outro. O velho Catecismo Romano já considerava os sete anos como a “idade da razão”, a partir da qual é possível “cometer um pecado mortal”. Esse raciocínio sobre o discernimento, levado às últimas consequências, pode chegar à conclusão de que uma criança, independentemente da idade que possua, deva ser submetida ao processo penal e, eventualmente, recolhida a um presídio, desde que seja capaz de distinguir o “bem” do “mal”. (SARAIVA, 1997)

Conforme Saraiva crianças podem distinguir o certo do errado, mas nem por isso quando cometem um deslize devem ser punidos com medidas agressivas, mas sim de maneira que o indique a ter um comportamento adequado perante a sociedade. Os meios de reclusão social não é a melhor medida a serem tomadas para essas situações no âmbito político e social, esses jovens necessitam de políticas públicas voltadas para a sua formação e não para a reclusão.

Atualmente os adolescentes que cometem crimes, são punidos de acordo com o ECA, onde somente ao completar 18 anos, o jovem poderá responder criminalmente, dessa maneira o art. 27 do Código Penal vigente traz que “*Art.27. Os menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial.*”, legislação essa que hoje seria o ECA, que garante os deveres e os direitos das

crianças e adolescentes, prevendo até mesmo as punições cabíveis para cada tipo de crime cometido.

De acordo com Saraiva, a população que apoia a redução da maioridade penal acredita que o ECA não puniu devidamente os adolescentes que se sentem livres para cometer desde crimes leves até os hediondos, pois suas punições, se forem pegos serão brandas. Quando o adolescente comete o ato infracionário, choca também população com a ideia de que o crime será esquecido e o acusado sairá impune, deixando ‘livre’ para continuar quebrando as regras que regem a sociedade. E como medida de combater o aumento do comportamento ‘desviante’ dessas crianças e adolescentes, a população pede por medidas repressivas e restritivas.

Entender o porquê esses adolescentes cometem atos considerados desviantes na sociedade é uma maneira de estudar o homem em seu habitat completo, em uma área cultural, como disse PARK (1967), mas ao impor a redução da lei da maioridade penal também não se infringe uma lei que já existe? O ECA e a Constituição Federal vigente diz que um adolescentes não pode ser julgado penalmente, mudando essa lei estamos indo de encontro com o comportamento desviante igualmente desses adolescentes, o Estado não proporciona educação e muitas vezes nem moradia para essas crianças, adolescentes e suas famílias, claro que isso não justifica os atos infracionais deles, mas influencia e não de se pensar quem esta cometendo o desvio antes? A Constituição garante moradia, educação, alimentação, mas isso não é cumprido. Para Adorno (1999), o estado esta em falta com essas famílias, que precisam de suas assistências, seus frutos são crianças, submetidos a situações extremas e vendo no crime, no ‘desvio de conduta’ uma oportunidade de crescer dentro de algo que acreditam fazer bem a eles.

Segundo Becker (2008), a função do desvio esta ligada a conduta política de seus membros, uma vez que existem manobras para se entender o que é o desvio para cada instituição. Para a igreja católica uma conduta desviante pode ser o casamento entre pessoas do mesmo sexo, já para algumas entidades evangélicas apoiar essa causa pode trazer mais fieis. Com os projetos de leis para a redução da idade penal também funciona dessa maneira, os meios de comunicação caem como abutres em cima das vítimas de violência cometida por adolescentes e assim passa a sensação de impunidade diante das leis vigentes, com isso alguns deputados e senadores criam projetos de leis para serem discutidos sobre essa redução.

Mascarando assim o real problema da sociedade, a falta ou ineficiência de políticas publica que se façam validas para todos os cidadãos brasileiros,

A política de garantias se materializa num sistema articulado de princípios (descentralização administrativa e participação popular), políticas sociais básicas (educação, saúde e assistência social) e programas especializados, destinados à proteção especial das crianças e adolescentes violados e seus direitos por ação ou omissão da sociedade ou Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis e excluídos em razão de sua conduta ou de prática de atos infracionais (SARAIVA, 1997, p. 13).

As instituições onde os jovens infratores cumprem pena, as Instituições CASA não são um exemplo de boa qualidade; falta estrutura física e de profissionais, segurança, infraestrutura, com diz Saraiva (1997), mas é uma melhor opção do que mandar esses adolescentes com conflitos com a lei para penitenciárias,

O que existe de compatibilidade ou de descompasso entre o sentimento geral de insegurança, que em determinados momentos e em conjunturas de terminadas parece acentuar, o efetivo movimento de registros de ocorrências criminais provocadas por adolescentes e jovens? Afinal de contas, quem são esses personagens: anjos ou demônios? Vítimas ou algozes? Carentes de proteção social e legais ou carentes de sanção penal rigorosos? (ADORNO, et al, 1999, p. 01).

Podemos observar diante dessa indagação de Adorno, que os acontecimentos que cerca a violência e da maioridade penal, podemos perceber que a violência institucional que está presente na sociedade brasileira, que causa a defasagem dos sistemas públicos, tem grande influência nos atos criminais dessa mesma sociedade.

Sérgio Adorno (1999) deixa evidente que a criança e adolescente em situação de abandono e falta de assistência (Estatual e familiar) trazem consequências para a vida em sociedade dessas crianças e adolescente. O autor chama de “problema social”, este impasse que a sociedade tem ao se deparar com esses adolescentes em sinas de trânsito ou então dormindo ao relento e o aumento da criminalidade, em específico a causada por jovens,

As imagens veiculadas pela imprensa e pela mídia eletrônica, cada vez mais frequentes e cotidiana, pintam cenários dramáticos com cores muito fortes: a de jovens, alguns até no limiar entre a infância e a adolescência, audaciosos, violentos, dispostos a tudo e prontos para qualquer tipo de ação, inclusive matar gratuitamente (ADORNO, 1999, p. 62).

Possíveis mudanças na lei de proteção da criança e adolescente aumentam o impasse público sobre a redução ou não da idade penal e o impacto que a mídia causa na questão e a função que a educação pode ter e causar sobre essas crianças e adolescentes.

Nota-se que a questão da idade penal vai além de discussões corriqueiras sobre o cotidiano desses indivíduos que cometem um crime, um tipo de desvio pré-estabelecido pela sociedade e sim uma discussão sobre a questão do Estado e a falta de políticas públicas voltadas para a educação e aperfeiçoamento do jovem.

Como traz Rizzini (2004) sobre a precariedade das condições estabelecidas e oferecidas pelo Estado,

[...] tanto de condições de pobreza e adversidade, como também de omissões e falhas por parte de organizações e profissionais cuja atribuição pública seria a de proteger a criança. A incapacidade do país de prover condições adequadas às famílias para que possam prover os cuidados de que seus filhos necessitam tem levado um número incontável de crianças a situações que põem em risco o seu desenvolvimento até mesmo suas vidas (RIZZINI; BUTLER; CALDEIRA; SOARES, 2004, p. 78).

Podemos observar que os episódios de violência contra a criança e o adolescente tem grande parcela na pobreza e situação de abandono estatal, havendo uma violação de direitos que deveriam ser garantidos pelo poder público.

De acordo com Maria Cecília de S. Minayo (1999), a violência pode ser entendida como um “fenômeno histórico-social, construído em sociedade”, e ainda, “pode ser desconstruída”. A autora faz propõe com essa reflexão a desconstrução de que a violência deve existir união de instituições, do poder público e da sociedade, dando ênfase ao sistema educacional, mas não se pode acreditar que somente mudando os métodos educacionais irá diminuir a violência, mas ela contribuirá para a formação da do indivíduo, assim como o meio social que essa criança e adolescente se encontram. E conclui “que na configuração da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do Direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual”. (MINAYO, 1999, p. 07). O Estado deve promover o bem-estar desses indivíduos através das interações que os agentes de socialização que vão permitir a transmissão das crenças no meio social ao qual pertencem.

Para o sociólogo Octavio Ianni também fala sobre esse tipo de violência cometida pelo Estado sobre seus indivíduos,

Ocorre que os jogos das forças sociais e as formas de sociabilidade sintetizam o modo pelo qual a fábrica da sociedade, ou a máquina do mundo, produz e reproduz o processo e o retrocesso, a evolução e a decadência, o florescimento e a distorção a alienação e a mutilação. Nesse sentido é que é válido reconhecer que cada século, época ou configuração histórico-social se caracteriza por formas e técnicas de violência enraizadas e jogos e forças sociais e tramas de sociabilidade (IANNI, p. 11. 2002).

A violência é um fenômeno que está se inserido nas sociedades modernas, seja interna em seus países ou externas. Segundo Ianni, a violência pode ser considerada objetiva e subjetiva e faz as sociedades inflarem contra ou a favor dela; variando suas formas, técnicas, praticas exercidas, motivos, cultura e moralidade de cada agente. Sendo a violência um produto e o material para o funcionamento do no que Ianni chama de ‘fabrica da sociedade’.

A sociedade cria e transforma as condições para indivíduos seguirem, possibilitando a eles um caminho considerado marginalizado que leva a violência, utilizando as forças sociais como meio de controle forçando os indivíduos a se envolverem em um jogo de poderes (Ianni, 2002). Os indivíduos inseridos nesse ‘jogo’ citado por Ianni se veem na dualidade social e preocupam-se com a criminalidade constituída e instituída tornando-a um dos conflitos sociais mais relevantes e discutidos entre a população.

Para Octavio Ianni (2002), a violência pode ser caracterizada não somente como física, mas sim como relações e processos que envolvem a dominação política e social para viabilizar o processo civilizatório e de dominação da população (IANNI, 2002). A falta de estrutura social disponibilizada pelo Estado traz como vimos o aumento da violência e também a mudança no comportamento de seus indivíduos. Onde temos os comportamentos caracterizados marginalizados e desviantes da população por sair do controle denominado pelo Estado.

O ECA E OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Entrando na discussão de como o ECA aponta as punições cabíveis para adolescentes, podemos dizer que o ECA foi elaborado em 1990, com o intuito de garantir os direitos básicos de todas as crianças, deveres e desenvolvimento, sua elaboração foi feita por intermédio de entidades que buscavam propagar a melhora das condições desses jovens.

Saraiva descreve sobre os direitos da população juvenil e como as leis internas do país deveriam proporciona-las aos com idade inferior a 18 anos:

As leis internas e o sistema jurídico dos países que a adotam, devem garantir a satisfação de todas as necessidades das pessoas até dezoito anos, não incluindo apenas o aspecto penal do ato praticado pela ou contra criança, mas o seu direito à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária, ao lazer, à profissionalização, à liberdade, entre outros. (SARAIVA, 2002, p. 17-18).

Com a legislação voltada para crianças e adolescentes é dever do Estado e da família proporcionar e garantir os seus direitos como: à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, não podendo sofrer de maus tratos, entre eles violência e exploração. Como também prevê punições para quem comete violência contra essas crianças e adolescentes e para os adolescentes que cometem um ato infracional. Segundo Mione A. Sales (2004), o ECA iria ser mais do que uma legislação específica voltadas para crianças e adolescentes, era a cidadania em exercício da política para o presente e seu futuro, e tendo com funções a proteção e responsabilização social do adolescente brasileiro.

No artigo 4º do ECA, podemos perceber essa característica descrita por Sales: “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. O ECA propõe a união das esferas relacionadas ao desenvolvimento da criança e adolescente para legislar a favor de seus direitos e desenvolvimento individual e como cidadão em processo de desenvolvimento.

A violência é entendida como atos e comportamentos agressivos individuais ou em grupo contra um indivíduo ou um patrimônio (público ou privado). Esses comportamentos podem fazer com que os adolescentes que o possuem sejam considerados marginalizados pela sociedade.

Como podemos observar no artigo 103 do ECA, a conduta do desvio de Becker pode ser vista na legislação brasileira, “**Art.103.** considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.” (ECA). Definir a conduta de adolescentes em conflito com a lei, como ato infracional é uma característica inserida na transição do Código de Menores para a ECA, assim como também cai o termo ‘menor’, sendo substituído por criança ou adolescente (ECA, 1990).

Também podemos observar no, “**Art. 104.** São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei. **Parágrafo único.** Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato” (ECA, 1990), os adolescentes devem ser punidos mediante a gravidade de seu ato infracional e de acordo com sua idade no dia que o cometeu. Sendo essas medidas de punição também descritas pelo Estatuto, “**Art. 112.** Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas,

I – advertência; **II** – obrigação de reparar o dono; **III** – prestação de serviços à comunidade; **IV** – liberdade assistida; **V** – inserção em regime de semiliberdade; **VI** – internação em estabelecimento educacional; **VII** – qualquer uma das medidas previstas no art. 101, I a VI ”⁹ (ECA, 1990).

Essas medidas socioeducativas são propostas para os adolescentes infratores na condição de que no seu final esse indivíduo seja reinserido na sociedade como um cidadão. Os atos e punições são classificados de acordo com sua gravidade. O Estado tem não deve conceder a prisão perpétua ou pena de morte a qualquer criança ou adolescente que cometer um ato infracionário e nem deve ser privado de liberdade forçadamente (SARAIVA, 1997). Os adolescentes que estão sobre medidas socioeducativas devem ter oportunidades para quando saírem de suas punições, reconstruindo seus valores que iram nortear seu comportamento pós a passagem por medidas educativas.

Concluimos que de acordo com o sociólogo, Octavio Ianni (2002), a violência pode ser caracterizada não somente como física, mas sim como relações e processos que envolvem a dominação política e social para viabilizar o processo civilizatório e de dominação da população (IANNI, 2002). A falta de estrutura social disponibilizada pelo Estado traz como vimos o aumento da violência e também a mudança no comportamento de seus indivíduos. Onde temos os comportamentos caracterizados marginalizados e desviantes da população por sair do controle denominado pelo Estado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Sociologias**. n. 8. Porto Alegre July/Dec. 2002

ADORNO, Sergio; BORDINI, Eliana B. T.; LIMA, Renato S. de. A violência disseminada: o adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. São Paulo. **Perspectiva**. vol.13, n.4, Oct./Dec. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88391999000400007&script=sci_arttext> Acesso 20/07/2013.

ANDRADE, Luciana T. **O Efeito Metr pole na Cultura Política**: reflexões a partir de Louis Wirth. Disponível<http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/Wirth_revisado.pdf> Acesso 20/07/2013

BARBATO JUNIOR, Roberto. **Redução da maioridade penal entre o direito e a opinião pública**. 2004. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/5771/reducao-da-maioridade-penal>>. Acesso em 17/09/2011.

⁹ O artigo 101 refere-se a oito diferentes medidas que vão desde o encaminhamento aos pais ou responsável, passando por obrigação de matrícula na escola, requisição de tratamento médico ou psiquiátrico, até o abrigo ou colocação em família substituta. (Saraiva, 1997, p. 19).

BECKER, Howard S. **Outsiders estudos de sociologia do Desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Conferência a escola de Chicago**. In: Mana 2(2), 1996, pp. 177-188

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Senado Federal – Legislação. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/>> Ultimo Acesso em 23/08/2013.

FREITAG, Barbara. **Teoria da Cidade**. 2ª Edição. Campinas: Papirus, 2007.

MINAYO, M. C. S. A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 10 (supplement 1): 07-18, 1994. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10supl1a02.pdf>> Acesso 28/08/2013.

PARK, R. E. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In. Velho, O. G.(org) **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro. Zahar, 1967.

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

RIZZINI, Irma. & RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

SALES, Mione A. **(In)Visibilidade Perversa**: Adolescentes Infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SARAIVA, João B. da C. **Adolescente e ato infracional**: Garantias processuais e medidas sócio-educativas. 2. ed. Porto Alegre: Advogado, 2002, p. 17-18.

SARAIVA, João. B. da C.; KOERNER J. R. **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal**, Ed.: Cortez (ed.). São Paulo, 1997.

WIRTH, L. O urbanismo como modo de vida. In. Velho, O. G.(org) **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro. Zahar, 1967.

A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL: UM FENÔMENO SOCIAL CONTEMPORÂNEO

Tatiane Ananias Fernandes Freitas¹

RESUMO

O recorte sugerido neste trabalho tem por objetivo enfatizar a questão da violência sexual contra crianças e adolescentes, sob a perspectiva histórica, partindo do pressuposto de que o abuso sexual infanto-juvenil constitui um fenômeno social contemporâneo no Brasil, dada sua notoriedade recente, e se deve à herança do modelo social ocidental de família patriarcal, mediante as lógicas do poder e da masculinidade. O texto contém duas abordagens nítidas. A primeira relacionada à “invenção” da infância e a segunda ligada às modificações do trato com a infância, segundo a mudança de paradigmas definida pela aceitação dos direitos humanos ao segmento infanto-juvenil. Desse modo, este trabalho não tem por objetivo quantificar, tipificar ou mapear tal fenômeno no país, mas discuti-lo enquanto problema público multifacetado que reúne sob o título “violência sexual” um fenômeno que comporta aspectos sociais, políticos e culturais. Para isso destaca-se o estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal brasileira de 1988 e o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, bem como os textos de apoio teórico relativos ao tema.

Palavras-chave: Violência sexual, infância e juventude, fenômeno social.

A “INVENÇÃO” DA INFÂNCIA

A historiografia demonstra em diversos estudos em que medida a infância foi, ao longo da história, desconsiderada pela sociedade ocidental. A construção do sentimento de infância remonta uma época muito recente, na qual a criança passa a ter seu papel na sociedade e assume, principalmente dentro da estrutura familiar, posição melhor definida.

No entanto, os contornos desse processo de definição de papéis são também os limiares de uma sociedade que vive a construção do Mundo Moderno, face ao desenvolvimento de novas condições históricas. Esse processo cria necessidades e exige da sociedade aquilo que acaba desencadeando as mudanças que farão daqueles adultos em miniatura, do Mundo Antigo e Idade Média, pequenos cidadãos providos de potencial de desenvolvimento.

Em decorrência dessa mudança de paradigmas, a infância passa a figurar na sociedade enquanto segmento dependente de cuidados e proteção especiais. A necessidade de

¹ Tatiane Ananias Fernandes Freitas é graduanda em História pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.
E-mail para contato: tatiane_freitas1@hotmail.com.

regulamentar essa proteção, é traduzida nas legislações e dispositivos legais, que surgem em defesa dos direitos das crianças e adolescentes. De modo que as práticas violentas e inadequadas à infância e juventude passam a ser substituídas por leis que procuram estabelecer e garantir-lhes um ambiente saudável e propício ao pleno desenvolvimento, punindo civil e penalmente àqueles que deixem de prestar cuidados fundamentais, enquanto seus responsáveis.

A INFÂNCIA FORA DO INVENTO

De acordo com Ailton José Morelli (2013) a produção historiográfica recente que analisa a criança no Ocidente, com destaque para os últimos cinco séculos, apresenta uma ideia muito frágil de infância e definição precária do papel da criança, antes do século XV. Geovanio Rossato e Solange Marques Rossato (2013), afirmam que práticas como infanticídio e abandono eram comuns, e dentro do mundo Ocidental, foram uma constante, até fins do século XIX.

Os autores enfatizam que “até a chegada do século XX a infância era extremamente desconsiderada e desvalorizada [...]” (ROSSATO & ROSSATO, 2013, p. 25). Nesse sentido, as práticas mais comuns entre pais e adultos incluíam abandono, maus tratos, espancamento, doação, venda e assassinato infanto-juvenil.

Rossato e Rossato (2013) salientam:

Segundo diversos historiadores da infância, isso acontecia com muita frequência, pois a sociedade ocidental, até a chegada da Modernidade e da Contemporaneidade, não havia desenvolvido qualquer “sentimento de infância”. Desse modo, bastava a criança começar a caminhar e ganhar independência física (sobretudo a partir dos 7 anos de idade) para ser considerada como adulto. [...] *[O que]* acabava legitimando a ideia e a prática social de que elas deveriam garantir a própria subsistência. Diante de tal lógica, essa condição e essa exigência acabavam por colocá-las em uma situação desfavorável dentro da hierarquia social da época, uma vez que tinham pouca resistência física e pouca capacidade de trabalho em comparação com a força produtiva de um adulto. (ROSSATO & ROSSATO, 2013, p. 25)

Nessas condições, conforme os autores, a criança era vista como objeto e não sujeito. A criança era, quando muito, um “adulto em miniatura”, portanto, fraco e pouco capaz. Para Morelli (2013) há cerca de menos de duzentos anos é que se deu o estabelecimento de leis mais rígidas contra o homicídio e espancamento de crianças. Nesse sentido, destaca os estudos de Michelle Perrot, na França, que apresenta com clareza o

processo de definição de papéis, onde as crianças assumem posição melhor definida na sociedade, principalmente no âmbito familiar.

Segundo Morelli (2013)

O papel do adulto para com a criança também sofre muitas mudanças nos últimos séculos, ao se criar o mito da criança bem cuidada e amada pelos pais. Temos que deixar claro que essas mudanças no discurso e na defesa do papel do adulto e dos pais na garantia do bem-estar das crianças é parte de um processo muito importante. [...] é base para os movimentos, as campanhas e para a elaboração de legislação que garanta os direitos das crianças. (MORELLI, 2013, p. 82)

Rossato e Rossato (2013) apontam para o fato de que o menosprezo contra a infância obteve mudanças somente com a chegada da Modernidade, sendo intensificado com o advento da industrialização, quando se tornou necessário para a sociedade que as crianças crescessem fortes e saudáveis para render adultos produtivos e úteis à sua pátria. É nesse momento, para os autores, que ocorre a chamada “invenção da infância”. Um processo que muito lentamente levou a sociedade ocidental a entender a infância enquanto uma fase de desenvolvimento, que diferia da fase adulta e merecia toda atenção e proteção para atingi-la.

O SIGNIFICADO DA “INVENÇÃO”

Para Laura Lowenkron (2010) somente a partir de finais do século XX, crianças e adolescentes passam a figurar em lugar de destaque na sociedade, na luta pelos direitos e proteção contra as formas de exploração e violência às quais estavam expostos.

O reconhecimento da infância e as lutas subsequentes em defesa dos seus direitos abriu espaço para as discussões mais fundamentais a respeito da garantia de sua sobrevivência. A categoria ‘abusos infantis’ era conhecida de longa data, no entanto eram enfatizados violência física e maus tratos, a dimensão sexual conforme Lowenkron (2010) demorou aparecer.

Neide Castanha (2007) considera:

No contexto histórico da luta pelo estabelecimento da democracia e da cidadania, mobilizada em torno do Movimento Constituinte de meados dos anos 80, surgem várias iniciativas no seio da sociedade civil, apontando soluções para questões que exigiam mudanças nos paradigmas legais, culturais e político, com destaque para a questão da violência e desigualdade de gênero, a desigualdade racial, a desigualdade regional e em especial à questão dos direitos da criança e do adolescente. (CASTANHA, 2007, p. 14)

E ressalta:

Com a retomada da democratização do estado brasileiro as relações entre os governos e a sociedade civil no campo das políticas sociais foram se estreitando o que favoreceu a expansão do movimento social e nesse contexto o movimento em defesa de direito de crianças e adolescentes. (CASTANHA, 2008, p. 09)

No Brasil, apenas em fins da década de 1980 e inícios da de 1990 surgiram ONGs preocupadas com a proteção da criança e adolescente mediante a violência sexual. E de acordo com Lowenkron (2010), eram voltadas para menores em situação de risco e abandono. Em resultado consta que ao longo dos anos 90 a violência sexual infanto-juvenil conquista seu espaço nos debates públicos e políticos em âmbito nacional.

DIREITOS HUMANOS (DAS CRIANÇAS TAMBÉM)

A questão do surgimento da infância alude de certa forma para o fato de que, embora crianças fossem consideradas adultas em miniatura, somente a partir de seu reconhecimento foram admitidos seus direitos humanos. Em favor de um segmento denominado infância e juventude, no Brasil, nas últimas décadas do século XX, surge uma legislação que preconiza a questão da proteção contra maus tratos e violência.

Nesse contexto, admitida a dimensão sexual da violência, o assunto passa a ocupar, com prioridade, destaque dentre os problemas sociais que impediam o exercício do direito ao desenvolvimento pleno e saudável das novas gerações. A preocupação com o tema mais desafiante da agenda social do país, exige do Poder Público e também da sociedade o estabelecimento e implementação de um conjunto de metas e táticas de enfrentamento da violência sexual, visando a coibição de sua prática.

A Constituição de 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente e Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil constituem as armas de que se mune o Estado no intuito de regulamentar e efetivar os direitos à proteção, das vítimas de violência sexual infanto-juvenil no Brasil. Assim a admissão dos direitos humanos, transcrita nesses dispositivos de cunho legal são os paradigmas transformadores de uma sociedade moldada sob o modelo ocidental de família patriarcal.

Dessa transformação resulta que a violência sexual contra crianças e adolescentes passa a ser encarada por outro viés. Surgem apontamentos a respeito da herança patriarcal nas relações sociais como um dos fatores determinantes da situação de violência, dadas as perspectivas da lógica do poder e da masculinidade. Ao mesmo tempo em que é

considerado enquanto fenômeno social multifacetado, que reúne aspectos sociais, econômicos e culturais.

O ESTABELECIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS COMO PARADIGMA TRANSFORMADOR

Lowenkron (2010) destaca a violência sexual infanto-juvenil como um fenômeno social contemporâneo, no sentido de que, no Brasil, somente nas últimas décadas é que nota-se uma explosão discursiva acerca do tema. Neide Castanha (2008) salienta que com a Convenção dos Direitos da Criança, o Brasil assegura na Constituição de 1988 e na **Lei 8.069/90**, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um processo de mobilização nos setores da sociedade de forma organizada para tratar a questão da violência sexual infanto-juvenil.

Para Castanha (2007):

É nesse contexto, e por dentro desse movimento, que no campo da defesa dos direitos do segmento infanto-juvenil é concebido o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, cuja efetivação encontra-se detalhada na Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente. (CASTANHA, 2007, p. 14)

De modo geral, a grande novidade da **Lei 8.069/90** foi estabelecer a denominada Doutrina Jurídica de Proteção Integral, em substituição à doutrina de *situação irregular*, do Código de Menores de 1979. A nova Lei se justificava, no Brasil, segundo Rossato e Rossato (2013), pelo histórico de menosprezo e maus tratos à infância e juventude que pressupunha a necessidade de uma legislação que as protegessem ao máximo, delimitando as faixas etárias beneficiadas:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (BRASIL, 1990)

A Lei ainda definiu crianças e adolescentes enquanto sujeitos em estado de desenvolvimento físico, moral, mental e social, que eram, portanto dependentes do mundo adulto, conforme o art. 3º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Conforme Rossato e Rossato (2013), o ECA emerge na sociedade brasileira, com uma concepção de infância definida que passa progressivamente a influenciar de forma direta a organização social, no plano legal, da família, do ensino e propriamente no contexto escolar.

Com o ECA, crianças e adolescentes foram legitimados, do ponto de vista legal, enquanto pessoas de direito, na medida em que sua instituição se deu em um momento de mudança de paradigma. Lowenkron (2010) aponta que essa transformação em seres de direitos especiais, fez com que a crítica à violência contra criança e adolescente ganhasse força. “Trata-se de uma nova compreensão *‘política e ética do fenômeno, ou seja, deste como uma questão de cidadania e de direitos humanos, e sua violação como um crime contra a humanidade’*” (FALEIROS & CAMPOS apud LOWENKRON, 2010, p. 14).

O ECA remonta uma importante alteração dos padrões de comportamento no trato com a infância e juventude, quanto à forma de concebê-las, aos métodos para educá-las e quanto à maneira ampará-las. Rossato e Rossato (2013) ressaltam que com a doutrina de proteção integral, a visão oficialmente transcrita no Estatuto, busca assegurar com absoluta prioridade os direitos fundamentais à criança e adolescente, ao mesmo tempo em que denomina as instituições sociais responsáveis por garantir-lhes seus direitos e o pleno desenvolvimento.

AS PROGRESSIVAS INCLUSÕES LEGISLATIVAS

Por direito entenda-se “um instrumento que coíbe tudo que eventualmente possa prejudicar a condição peculiar da criança e do adolescente (qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão, etc.)” (ROSSATO & ROSSATO, (2013), p. 27-28). E como instituições responsáveis destacam-se em primeiro plano, a Família e o Estado.

Consta no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Também no Art. 227 da Constituição Federal brasileira de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. **(ANEXO I)**

Para Castanha (2008), “esse novo marco legal possibilitou a criação de espaços públicos como locus do debate e reflexão crítica sobre as violações de direitos e violências contra criança e adolescente” (2008, p. 09). Em primeira instância, o que a lei estabelecia nesse caso era a garantia ao direito à proteção integral. No entanto, a garantia de proteção em si, abria um leque de responsabilidades do Estado para com a criança que passou a ser a pauta dos debates políticos-público no país.

Essa nova configuração nos debates concedeu espaço às questões até então negligenciadas pela sociedade, como é o caso da dimensão sexual na violência contra a criança e o adolescente. O apontamento para questões como essa, resultou em planejamento de ações, de abrangência nacional, em favor da proteção, contra os abusos e as violações dos direitos infanto-juvenis, principalmente no que tange à questão do abuso sexual.

O Art. 227 (ANEXO I) da Constituição Federal brasileira de 1988 prevê: “[...] § 4.º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”.

Em acordo, faz-se presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, anexos II e III, respectivamente:

Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008) **(ANEXO II).**

[...] **Art. 241.** Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

Pena – reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008) **(ANEXO III).**

As revisões da Constituição Federal de 1988 aconteceram de forma progressiva visando atender uma ou outra necessidade que surgira com o decorrer do tempo, a

partir de evoluções tecnológicas e de transformações sociais e culturais. Do mesmo modo, o Estatuto que surgira com a pretensão de proteger o segmento infanto-juvenil, careceu de alterações conforme o tempo e as mudanças sociais decorrentes. E hoje, suas leis preveem pena civil mediante reclusão e multa para àqueles que ferem os direitos infanto-juvenis.

Os Art. 240 (ANEXO II) e Art. 241 (ANEXO III), do Estatuto, por exemplo, foram revisados, destaque-se o ano de 2003, com a **Lei 10.764**, e 2008 com a **Lei 11.829**. Sendo que essa última alteração se deu principalmente em função de aprimorar o combate à produção e distribuição de pornografia infantil e criminalizar a posse de material de tal teor. Uma vez que essa prática agravava-se com o advento da tecnologia virtual em expansão que facilitava a ação de pedófilos.

A formulação e reformulação de tais leis revela o empenho, ao menos a nível legal, de tratar das questões relacionadas à violência sexual, de acordo com as necessidades emergentes. É nesse sentido que a violência sexual está caracteriza pelo fator multidimensional – de tempos em tempos surge a necessidade de readequar a lei conforme as práticas criminosas, que parecem se “renovar” constantemente.

UM NOVO OLHAR PARA A INFÂNCIA E A VIOLÊNCIA

Tratar a violência sexual enquanto uma questão pública, conforme Castanha (2008), contribui para a compreensão do tema sob a dimensão de fenômeno social multifacetado, composto por elementos de aspecto cultural, social, econômico e político, que se expressa nas relações sociais como um todo. De modo que os indicadores determinantes da violência sexual devem ser compreendidos na sua complexidade, cujos fatores abrangem variáveis de risco e vulnerabilidades, por motivos históricos, além de questões de cunho cultural, socioeconômico e ético.

Partindo dessa perspectiva, Lowenkron (2010) afirma que a questão do abuso sexual surge como problema político relacionado às desigualdades de gênero ainda por volta dos anos 60, acompanhado da segunda onda do movimento feminista em crítica ao modelo de família patriarcal como instrumento legitimador da violência dos homens contra as mulheres e dos adultos contra as crianças.

Entre as décadas de 1980 e 1990, a crítica é incorporada aos movimentos sociais emergentes, ativos em defesa à proteção da infância e juventude, o que particulariza o abuso sexual contra a criança e adolescente enquanto uma questão também política, mas que enfatiza nas interações sexuais com crianças a questão da assimetria de poder.

Cabe introduzir uma definição de abuso. De acordo com Renato Zamora Flores (1998), abuso é um modo de maltratar crianças e adolescentes, que comporta, simultaneamente, violência física e psicológica. Trata-se de uma prática que viola as regras morais, éticas e familiares compreendidas socialmente. Entre as várias formas de abuso, encontra-se a agressão sexual. Como abuso sexual entende-se o envolvimento de crianças e adolescentes em práticas sexuais para as quais não estão preparadas, não compreendem e não estão aptas a concordar.

Faleiros e Campos (2000) afirmam:

Em síntese o abuso sexual deve ser entendido como uma situação de ultrapassagem (além, excessiva) de limites, de direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus. E que as situações de abuso infringem maus tratos à vítima. (FALEIROS E CAMPOS, 2000, p. 07)

No entanto, essa definição, para Flores (1998), está relacionada à questão da relatividade cultural. A percepção do que constitui o abuso é algo definido por cada sociedade, e varia em tempo e espaço. Entre indivíduos de determinada cultura e concepção de sexualidade, contatos físicos mais íntimos são normais e aceitáveis. No entanto, dentro de outra cultura, sob uma concepção de sexualidade diferente, tais comportamentos podem ser considerados abusivos e inadequados.

Conforme Castanha (2008) a problematização da violência sexual parte da compreensão de sua natureza. Nesse sentido, muitos estudiosos, pesquisadores e gestores públicos têm partido do pressuposto da teoria do poder; da ideia de violência como categoria explicativa das manifestações violentas, efetivadas nas ações de poder violento e dominador.

Se a relação de poder se estabelece entre quem o detém e aquele que o obedece, o pressuposto de poder está naquele cujas capacidades de limitar os mecanismos de defesa do outro é superior. Conforme Foucault (2011), à instância de regra, no sexo o poder é quem dita a lei, de modo que o poder, que é lei, difere lícito de ilícito e estabelece coação, quando da relação entre sujeito dominador e sujeito obediente.

Nessa perspectiva, a posição de “autoridade” em que o agressor se coloca, justifica suas ações perante o abusado, de modo que ao cometer a violência sexual contra a criança, estabelece uma relação de poder na qual, desde o início, obtém larga vantagem, limitando a capacidade de defesa da vítima, coagindo-a e dominando-a.

Nesse sentido, é pertinente considerar que:

O poder violento é arbitrário ao ser ‘autovalidado’ por quem o detém e julga-se no direito de criar suas próprias regras, muitas vezes, contrárias às normas legais. [*Sendo a*] violência não entendida como ato isolado, psicologizado pelo descontrole, pela doença, pela patologia, mas como um desencadear de relações que envolvem a cultura, o imaginário, as normas, o processo civilizatório um povo. (Faleiros apud CASTANHA, 2008, p. 10)

Do mesmo modo é pertinente também considerar, conforme Castanha (2008), que a lógica da masculinidade está intimamente ligada à questão do poder. Isso porque a sociedade ocidental, calcada na tradição patriarcal, na qual por natureza a lógica da masculinidade foi construída historicamente, constitui um modelo que prevê a dependência e hierarquia, entre homens e grupos sociais mais vulneráveis, como é o caso das crianças e dos adolescentes.

Conclusivamente, para Castanha (2008), a supremacia dessa lógica da subordinação é historicamente a reguladora das relações, interações e dinâmica sociais. Resultando em aspecto fundamental para a percepção da natureza da violência sexual.

Segundo Flores (1998) os abusos sucedem de três formas. Em todos os casos, a relação de poder se faz presente. A primeira compreende o histórico de agressão sexual seguido de violência física, no qual o *adolescente* foi vítima. A segunda diz respeito ao contato sexual entre uma *criança* e um indivíduo de qualquer idade, no caso em que a relação tenha sido forçada ou conseguida através de coerção moral, ameaças, chantagens e outros meios desonestos. A terceira tem a ver com a interação sexual entre *criança ou adolescente* com adultos, com ou sem consentimento, em situação definida mediante lei como crime, tendo em vista a imaturidade da vítima e responsabilidade do adulto.

Lowenkron (2010) aborda a questão do consentimento e esclarece:

O que é fundamental na definição do “abuso” é que o consentimento sexual da criança não é considerado válido, de modo que ela é sempre vista como “objeto” de satisfação da lascívia alheia e nunca como “sujeito” em uma relação sexual com adultos ou, dependendo do caso, mesmo com outra criança ou adolescente mais velhos. (LOWENKRON, 2010, p. 16)

Dentro dessa perspectiva, o abuso sexual se define enquanto ato de violência interpessoal, cometido contra a criança ou adolescente por indivíduos em posição de “autoridade”, conforme as relações de poder. Para além disso, são práticas que “Estabelecem no violentado estruturas psíquicas, morais e sociais deturpadas e desestruturantes [...]” (CASTANHA, 2008, p. 13), que deturpam também as relações sócio-afetivas e culturais, confundindo crianças e adolescentes quanto aos papéis dos adultos, descaracterizando-os e invertendo tais relações.

A compreensão da base doutrinária legal brasileira, segundo Castanha (2008) é o que torna a violência um conceito operativo/explicativo das relações de poder desigual, perversa e de caráter abusivo, enquanto transgressão, delito, crime e violação de direitos.

Para Castanha (2008), compreender globalmente a situação da violência sexual tem sido o primeiro passo no sentido de encurtar as distâncias e preencher as lacunas entre os pensamentos jurídico e sócio político, para dar início a uma nova construção no campo teórico e operativo, a fim de conceitualizar e categorizar de forma cristalina cada situação de violência particular, em vistas de assegurar a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual.

Nesse sentido, Castanha (2008) aponta as conclusões de pesquisadores e estudiosos que visam suprir os vazios no marco legal que impossibilitam assegurar o pleno direito à infância e juventude:

- Orientar as ações de responsabilização criminal, de atendimento especializado e de proteção e defesa dos direitos das vítimas nas dimensões dos direitos universais e indivisíveis;
- Combater a impunidade e assegurar proteção e atenção às vítimas para garantir resolubilidade da denúncia e notificação dos casos de violência sexual. (CASTANHA, 2008, p. 12)

Em 2007, Neide Castanha é organizadora responsável pela edição do relatório de monitoramento de 2003/2004, do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, um projeto que surgira em 2000, no intuito de tipificar os crimes sexuais contra a criança e adolescente, conforme as diversas formas sob as quais se manifesta, e de traçar metas e objetivos no sentido de combater, principalmente a exploração sexual comercial e amparar as crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e suas famílias.

Castanha (2007) aponta o público alvo enquanto “Crianças, adolescentes e famílias vítimas de situações de violência, abuso e exploração sexual comercial” (2007, p. 13). E dentre os objetivos estabelece:

- Criar condições que possibilitem às crianças e aos adolescentes vitimados e suas respectivas famílias, o resgate e a garantia dos direitos; o acesso aos serviços de assistência social; saúde; educação; justiça e segurança; esporte, lazer e cultura; guardando compromisso ético, político e a multidisciplinaridade das ações. (CASTANHA, 2007, p. 12)

De modo geral, a intenção de acordo com Castanha (2007) é assistir crianças, adolescentes e famílias, prestando atendimento especializado de acolhimento e

proteção imediata, em caráter individual, familiar e comunitário, mediante abordagem multiprofissional, que garante apoio psicossocial e jurídico. Entretanto outros objetivos foram alcançados, como a possibilidade de incluir essas pessoas em outros projetos políticos-público (de moradia, saúde, educação e trabalho, por exemplo) e a expansão dos eixos de prevenção e atendimento.

O mapeamento dos pontos de exploração sexual foi outra conquista. O que, para Castanha (2007) garantiu maior visibilidade para a temática da violência sexual nos municípios em que o Plano se fez presente, aumentando o número de denúncias de casos de abuso sexual infanto-juvenil e, com isso, a efetividade das ações de prevenção e atendimento.

Com a positividade dos resultados, a construção dos Planos Municipais de Enfrentamento à Violência Sexual foi a maneira encontrada para potencializar o atendimento às famílias e vítimas de violência sexual a níveis locais, o que contribuiu diretamente para a mobilização das áreas governamentais e da sociedade civil. Transcrito nas palavras de Castanha (2007):

Os princípios fundamentais de gestão, estabelecidos no Estatuto, orientaram para a municipalização do atendimento, a participação direta da sociedade, a criação dos Conselhos de Direitos, de composição paritária (envolvendo o poder público e a sociedade civil) e a criação do Conselho Tutelar, composto por pessoas escolhidas em sua própria comunidade. (CASTANHA, 2007, p. 14)

Dessa forma, a elaboração dos Planos Municipais, com ênfase à participação das forças locais, constitui o meio propício e viável de enfrentamento da violência sexual. Com base nos aparatos legais que visam a doutrina de proteção integral, desenvolve-se planos elaborados de abrangência nacional, em defesa dos direitos infanto-juvenis, que em sua perspectiva assistencialista, mobiliza os agentes necessários ao combate da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Esse processo de articulação política, segundo Castanha (2007), representa:

Uma consequência prática e imediata das conquistas formais consagradas na Constituição Federal de 1988 e na Lei 8069/90, foi a tomada de posição de setores dos poderes públicos, de organizações da sociedade civil e de executores de ações de atendimentos à criança e ao adolescente, para um reordenamento de suas práticas e programas de proteção social. (CASTANHA, 2007, p. 14)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a violência sexual enquanto um fenômeno social contemporâneo multifacetado exige que se compreenda, em primeiro lugar, como se deu a construção do sentimento de infância. Nesse sentido, conclui-se que a invenção da infância denota um período particularmente recente, face a construção do Mundo Moderno e o desenvolvimento de novas condições históricas.

Faz-se necessário também compreender a mudança de paradigmas definida a partir da aceitação dos direitos humanos ao segmento infanto-juvenil. Pois se considera que disso resulta o amparo legal que garante a doutrina de proteção integral e a criminalização das práticas delituosas, assegurados na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Contudo, a necessidade de efetivar essa proteção, assistida de embasamento legal, se traduz no enfoque dado à violência sexual contra crianças e adolescentes nos debates políticos-público em âmbito nacional. Em resultado, aponta-se o exemplo do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Infanto-Juvenil, que estabelece metas e meios no sentido de assistir às famílias, crianças e adolescentes, vítimas de violência sexual.

REFERÊNCIAS

CASTANHA, Neide. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil** – Uma política em movimento: relatório do monitoramento 2003-2004. Brasília, Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência sexual contra Crianças e Adolescentes, 2007.

CASTANHA, Neide. **18 de Maio - Direitos sexuais são direitos humanos**: Coletânea de textos (Caderno temático). Brasília, SEDH, 2008.

FALEIROS, Eva T. Silveira & CAMPOS, Josete de Oliveira. **Repensando os conceito de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes**. Brasília, CECRIA, 2000.

FLORES, Renato Zamora. Definir e medir o que são abusos sexuais. Org.: LEAL, Maria de Fátima Pinto & CÉSAR, Maria Auxiliadora. In: **Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes** (Relatório final da oficina). Brasília, CECRIA, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2011.

LOWENKRON, Laura. Abuso sexual infantil, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas? **Sexualidad, salud y sociedad - Revista Latinoamericana**, Vol. 5, p. 9-29, 2010.

MORELLI, Ailton José. **Políticas públicas e sociais e a questão do protagonismo juvenil**. Maringá, Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) – UEM, 2013.

ROSSATO, Geovanio & ROSSATO, Solange Marques. **A obrigatoriedade do ensino da ECA nas escolas**. Maringá, 2013.

DISPOSITIVOS LEGAIS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília - DF, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Publicada no Diário Oficial da União em 16 de julho de 1990. (Revisada pela Lei nº 11.829, de 2008).

ANEXO I

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7.º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do poder público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo poder público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

ANEXO II

Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 1º Incorre nas mesmas penas quem agencia, facilita, recruta, coage, ou de qualquer modo intermedeia a participação de criança ou adolescente nas cenas referidas no caput deste artigo, ou ainda quem com esses contracenar. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

§ 2º Aumenta-se a pena de 1/3 (um terço) se o agente comete o crime: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

I - no exercício de cargo ou função pública ou a pretexto de exercê-la; (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

II - prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade; ou (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

III - prevalecendo-se de relações de parentesco consanguíneo ou afim até o terceiro grau, ou por adoção, de tutor, curador, preceptor, empregador da vítima ou de quem, a qualquer outro título, tenha autoridade sobre ela, ou com seu consentimento. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

ANEXO III

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

Pena – reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

I - assegura os meios ou serviços para o armazenamento das fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

II - assegura, por qualquer meio, o acesso por rede de computadores às fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 2º As condutas tipificadas nos incisos I e II do § 1º deste artigo são puníveis quando o responsável legal pela prestação do serviço, oficialmente notificado, deixa de desabilitar o acesso ao conteúdo ilícito de que trata o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-B. Adquirir, possuir ou armazenar, por qualquer meio, fotografia, vídeo ou outra forma de registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

§ 1º A pena é diminuída de 1 (um) a 2/3 (dois terços) se de pequena quantidade o material a que se refere o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

§ 2º Não há crime se a posse ou o armazenamento tem a finalidade de comunicar às autoridades competentes a ocorrência das condutas descritas nos arts. 240, 241, 241-A e 241-C desta Lei, quando a comunicação for feita por: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

I - agente público no exercício de suas funções; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

II - membro de entidade, legalmente constituída, que inclua, entre suas finalidades institucionais, o recebimento, o processamento e o encaminhamento de notícia dos crimes referidos neste parágrafo; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

III - representante legal e funcionários responsáveis de provedor de acesso ou serviço prestado por meio de rede de computadores, até o recebimento do material relativo à notícia feita à autoridade policial, ao Ministério Público ou ao Poder Judiciário. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

§ 3º As pessoas referidas no § 2º deste artigo deverão manter sob sigilo o material ilícito referido. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-C. Simular a participação de criança ou adolescente em cena de sexo explícito ou pornográfica por meio de adulteração, montagem ou modificação de fotografia, vídeo ou qualquer outra forma de representação visual: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Parágrafo único. Incorre nas mesmas penas quem vende, expõe à venda, disponibiliza, distribui, pública ou divulga por qualquer meio, adquire, possui ou armazena o material produzido na forma do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-D. Aliciar, assediar, instigar ou constranger, por qualquer meio de comunicação, criança, com o fim de com ela praticar ato libidinoso: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Parágrafo único. Nas mesmas penas incorre quem: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

I - facilita ou induz o acesso à criança de material contendo cena de sexo explícito ou pornográfica com o fim de com ela praticar ato libidinoso; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

II - pratica as condutas descritas no caput deste artigo com o fim de induzir criança a se exhibir de forma pornográfica ou sexualmente explícita. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Art. 241-E. Para efeito dos crimes previstos nesta Lei, a expressão "cena de sexo explícito ou pornográfica" compreende qualquer situação que envolva criança ou adolescente em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou exibição dos órgãos genitais de uma criança ou adolescente para fins primordialmente sexuais. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

A LITERATURA EM EVIDÊNCIA NA BIBLIOTECA INTERATIVA DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA IR. BENO – MARINGÁ/PR

Vaudice Donizeti Rodrigues¹
 Patrícia Fernanda Peres Alves Batista²
 Shirley Aparecida de Jesus³

RESUMO

A Biblioteca Interativa do Centro Educacional Marista Ir. Beno – Maringá/PR atende crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos e onze meses. Percebe-se que não faz parte do cotidiano e da cultura desses educandos frequentar uma biblioteca, sendo isto facilmente notado por meio de suas atitudes, a grande maioria não tem o hábito de ler, não conhecem autores e não sabem diferenciar um gênero literário de outro. Portanto, levando em consideração esta realidade socioeducativa, a biblioteca desenvolve o Projeto Mesa Temática. O projeto tem como objetivo incentivar o hábito da leitura, aguçando a curiosidade pelo conteúdo, com isso ampliar o número de empréstimo de livros; servir como ferramenta na divulgação da literatura; expor obras do acervo da biblioteca; oportunizar o acesso a vários gêneros literários. A mesa temática aborda um tema por mês, com um cronograma pré-definido, envolvendo os educadores do Centro Educacional Marista Ir. Beno – Maringá/PR e os educandos, dessa forma todos têm a oportunidade de participar do processo de organização da mesa temática, desenvolvendo assim o protagonismo e apropriação de sua história. O Processo de Avaliação é por meio da participação ativa nas atividades propostas, considerando seu desenvolvimento, e processo de construção individual e coletiva, a expressão/manifestação dos educandos com opiniões sobre as leituras realizadas e do aumento do número de empréstimo de livros.

Palavras-chave: Incentivo à leitura. Biblioteca interativa. Literatura.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o tema leitura e literatura assuntos que embasam o Projeto Mesa Temática desenvolvido na biblioteca do Centro Educacional Marista Ir. Beno – Maringá/PR, que atende crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos e onze meses, em vulnerabilidade social, oferecendo programas, projetos e ações de promoção e defesa dos direitos das crianças e dos jovens, priorizando o desenvolvimento integral, a participação

¹ Bibliotecária do Centro Educacional Marista Ir. Beno/Maringá-PR. Bacharel em Biblioteconomia/UEL. Especialista em História e Cultura Africana e Afrobrasileira/UEL. Aluna Especial no Mestrado em Ciências da Informação/UEL. – vauneaa@gmail.com

² Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Marista Ir. Beno/Maringá-PR. Graduação em Pedagogia/UEM. Especialista em Psicopedagogia/UEM; Atendimento Educacional Especializado/UEM; Neuropsicologia/UNIFAMMA. – pbatista@marista.org.br

³ Assistente Pedagógica do Centro Educacional Marista Ir. Beno/Maringá-PR. Graduação em Pedagogia/UEM. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino/UNOPAR; Supervisão Educacional/FAFIMAN; Psicopedagogia/UEM. – sajesus@marista.org.br

infantil e juvenil e a emancipação dos sujeitos. Garantindo assim, o que diz o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente “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 [...]”. (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2011, p. 100, grifo nosso).

A motivação para a elaboração deste projeto foi gerada a partir de observação *in loco*, de que não faz parte do cotidiano e da cultura dos educandos frequentar uma biblioteca, sendo isto facilmente perceptível através de suas atitudes, a grande maioria não tem o hábito de ler, não conhecem autores e não sabem diferenciar um gênero literário de outro.

O Programa Biblioteca Interativa propõe a mediação da Ação Socioeducativa por meio do desenvolvimento de projetos para educandos, educadores e comunidade, em um espaço interativo de promoção cultural com acesso à informação e à produção de conhecimento.

Levando em consideração esta condição socioeducativa dos educandos, a biblioteca desenvolve o Projeto Mesa Temática com a finalidade incentivar o hábito de leitura, aguçando a curiosidade pelo conteúdo, pelos livros expostos e outros que compõem o acervo da biblioteca.

Diante desta realidade e consciente de nosso papel enquanto educador, o Projeto Mesa Temática da Biblioteca Interativa do Centro Educacional Marista Ir. Beno Maringá/PR tem como objetivo incentivar o hábito de leitura e como objetivos específicos: a) ampliar o número de empréstimo de livros; b) servir como ferramenta na divulgação da literatura; c) expor obras do acervo da biblioteca; d) oportunizar o acesso a vários gêneros literários.

O projeto é contínuo, a cada mês percebe-se maior interesse dos educandos pelos novos livros, além de que, sempre há educandos envolvidos na elaboração do tema mensal, na escolhas dos livros e montagem da mesa, despertando neles seu valor social no que diz respeito à divulgação da literatura, e ao mesmo tempo em que propicia um maior contato com os livros e descobrem um mundo de magia que a literatura proporciona provocando o desejo de ler, de conhecer o conteúdo dos títulos que são expostos.

A cada mês muda-se o tema e novos horizontes são oferecidos aos leitores reais e leitores potenciais. Cabe notar, que o fato da literatura ser oferecida de forma tão explícita e lúdica, o educando sente-se motivado a frequentar a biblioteca e levar livros para ler em casa. Prova disso, é o acréscimo de empréstimo e a frequência dos educandos na biblioteca.

EVOLUÇÃO DAS BIBLIOTECAS

As bibliotecas surgiram a partir das necessidades de armazenamento e preservação do conhecimento humano. Em decorrência das mudanças ao longo do tempo, as bibliotecas também sofreram evolução.

O homem desde o mais remoto tempo procurou registrar sua história, no princípio nas paredes das cavernas, ele descrevia sua história com figuras do seu cotidiano, mas como tudo caminha para uma evolução natural, surgiram os primeiros escritos em vários suportes, podem-se exemplificar, com as tabuinhas de cera, tabletes de argila, pergaminhos, papiros e o papel, com avanço tecnológico outros suportes estão sendo usado para que a informação seja registrada. As bibliotecas surgem da necessidade de se armazenar e preservar a informação.

Sobre as histórias das bibliotecas Marcelino (2008, p. 30) afirma que:

Na história das bibliotecas, estas sempre estiveram ligadas às tecnologias de suas épocas, desde os manuscritos, passando pelo texto impresso até à chegada da Internet, da automação dos catálogos ao desenvolvimento da biblioteca digital.

De acordo com Milanesi (2002, p. 9):

O pensamento humano, progressivamente, encontra suas formas de registro. Aumenta a população, amplia-se a porcentagem de letrados e, em paralelo, descobre-se como guardar na memória e como resgatar dos grandes tratados à mais pífia reflexão. Parte substancial da história é construída pelo estudo desses registros: dos desenhos nas cavernas ao livro virtual.

Complementando, produção e organização da informação a ser preservada são ações paralelas e simultâneas, a respeito disso Milanesi (2002, p. 21) diz que: “no momento que o homem foi capaz de perceber isso e de colocar em prática essa atividade de ordenamento estabeleceu a noção básica de biblioteca”.

Dentre muitas definições que encontramos sobre bibliotecas, pode-se citar Ferreira (2000, p.97) que define a biblioteca como: “Coleção pública ou privada de livros ou documentos congêneres, para estudo leitura e consulta [...] edifício ou recinto onde ela se instala [...] móvel onde se guarda e/ou ordena livros”. E ainda o dicionário Michaelis (2013) define a biblioteca como:

sf (gr *bibliothéke*) **1** Coleção de livros, dispostos ordenadamente. **2** Livraria. **3** Edifício público ou particular onde se instalam grandes coleções de livros destinados à leitura de frequentadores ou sócios. **4** Coleção de obras de um

autor. 5 Coleção de obras sobre assuntos determinados. 6 Coleção de obras de um povo. 7 Estantes ocupadas por livros [...]. (Grifo do autor).

Definições estas que não condiz com a realidade de algumas bibliotecas, pois as necessidades dos usuários exigem que as unidades sejam mais dinâmicas e ofereçam serviços direcionados, deixando de ser um simples depósito e guarda de materiais de informação. Segundo Prado (1992, p.7): “a biblioteca é uma instituição de valor social e o bibliotecário precisa fortalecer a vida intelectual dos usuários”, a autora descreve os serviços específicos de uma biblioteca, dentre o quais podem: “oferecer material para leitura e estudo, preparar um bom serviço informativo e guiar, dentro do possível, a consulta”. (PRADO, 1992, p.7).

Nesse sentido, Marcelino (2008, p. 16) discorre que biblioteca:

Refere-se à unidade dentro de uma instituição de pesquisa, universidade, empresa, escola ou cidade, que gerencia a aquisição, processamento, armazenamento e disseminação de informações nos suportes físico ou digital para uma comunidade específica, utilizando recursos tecnológicos.

As bibliotecas apesar de terem quase sempre a mesma forma física, dividem-se em várias modalidades, que são as bibliotecas públicas, comunitárias, especializadas, bibliotecas universitárias e as bibliotecas escolares ou de Centro Educacionais que em alguns caso são denominadas de bibliotecas interativas.

Apesar de haver diferenças plausíveis entre as modalidades de bibliotecas, elas têm um papel semelhante:

[...] como quer se designem as bibliotecas, elas têm um papel importante na transferência da informação. Elas se constituem em um dos canais que servem de meio de ligação, ou interação, entre a literatura registrada e os seus possíveis usuários. (FIGUEIREDO, 1994, p. 35).

Complementando, as funções de qualquer unidade de informação são praticamente as mesmas:

Adquirir material bibliográfico correlacionado aos interesses de uma população particular de usuários, real ou em potencial; organizar este material e torná-lo acessíveis aos usuários. Num contexto amplo, as bibliotecas são partes do processo de transferência da informação por meio do registro impresso. (FIGUEREDO, 1994, p. 35)

As bibliotecas com papel de salvaguarda as história da humanidade, tem a importante função de disseminar a informação e possibilitar a interação com o usuário.

Assim sendo, Vasconcelos (1985, p. 7) declara: “a biblioteca [é] uma organização sem finalidade de lucro, cujo objetivo geral é a satisfação de alguma necessidade da comunidade ou de uma parte desta, seja de informação, instrução, recreação e outras”, Terciotti (2004, p.18) “considera esta instituição como sendo essencial na dinâmica da comunidade, atendendo suas necessidades informacionais”.

Na fala de Souza et al. (2013, p. 6) a “biblioteca escolar deve ser um espaço social onde convivem pessoas de diferentes faixas etárias com interesses diversos, é um centro atuante, dinâmico, para que se possam suprir as necessidades desses usuários.” O mesmo conceito pode-se aplicar as bibliotecas de alguns Centros Educacionais ou Sociais que são denominadas de Bibliotecas Interativas.

No caso das bibliotecas interativas, elas têm uma maior relação com seus usuários, onde deixa de ser apenas um depósito de livros e passa ter um papel social e de desenvolvimento cultural.

A essência do modelo de biblioteca interativa é a circularidade da informação. “Com diálogo entre os repertórios culturais da biblioteca e das pessoas que se movem naquele meio você cria um espaço de trocas de experiências”, diz Perrotti. E, assim, proporciona o surgimento de uma nova relação com a informação. (BIBLIOTECA INTERATIVA, 2001)

Atendendo essa relação de interatividade a bibliotecária não é apenas aquela figura quem faz os tratamentos técnicos da informação ou fica atrás do balcão fazendo empréstimos, muitos projetos devem ser desenvolvidos em parceria com a comunidade e com os usuários.

LITERATURA E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A Literatura é um recurso de comunicação, e também precursor de conhecimentos e cultura de uma comunidade. O texto literário pode identificar as marcas do momento em que foi escrito, sendo capaz de construir e modificar o conhecimento do leitor.

Apoiamo-nos em Bueno (2001, p. 475) para definir Literatura como: “conjunto das composições de uma língua, com preocupação estética; o conhecimento das belas-lettras; o conjunto das produções literárias de um país, de uma época; os homens de letras; a vida literária; bibliografia”.

A definição de literatura segundo o dicionário Michaelis (2013a) é:

Arte de compor escritos, em prosa ou em verso, de acordo com princípios teóricos ou práticos. O exercício dessa arte ou da eloquência e poesia. O conjunto das obras literárias de um agregado social, ou em dada linguagem, ou referidas a determinado assunto: *Literatura infantil, literatura científica, literatura de propaganda ou publicitária*. A história das obras literárias do espírito humano. (Grifo do autor).

De um jeito quase poético Lajolo (1984, p.16) exprime literatura ou obra literária como “um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social”.

Acreditando que a leitura é um dos instrumentos cruciais para que o sujeito construa o seu conhecimento e exerça a cidadania e assim sendo, amplia a compreensão do mundo, favorece o acesso à informação com autonomia, proporciona o exercício da fantasia e da imaginação e incentiva a reflexão crítica, o debate, a troca de ideias e o desenvolvimento escolar, devemos semeá-las em nossas crianças, o que poderá contribuir na formação de adultos críticos e cidadãos autênticos.

Reforçando tais fatos, Santori (2005, p.2) defende que a “leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático de linguagem e da personalidade trabalhar, com a linguagem é trabalhar com o homem.” Ainda de acordo com a autora citada “o ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiências nas sociedades onde a escrita se faz presente.” isto por si só abona o fato da leitura ser importante para que as crianças e adolescentes se desenvolvam como cidadãos promotores de seu protagonismo.

Neste contexto Brito (2010, p. 15) argumenta que:

A leitura por si só nos traz um universo todo especial, e é por este tato que tentamos reconhecer o mundo que nos cerca e a nossa própria essência dentro de um simples texto. A experiência da leitura é a nossa aventura, a história romântica que vivemos pelo simples ato de abrir um livro, algo do encanto da descoberta da infância permanece em cada livro, em cada troca de página.

A leitura não compõe um ato solitário, não é uma atividade individual, pois o leitor faz parte de uma sociedade e com certeza traz consigo elementos de sua cultura e de vivências oriundas do social que esta inserida. Portanto a leitura se molda a partir da compreensão dos textos, em sua relação dialógica e social do leitor.

No entanto, a compreensão e a valorização da leitura precisam ser precedidas do gesto e do gosto individual, onde o leitor pode alcançar saberes que ainda não detém, desta forma ser condutor de sua própria busca de conhecimento.

RESULTADOS PARCIAIS

Diante das atividades realizadas no projeto apresentamos imagens que exemplificam a contribuição da literatura para o crescimento intelectual dos educandos do Centro Educacional Marista Ir. Beno.

As mesas temáticas apresentadas foram construídas pelos educandos com orientação dos educadores e das colaboradoras da biblioteca.

Fotografia 1 – Mesa Temática dezembro/2012



Fonte: Arquivo institucional

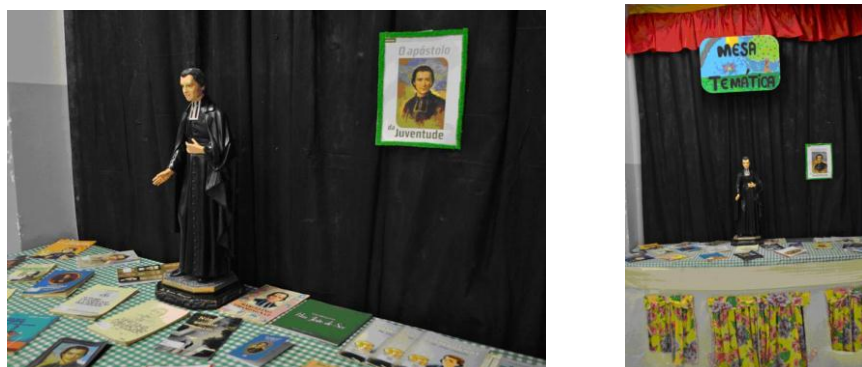
A Mesa temática de dezembro de 2012 apresentou trabalhos realizados pelos educandos que frequentaram a biblioteca no mês de novembro. Foram feitos cartões com mensagem de natal, alguns educandos construíram e montaram o presépio e os demais colocaram os cartões.

Fotografia 2 – Mesa Temática fevereiro/março/2013



Fonte: Arquivo institucional

Fotografia 5 – Mesa Temática junho/2013



Fonte: Arquivo institucional

Em junho, a Rede Marista comemora o dia de seu fundador São Marcelino Champagnat, a Mesa Temática apresentou um pouco da biografia de Champagnat e sua importância para educação e a solidariedade.

Fotografia 6 – Mesa Temática agosto/2013



Fonte: Arquivo institucional

Esta mesa também foi apresentada no “Sarau Literatura Construída”, outro evento da biblioteca em parceria com as oficinas, os educandos da Oficina Arte Circense e Teatro são os autores dos livros em exposição. O projeto “O Circo do Saber” está na sua terceira edição, foi um grande sucesso e bastante recompensador para aqueles que participaram do projeto com direito a ‘Dia do Autógrafo’ e todas as honras por eles merecidas.

Fotografia 7 – Mesa Temática setembro/2013



Fonte: Arquivo institucional

A mesa de setembro de 2013 contemplou as estações do ano, fortalecendo nos educandos a importância da preservação do meio ambiente, por meio de leitura de títulos que tratam da temática, esta mesa foi produção da Oficina de Meio Ambiente.

Em cronograma definido no início do ano corrente, os meses posteriores as mesas contemplarão os seguintes temas: em outubro “Criança (direitos e deveres) ECA” e “Exploração Sexual e Violência Doméstica” e novembro o tema será Brasil e a República.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Não há dúvida que a literatura influencia o crescimento intelectual dos seres humanos, é desde a infância que se deve moldar esse crescimento, quando as crianças têm contato com os livros, desenvolve com mais facilidade o hábito de leitura.

Sendo que na leitura se constitui a internalização das informações e no qual se alcança habilidade de sentir as coisas com novos significados, novas perspectivas, fica evidente que a leitura é uma maneira de apropriação da realidade de onde o sujeito está inserido.

A literatura por meio da leitura e apropriação do texto auxilia na formação da personalidade, de forma negativa ou positiva, no sujeito e na sociedade. Ela pode representar ou ser modelo para a concepção da mentalidade de uma sociedade.

E assim ser uma grande aliada na educação, na socialização e desenvolvimento do indivíduo, para isto acontecer é de suma importância que os profissionais envolvidos com a educação formal, informal ou social se preocupem em incentivar o ato de ler, e também pesquisar e se valer da imensa gama de publicação disponível no mercado.

O Projeto Mesa Temática do Centro Educacional Marista Ir. Beno, é exemplo de que com trabalho e amor podemos divulgar a literatura e estimular a leitura sem que isto seja uma obrigação, deixando o leitor livre para escolher o que e quando que ler, utilizando a leitura, para dar significado aos acontecimentos de seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA INTERATIVA, nova forma do saber. 2001. **Revista pesquisa FAFESP**. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2001/04/01/biblioteca-interativa-nova-forma-do-saber/>>. Acessado em 27 ago. 2013.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **REVELA**: Periódico de Divulgação Científica da FALS, Praia Grande, n. 4, v. 8, jun. 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/artigo4_ed08.pdf>. Acessado em: 27 ago. 2013.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ideara de Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini dicionário século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Estudos de usuários da informação**. Brasília: IBCTI, 1994.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARCELINO, Silvia Castro. **Estudo de usuários e usabilidade de sites de bibliotecas especializadas**: o caso da “Biblioteca On-line” do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação). Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, SP, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acessado em: 31 ago. 2013.

MICHAELIS, Dicionário *on line*. 2013. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=biblioteca>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. Dicionário *on line*. 2013a. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=literatura>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos, 94).

PRADO, Heloísa de Almeida. **Organização e administração de bibliotecas**. 2. ed. rev. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992.

SANTORI, Andréia. Leitura processo de aprendizagem. **Revista Voz das Letras**, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, n. 2, I Sem. 2005. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/2/1.pdf>>. Acessado em: 27 ago. 2013.

SOUZA, Maria Jane Keily de. **A importância da leitura escolar como crescimento e formação de leitores**. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/eb/enebd/Comunicacao_Oral/TemaLivre/importancia_da_leitura.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2013.

TERCIOTTI, Osny Francisco. **O processo de recuperação dos livros nas bibliotecas das instituições universitárias públicas do Paraná**. 2004, 82 f., trabalho de conclusão de curso (TCC) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

VASCONCELOS, Rosa Maria Araújo de Godoy. Perfil de Marketing da biblioteca. **Cad. Bibliotecon**. Recife, n. 9, dez. 1985.

PROJETO RELEITURAS DO RENASCIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Wagner Oliveira Candido¹

RESUMO

O Projeto “Releituras do Renascimento” foi desenvolvido pela disciplina de História com alunos da 6ª Série da Escola Estadual Dom Pedro I, em Porto Velho, Rondônia, em 2007 e 2008. Seu objetivo era apresentar, de forma lúdica, a época do Renascimento, com suas mudanças no pensamento, nas Artes e nas Ciências. Além de apresentar um conteúdo complexo de forma agradável e diferente, buscava desenvolver criatividade, concentração, atenção, gosto estético, habilidade manual, percepção de cores e formas e trabalho em equipe. Durante 8 (oito) dias – 2 (dois) para cada turma – os alunos trabalhavam com reproduções fotográficas de obras do Renascimento europeu, transpondo as imagens para papel vegetal e deste para papel paraná, e então pintaram e decoraram livremente suas produções. O resultado foram verdadeiras recriações, cheias do charme e do talento dos alunos da 6ª Série. Os trabalhos foram, ao final, apresentados à comunidade. Na exposição, além dos trabalhos, foram expostas fotos e projetadas imagens do processo criativo, durante os dias de confecção das obras. Foi montado um atelier, para que os visitantes pudessem observar os alunos cumprindo as várias fases desse processo, ali mesmo, no espaço da exposição.

Palavras-chave: História. Artes. Ensino fundamental.

RETORNO À ESCOLA PÚBLICA

No ano de 2007 eu retornava à escola pública, depois uma experiência no ensino superior. Tendo ministrado aulas numa escola de Pedagogia de 2004 a 2006, pude trabalhar com meus alunos e alunas – a maioria mulheres – algumas experiências que desenvolvi com crianças e adolescentes nas escolas onde trabalhei anteriormente. Ao fim desses desse período, embora tivesse perspectivas de permanecer no ensino superior em outra faculdade, preferi o retorno à escola pública, pois senti, no próprio trato com meus alunos e alunas da Pedagogia, que era hora de retornar às origens, à oportunidade de desenvolver projetos que beneficiassem o meu público final, e que pudessem ser testados na prática para no futuro serem multiplicados novamente na academia.

Fui para uma escola da periferia de Porto Velho, e enfrentei uma realidade de trabalho parecida com a de qualquer professor de escola pública: eu tinha dois trabalhos, sendo um deles no bairro mais ao norte da cidade, morava num bairro paralelo ao centro e

¹ Licenciado em História. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Cofundador e coordenador do Projeto Leituras ao Vento, projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Vice-presidente da Associação de Educadores Sociais de Maringá, AESMAR e membro do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – regional de Maringá (MNMMR – Maringá). Email: firstjohnreed1@hotmail.com

dava aulas nessa escola, que ficava num bairro da Zona Sul. Me deslocava, portanto, quase diariamente ao longo de um eixo de treze a catorze quilômetros, unindo a Av. Jorge Teixeira, principal artéria da cidade, e mais um trecho de rodovia, a BR-364, numa rotina que, por vezes, se iniciava às 05:30h e terminava perto de 01:00h. Mesmo assim, considerava-me um privilegiado: dava aulas em apenas uma escola – meu outro expediente não era cumprido como professor – e não dependia de multiplicar horas-aula para complementar renda.

A CIDADE DE PORTO VELHO

Porto Velho, nesse tempo em que lá morei e que é imediatamente anterior ao início de grandes obras de construção de barragens no Rio Madeira – as gigantescas usinas de Santo Antônio e Jirau, construídas num trecho encachoeirado do rio – ainda não vivia o frenesi da chegada de grandes levas de trabalhadores, mas já era uma cidade em rápido crescimento populacional, destacando-se mesmo em termos de Brasil. Vivia, e ainda vive hoje, num ritmo ainda mais frenético, as dores do crescimento. Novos prédios públicos, uma proliferação de grandes condomínios, abertura de novas ruas, obras de infraestrutura de esgotos e galerias de águas pluviais tomando a cidade e atrapalhando um trânsito cada vez mais conturbado, numeroso, lento.

É uma cidade que tem um povo alegre e extremamente acolhedor, que vive várias realidades entrelaçadas: é cercada pela exuberância da floresta amazônica, atravessada por um rio majestoso – o amarelo e barrento rio Madeira – possui uma história fascinante, ligada à construção de uma ferrovia em plena selva – a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – com seus heróis e seus milhares de mortos anônimos, suas famílias tradicionais de imigrantes negros do Caribe com sobrenomes ingleses, seus prédios públicos e monumentos centenários da época da construção da ferrovia; como uma espécie de entroncamento entre diversos contextos econômicos e povos – bolivianos ao sul, peruanos a sudoeste, o Brasil inteiro nas outras direções – Porto Velho sempre esteve ligada historicamente às vias de acesso que o pioneirismo construiu ou que a natureza disponibilizou: o rio Madeira e suas perigosas corredeiras, ligando a cidade à Bolívia ao sul e ao Estado do Amazonas ao norte; a linha telegráfica do quase lendário Marechal Rondon, responsável por algumas das primeiras povoações da região e por alguns dos primeiros contatos com nações indígenas isoladas; a própria ferrovia, construída como resultado dos acordos que surgiram do desfecho das questões territoriais do Brasil com a Bolívia – disputa do Acre – e que, cuja história conturbada se insere no contexto do primeiro Ciclo da Borracha, período de grande

prosperidade para os proprietários de seringais e de forte exploração do trabalho semiescravo de populações vindas de outras partes do país; a BR-364, grande rodovia que se estende por mais de mil quilômetros no sentido leste-oeste, atravessando o Estado Rondônia de ponta a ponta, e que, construída a partir dos anos sessenta no esforço do Estado brasileiro por integrar o território, sua história se une aos programas de colonização da região, e está na origem dos diversos municípios que surgiram ao longo dela e que dela dependem para sobreviver, e que também se liga aos conflitos de terras envolvendo colonos regulares, posseiros, índios, madeireiras, empresas mineradoras, pecuaristas, interesses estrangeiros nas ricas fauna e flora.

Assim como Rondônia, estado do qual é capital, Porto Velho viveu uma história de poucos momentos de prosperidade, que balizaram longos períodos de abandono e isolamento por parte dos poderes da República. Se notabilizou por ser uma cidade de funcionários públicos, com habitantes com origem em diversas regiões do país, com suas feiras, bares e restaurantes típicos, uma gastronomia específica, mas que traz influências principalmente do Nordeste e Centro-Oeste, suas festas folclóricas e feiras agropecuárias. As histórias do cotidiano do garimpo, pujante ao longo do leito do rio nos anos 60 e 70, ainda povoam as memórias dos habitantes mais antigos, que viram a cidade crescer num ritmo vertiginoso, passando de um pequeno núcleo populacional para uma cidade que, em 2007, chegava a 400 mil habitantes, ganhava seu primeiro grande shopping center, uma escola técnica de comércio, novos cursos na sua já antiga e tradicional Universidade Federal.

Todo esse percurso criou uma cidade com um centro pequeno e espremido ao longo e ao redor de uma rua tradicional de comércio, a Sete de Setembro, que nasce junto à margem do rio onde foram assentados os primeiros trilhos da estrada de ferro, e onde se erguem os prédios da antiga estação de passageiros e os barracões de materiais, o prédio da administração e o principal cartão postal de Porto Velho: três caixas d'água de estrutura metálica construídas pela companhia construtora ainda no início da construção da estrada, época em que a cidade teve um dos primeiros cinemas do país, uma fábrica de gelo, uma rede também pioneira de abastecimento de água e esgotos. A rua se estende até se encontrar, quilômetro e meio depois, com outras vias que levam à Avenida Jorge Teixeira, que eu citei acima e, a partir dessa, aos bairros da Zona Sul, onde se localizava a escola onde eu trabalhava.

A ESCOLA: PROBLEMAS ESTRUTURAIS E SOCIAIS

Porto Velho, além de escolas particulares de grande e médio porte – algumas ligadas a grandes redes nacionais – possui escolas públicas bastante antigas, algumas da época das primeiras administrações municipais. São, em geral, escolas que ocupam grandes terrenos, com pátios amplos, diferenciando-se, dessa forma, de escolas que fazem parte de minhas memórias de infância no interior do Rio de Janeiro, bem menores em termos de espaço. Algumas delas acomodam mais de mil alunos por turno. A escola que é o lugar desse relato não se enquadra nesse padrão: é pequena e lutava ainda, quando de minha estada lá, para conseguir junto ao poder público, a construção de uma quadra num terreno vizinho. O bairro onde se localiza é um bairro pobre, com casas baixas, muitas em situação precária. Não é, no entanto, um bairro pequeno, é razoavelmente populoso e fornece à escola um contingente apreciável de alunos, que lotam suas salas de aula nos três turnos de funcionamento.

Estava lotado na escola com turmas no turno da tarde e da noite, ministrando aulas de História, História de Rondônia, Filosofia e Sociologia à noite, para o ensino médio, e aulas de História e História de Rondônia à tarde, para a 5ª, 6ª e 7ª séries no primeiro ano de minha passagem, e para 6ª e 7ª séries no segundo ano.

Nessa época começava a me dar conta dos problemas estruturais da escola e das necessidades de meus alunos. A equipe administrativa da escola era bastante competente, sabia os problemas que tinham nas mãos e procurava preparar a escola para receber reformas indispensáveis, procurando equipá-la, abastecer a biblioteca, redimensionar a rede elétrica, criar uma sala multimeios e uma sala de computadores. Esforçavam-se por manter uma equipe de professores, que, mesmo considerando-se a presença de professores veteranos, era bastante volátil, com a saída de professores que buscavam constantemente escolas mais próximas de suas casas, tendo em vista não só a comodidade, mas a diminuição das despesas de transporte e do tempo de deslocamento até a escola. Aspectos culturais também pesavam na balança: muitos professores, com origem ou formação nas classes médias, custavam a adaptar-se aos costumes e ao comportamento dos estudantes da periferia. Alguns davam aulas também em escolas próximas ao centro, e em escolas particulares e cursinhos onde estudavam os filhos das famílias que compunham a alta classe média e a elite.

O material didático era outro problema. Não que faltasse: quase invariavelmente os livros disponibilizados pelo governo chegavam com tempo hábil para serem usados pelos professores, e em profusão. Os professores tinham mesmo a oportunidade de escolher entre os títulos disponibilizados pelo governo para cada disciplina, em reuniões em que se buscava o consenso sobre o conhecimento e a qualidade desse material. Eram

adquiridos também paradidáticos em quantidade razoável, e disponibilizados aos professores no acervo da biblioteca. Contudo, no caso dos livros didáticos estes exibiam os vícios de sua adequação não às necessidades dos estudantes, mas às exigências do mercado. Visualmente bonitos, com múltiplas ilustrações coloridas, mapas, propostas de atividades, textos de apoio e exercícios, esses livros, no entanto, apresentavam visões únicas dos temas apresentados, escassa relação com a realidade, pouco trabalho com fontes primárias, e, principalmente, um absurdo excesso de conteúdo escrito. O livro de história da sexta série tinha mais de 370 páginas, o que fazia com que os professores, preocupados com os conteúdos previstos nos planejamentos semestrais e com outros que julgavam indispensáveis ou pré-requisitos para as séries seguintes, se perdessem em aulas expositivas extensas e cansativas, ou transformassem sua disciplina em um conjunto de resumos e quadros sinóticos que tinham como resultado ou o desespero dos alunos em “decorar” os textos ou a lassidão e descrença provocada pelos resumos, que solapavam a credibilidade da disciplina e faziam com que o estudante se preocupasse com disciplinas “mais importantes” – quase sempre português e matemática. Alguns professores, assim, se conformavam em priorizar o que julgavam mais importante e exequível em vista do escasso tempo; outros em dar “toda a matéria” às pressas; outros em repassar os resumos e sinopses, o que lhes permitia terminar em tempo recorde o conteúdo do ano ou do semestre, com a ilusão mesma de ter cumprido o seu dever.

Os estudantes, por sua vez, vinham de realidades e tinham problemas diferentes. Alguns reproduziam no espaço da escola as disputas territoriais e os ritos de passagem que viviam nas ruas, formando pequenos bandos com líderes e “modus operandi”; outros eram simplesmente rebeldes, resistentes à disciplina de estudos requerida e às regras da escola; outros apresentavam comportamento violento; outros, mesmo estando na 6ª série, tinham evidentes dificuldades de ler um texto ou escrever; outros estavam constantemente ausentes da escola – por motivo ignorado ou por estar trabalhando, se arriscando a uma reprovação por faltas; outros abandonavam a escola antes do término do ano letivo.

PENSANDO PROBLEMAS E SOLUÇÕES: O RENASCIMENTO CULTURAL

Seria prematuro deduzir qualquer diagnóstico das realidades vividas por essa escola, embora se pudesse vislumbrar em linhas gerais o problema da exploração. População de baixa renda, parte significativa dela com histórico de migração, em alguns casos recorrente, à terra de origem e daí de volta à cidade, sempre em busca das condições de vida que escasseavam em dado local; muitos trabalhavam no comércio da cidade em horário

integral, dependendo das linhas de ônibus para ir e voltar ao trabalho, e recebiam magro rendimento, acrescido de eventuais bônus por vendas; alguns operavam em feiras ou no mercado informal; outros viviam de aposentadorias e pensões; poucos tinham um emprego fixo ou duradouro. Trabalhar com carteira assinada, mesmo em troca de um salário mínimo, era considerado um êxito apreciável ao qual a maioria não tinha acesso. Trabalhar em uma grande firma, como uma produtora de grãos, uma distribuidora de medicamentos ou mesmo a companhia de ônibus urbanos era um sonho de muitos e motivo de admiração aos que conseguiam.

Abraçando um pensamento de matriz materialista dialética, sempre acreditei na transformação da sociedade por meio da organização dos trabalhadores para a práxis revolucionária. Penso que o desenvolvimento da consciência por meio da luta diária, de forma solidária e organizada – por meio da práxis – é o caminho para vencer as amarras de uma sociedade que vive na alienação do consumo e no estabelecimento de metas de vida baseadas na posse e controle de bens e serviços, numa falsa ideia de liberdade e bem-estar. O individualismo e a competição sem peias, que leva o indivíduo a se voltar contra o seu semelhante, acaba por estabelecer uma moral cínica, em que se pensa possível estabelecer limites às esferas do direito, cabíveis a cada individualidade, como se a vida em comunidade não fosse um entrelaçamento conflituoso de vontades, mas um contrato baseado em consenso e regulado pela lei, garantindo a livre expressão da individualidade fragmentada, ao mesmo tempo apartada e concorrente da comunidade dos homens, mônadas como ela mesma. É para evitar isso que se busca a práxis, que une a luta pela emancipação do homem com o aprendizado que essa luta traz. Esse é o processo de conscientização, de que nos fala Paulo Freire, cuja propagação só se torna possível por meio do diálogo entre iguais.

Com a 6ª série, objeto deste relato, resolvi, em primeiro lugar, atacar o problema da fragmentação dos indivíduos e grupos em sala de aula, fazendo não só trabalhos em grupos, mas elaborando estratégias de diálogo intergrupais; para melhorar a interpretação em leitura e escrita, desenvolvi um projeto nesse sentido; e para desenvolver a compreensão por meio da prática trabalhei com dramatização e com desenhos e contação de histórias. Foi quando me deparei com um conteúdo que representava um desafio, tanto para que os estudantes compreendessem seus conceitos básicos como para que eu, como professor, aproveitasse o seu potencial criativo para conhecer e desenvolver o potencial criativo dos estudantes, utilizando-o para melhorar a própria compreensão do conteúdo: o Renascimento Cultural europeu.

O Renascimento Cultural europeu apresenta algumas características marcantes, que nos fazem refletir tanto sobre os aspectos sociais os quais ele procurou superar, mas que de alguma forma sobreviveram, como sobre os aspectos de inovação que foram incorporados à nova sociedade que à época surgia, e que seguem sendo essenciais à cultura da sociedade atual, pelo menos no seu lado ocidental. O Renascimento inaugura uma nova fase de valorização do homem e de suas faculdades racionais, revivendo de forma renovada os ideais das sociedades gregas e romanas da antiguidade. O ser humano passa a ser o centro e a medida de todas as coisas, sua capacidade de percepção, organização, pensamento e ação, sua operosidade, inteligência, a perfeição e harmonia do seu corpo passam a espelhar a natureza e o universo. Como principal obra da criação, o homem, senhor absoluto da Terra, estava destinado a operar maravilhas, e a comandar a harmonia do cosmos criado por Deus. Nessa nova perspectiva, os pensadores da sociedade europeia, muitos da ainda nascente classe burguesa, vão superando a visão medieval do homem destinado ao sofrimento e à morte, da vida terrena como época de privação e geradora de ilusões e expectativas vãs, tentações, perdição. Deus é deslocado do centro do Universo para dar lugar ao Homem, e paraíso e inferno perdem relevância frente à natureza e ao cosmos. Essas mudanças vão aos poucos tomando as consciências, ganhando espaço na literatura e na arte, em novas formas de representar a realidade. Na pintura as figuras bidimensionais em plano único, muitas vezes desproporcionais, simbolizando uma hierarquia divina, vão dando lugar à perspectiva e à profundidade. A luz passa a exercer função importante. A reprodução fiel da natureza proporcional e harmônica se reproduz no desenho dos corpos, que ganham volume, expressões de sentimento e vigor, movimento, potência, dignidade.

É com a pintura e com pintores como Leonardo da Vinci, Michelangelo, Antonelo, Rafael, Boticelli, Bruegel, Caravaggio, Dürer, El Greco, Ticiano e outros, que o Renascimento ganha uma de suas formas mais refinadas e mais condizentes com o novo espírito do tempo.

Pois foi ao encontrar meia dúzia de representações das obras dos pintores renascentistas no livro didático de História, com uma explicação ligeira e supérflua dos conceitos de perspectiva e profundidade – a ser ministrada a estudantes da 6ª série! – que eu resolvi criar um projeto para aproximar os alunos desse período.

NASCE O PROJETO: SUA EMERGÊNCIA E ESTRUTURAÇÃO

A história desse projeto começou a acontecer um semestre antes, quando minha esposa, a professora Maristela Barroso, ao trabalhar conteúdos históricos com estudantes da EJA em outra escola, criou um projeto, o Projeto Releituras. Com esse projeto Maristela levou suas turmas a passeios na cidade nos finais de semana, munidos de câmera fotográfica, com o objetivo de capturar imagens de pontos “turísticos” alternativos, ou seja, que se diferenciavam dos pontos turísticos convencionais. O resultado foi uma exposição de fotografias, pinturas, esculturas e peças variadas que relativizavam o olhar comum sobre a cidade. Um enorme sucesso que trouxe à escola os familiares, e serviu, não só aos propósitos de conteúdo, mas também para estreitar os laços entre os estudantes, criando um clima de colaboração e comprometimento extremamente benéfico aos resultados da turma. Tive então a ideia de aproveitar a experiência de Maristela em minha própria disciplina de História na 6ª série do Ensino Fundamental em minha escola: nascia então o Projeto Releituras do Renascimento.

A tarefa não era simples. Não se tratava de tomar imagens externas com a utilização de máquina fotográfica – tarefa por si só merecedora de cuidados – mas de trabalhar com imagens de pintores clássicos do Renascimento italiano. O objetivo era similar: a compreensão de realidades históricas por meio da relativização do olhar, criando um deslocamento comparativo que permitiria aos estudantes pensar o passado por meio de sua própria expressão artística no presente. Como fazer isso?

Me lembro que gostava de desenhar super-heróis, em minha infância e início de adolescência, utilizando um recurso simples: colocava a revistinha sob o papel de seda do meu caderno de desenho, de forma que eu pudesse vê-la pela transparência do papel em todos os seus detalhes; então “cobria” a lápis a imagem, acompanhando os seus contornos. A imagem ficava então gravada no papel de seda, a lápis, com razoável perfeição. Depois retirava a revistinha e pressionava com o lápis sobre o papel comum do caderno de desenhos, de forma que a pressão sulcasse o papel, deixando a impressão leve, mas facilmente perceptível da imagem; finalmente afastava o papel de seda e preenchia os sulcos produzidos com o grafite. Era um bom recurso para os que não se julgavam bons desenhistas, como eu, reproduzindo imagens com boa precisão. Geralmente eu e meus amigos nos contentávamos com esse resultado, o exibíamos entre nós e não seguíamos adiante. Não pintávamos a figura, por exemplo, já que o resultado nunca era o que queríamos, e havia à época uma certa exigência da escola e da estética de senso comum, que acatávamos, da mera reprodução.

Foi essa experiência de criança e adolescência que me guiou no desenvolvimento da “técnica” de releitura a ser utilizada com os estudantes, e também na

pesquisa de materiais. Nas conversas com colegas professores de Artes cheguei a dois tipos de papel como material básico: o papel vegetal, para fazer a transposição, e o papel paraná, para produzir os sulcos e receber as imagens. Como minha ideia, desta feita, se afastava muito da mera reprodução e, pelo contrário, buscava uma assinatura pessoal dos estudantes sobre a obra original, adicionei outros materiais: tinta guache – comum e cintilante – lápis de cor, giz de cera, papeis diversos, barbante colorido, confete de papel produzido com furador, palitos de diversos tamanhos; como ferramentas, além de pincéis de diferentes tipos e tamanhos, tesoura, cola, furador, grampeador, régua diversas, etc.

PASSOS DA IMPLEMENTAÇÃO

O primeiro passo foi organizar um bloco de aulas projetando, com auxílio de datashow, imagens enfocando um desfile de modas. A ideia original era organizar um pequeno desfile com o auxílio da professora de Artes, mas tal empreitada acabou se mostrando, por diversas razões, mais complicada do que me pareceu a princípio. Com a aula, pude colocar algumas questões para a turma, sobre o valor da beleza e da estética nos dias de hoje, a relação com nossa maneira de ser e sobre a aceitação dos outros, a relação com o dinheiro. A partir daí discuti com os estudantes a valorização do corpo, a existência de virtudes não corpóreas e a importância que damos a elas (bondade, simpatia, solidariedade, inteligência, saber, coragem, prudência). Isso me deu oportunidade de esboçar com eles um quadro de características do período medieval, que eles haviam estudado recentemente, e de lembrar-lhes o Renascimento econômico, ainda em pleno período medieval, e falar-lhes das novas exigências do tempo, que fizeram surgir um novo tipo de pensamento. Lembrei-lhes então a arte medieval e, apontando as diferenças, apresentei as primeiras representações do Renascimento, e, com essas representações, os conceitos de simetria e perspectiva.

O segundo passo foi organizar o tempo para a execução do Projeto Releituras. Para conseguir o tempo disponível que, devido aos cuidados pacientes de desenvolvimento da técnica junto aos estudantes, teria que ser bem maior que o que eu conseguiria utilizando os tempos normais de aula, insuficientes e fragmentados, tive que empreender um grande esforço de organização. Precisei negociar com a escola e com os outros professores para ganhar mais tempo para fazer as oficinas. Fiz barganha de aulas e usei o contraturno, de forma a que, no tempo normal de aula no período da tarde, eu conseguisse juntar os três tempos de aula disseminados durante a semana em um só bloco, ganhando duas horas e meia para trabalhar com uma turma; e, no contraturno, consegui uma manhã com cada

turma, ou seja, mais cerca de três horas com cada uma delas, perfazendo um total de cerca de cinco horas e meia de trabalho.

O terceiro passo foi organizar o espaço. Usando minha própria sala de aula à tarde ou ocupando salas de aula ociosas e convertendo-as em ateliês para meus estudantes de História e artistas mirins, consegui organizar espaços de trabalho funcionais e que os alunos poderiam trabalhar com relativa tranquilidade sob a minha supervisão. O esquema era simples: primeiro juntava um grupo de quatro carteiras – as carteiras da escola eram altas, de madeira envernizada, triangulares, relativamente planas e de manutenção precária, mas úteis – e o colocava, no centro da sala, funcionando como uma mesa de razoável tamanho, onde colocava todos os materiais a serem eventualmente utilizados pelos estudantes; depois colocava jogos de duas carteiras unidas de frente uma para outra, e juntava cadeiras, criando uma estação de trabalho para dois ou mais alunos, que podia aumentar, na medida das necessidades. A estrutura era, assim, mais ou menos radial, com um centro circundado por pelo menos dois aros de carteiras, com espaço suficiente entre os aros e entre as carteiras para permitir a livre circulação, tanto dos estudantes trabalhando, permitindo assim que se visitassem para se observar mutuamente e se ajudar, quanto para a visita do público – estudantes de outras salas, professores e demais funcionários, que poderiam vir dar uma olhadinha e acompanhar o processo de criação.

O quarto passo foi organizar os alunos. Eu os dividi em grupos, optando por fazer a constituição desses grupos por sorteio. Minha intenção não era de quebrar os grupos fixos espontâneos – as famosas “panelinhas” – mas ousar experimentar novas configurações de diálogo mediado pelo trabalho prático. Não houve problemas, e, como a colaboração entre os grupos não somente era permitida, mas incentivada, acabou havendo na verdade uma expansão da colaboração e não uma quebra. O resultado dessa organização foi permitir aos alunos que conhecessem habilidades insuspeitas de colegas com os quais tinham menos contato, apesar de estudarem na mesma sala. Isso ajudou os estudantes a “falar sobre” eles mesmos, melhorando as relações.

O quinto passo foi organizar o trabalho. Divididos os grupos, eu fazia a distribuição do papel paraná e do papel vegetal; em seguida, trazia as imagens dos quadros do Renascimento – eu tinha uma boa coleção de revistas de artistas renascentistas compradas em sebos, em formato gigante, coloridas e em papel especial – e permitia que os grupos escolhessem livremente qual a figura que gostariam de fazer a releitura – tive, algumas aulas depois, que impor algumas restrições, para impedir que trabalhassem demais com os autorretratos, considerados por eles “mais fáceis” – e depois explicava na prática como fariam

a transposição. Expliquei-lhes que, após essa fase, estariam livres para pintar e decorar da maneira que quisessem.

O sexto passo foi o acompanhamento. Confesso que fiz menos intervenções do eu pensei que faria. Em geral, os estudantes tendiam, surpreendentemente, a se concentrar com afinco na atividade, e os eventuais casos de indisciplina ou desperdício de material foram bem raros. Procurei fazer com que eles mantivessem o material da mesa central no mesmo local, saindo de lá apenas na medida da necessidade, para que todo o material permanecesse disponível a todos, e a colaboração foi satisfatória. Incentivei, forneci material extra para repor perdas por erros ou mesmo excesso de zelo, ajudava por vezes, recomendando calma, paciência, cuidado, fazer sem pressa demasiada. Permiti o máximo possível de liberdade, para incentivar o trabalho e a criação: alguns terminavam o seu trabalho e se dispunham a ajudar outros grupos; outros pediam para por seu atelier no pátio – tirar as carteiras da sala de aula. Tudo certo, foi só esperar os resultados.

A EXPOSIÇÃO

O ponto culminante de todo o trabalho foi a organização da Exposição. Acertamos com a direção para fazê-lo num dia de reunião de pais e responsáveis, para que estes estivessem presentes e pudessem apreciar os trabalhos de seus filhos e protegidos. Preparamos as salas que haviam sido usadas como ateliês, colocando as carteiras encostadas cercando a parede, as cobrimos com TNT vermelho e colocamos as obras dos estudantes sobre elas. Na parede, acima das obras, colamos as imagens originais, para que os visitantes, por comparação, pudessem ter uma ideia da dimensão e do sucesso do trabalho. Como as reuniões com pais aconteceriam no pátio, armamos um varal unindo o pátio à sala de exposições, usando-o para indicar o caminho e para pendurar o papel vegetal trabalhado, que constituíam por si sós em belos trabalhos. Também montamos um ateliê ao lado do local do pátio onde iriam acontecer as reuniões, com estudantes voluntários para produzir algumas obras ali mesmo, para que os presentes pudessem acompanhar o processo de criação. Fizemos também um mural de fotos desse processo, tiradas por ocasião da execução dos trabalhos. Um mural anunciando a Exposição ficou próximo do portão da escola, por onde passariam os nossos convidados.

O resultado da Exposição foram mais elogios da direção e de toda a comunidade da escola, olhares de admiração dos pais e sorrisos de autoestima alta dos jovens “artistas”.

AVALIANDO OS RESULTADOS: DIFICULDADES, RESISTÊNCIAS, SUCESSOS

Primeiro é preciso dizer que o relato acima corresponde ao primeiro ano da experiência, mas que dá uma excelente ideia do que foi também o segundo ano. No segundo ano, com o Projeto mais maduro e mais conhecido, tivemos a visita de professores da Unir – Universidade Federal de Rondônia – e também de uma equipe de televisão, que veiculou uma matéria em que mostrou as obras e entrevistou a mim e a alguns de meus alunos.

Não posso dizer realmente, que tive dificuldades de aceitação por parte dos alunos. Sempre animados a trocar uma “prova” por um “trabalho”, os alunos aceitaram de pronto, principalmente ao saber que eu daria o mesmo peso ao “trabalho” do que eu daria à “prova”- que, no meu caso, sempre era uma avaliação em que eles tinham que responder a perguntas descritivas ou dissertativas, ou seja, elaborar pequenos textos.

Já a parte de implementação foi um pouco mais complicada. Tive que arcar com quase todo o material no primeiro ano. A escola, em parte por falta de recursos, em parte por ser um projeto novo que necessitava ser primeiro posto à prova, para ganhar a credibilidade da comunidade da escola.

Também não consegui a ajuda da professora de Artes. Como ela me ajudaria? Na verdade ficou empolgada, mas não conseguiu arrumar tempo para desenvolver um projeto conjunto que a obrigaria a ficar em UMA escola um tempo superior ao que já ficava, haja visto a imensa quantidade de turmas que possuía – dez turmas – com apenas UMA aula em cada uma delas, o que a obrigava a ter que ir em três escolas ao longo da semana – às vezes no mesmo dia – para dar cabo da carga horária mínima necessária para fazer jus ao salário.

Com a dificuldade de apoio técnico tive que aprender algumas coisas no processo, como desenhar boca e olhos, duas dificuldades grandes dos alunos, pois eram geralmente riscos sutis que mais sugeriam que representavam, e que quase sempre não apareciam no processo de transposição por uso do papel vegetal. Também auxiliei na “técnica” para colorir uniformemente, seja usando tinta, lápis de cor ou giz de cera; e a cortar, colar, decorar, etc.; tudo isso, claro, além do principal, que foi explicar a técnica de transposição e acompanhar sua execução; como professor amador de tudo isso, assumi toda a responsabilidade, é claro, por eventuais desastres no processo de criação; já os estudantes me brindaram, e à comunidade da escola e também aos pais, com obras maravilhosas, de recriação de representações do Renascimento italiano cheias de cor, charme, personalidade, atualidade.

Não consegui apoio financeiro para o Projeto e acreditava que só o conseguiria se provasse à Secretaria de Educação do Estado, por meio de resultados positivos, que o Projeto era viável e oportuno para a escola e para outras escolas. Acredito que tenha conseguido esses resultados já no primeiro ano, mas não me dei tempo ou oportunidade, nos dois anos de vigência do Projeto, de fazê-lo alçar voos maiores. Mas tive o grato reconhecimento da direção da escola e equipe, dos outros professores e estudantes, dos pais e da comunidade, e, principalmente para mim, dos próprios estudantes da disciplina, que, com suas habilidades e criatividade, fizeram essa experiência ser maravilhosa.

Claro, não só as notas dos trabalhos foram uma bela coleção de notas máximas, como a notas da “temível” prova atingiram índices bastante favoráveis.

Além dos bons resultados quantitativos, comemoramos o absoluto sucesso na empreitada de transformar o espaço da escola, de maneira efetiva, não apenas num espaço de aquisição, mas de produção de conhecimento. E isso com o bônus de que, utilizando a arte, transformamos esse conhecimento e seus produtores em alvos de admiração. Estudantes de outras séries acorriam aos ateliês – que viraram atração – assim como o trabalho de alguns de meus pupilos, assediados em pleno processo de criação.

Abaixo deixo para o leitor interessado o corpo do Projeto, diferente do que faria nesse momento que escrevo, mas ainda da forma como firmemente acredito.

E.E.E.F.M.....

DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E ARTES

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Título: Projeto Releituras do Renascimento

1.2 Clientela: Alunos da 6ª Série da E.E.E.F.M.....

1.3 Execução: Disciplinas de História e Artes.

1.4 Local: Salas de aula, sala de vídeo, refeitório e pátio interno.

1.5 Período de Execução: Em aberto (conforme planejamento das disciplinas).

1.6 Carga horária: o tempo de execução para a disciplina de História é de 8 horas-aula.

2. JUSTIFICATIVA

O Renascimento Cultural é um movimento filosófico, social e artístico de grande importância e significado para compreendermos como, no início da Idade Moderna, já começaram a ser estabelecidos os alicerces do pensamento do homem contemporâneo, ao mesmo tempo consolidados e em constante mutação depois de mais de 500 anos.

A passagem da “longa noite dos tempos” da Idade Média, com seu cotidiano fechado nos feudos e o pensamento ligado ao sagrado, para o ambiente urbano, com seu burburinho e efervescência de ideias e possibilidades, levou ao surgimento de uma nova ideia de mundo e de um novo homem. Um homem que, inspirando-se nos ideais da civilização greco-romana, substitui aos poucos a fé pela razão e desloca a si próprio do mundo lugar de pecado e expiação para o mundo lugar de transformação e progresso, em que figura como a principal obra da Criação e principal arquiteto da civilização.

Estas transformações no pensamento, que tem sua origem na expansão da produção agrícola e no consequente renascimento do comércio a partir do ano 1000, produzem outras tantas transformações nas suas próprias formas de representação, com reflexos na literatura e nas artes plásticas. O que chamamos de Renascimento Cultural é ao mesmo tempo uma revolução no cotidiano, nas crenças, nas formas de sociabilidade e também nas formas de expressão artística das mudanças em curso. O novo homem (e a nova mulher), racional e urbano, e a simetria e harmonia do mundo natural e social aparecem em quadros e esculturas da época e marcam um novo período da Arte Ocidental.

A compreensão dessa problemática pelos estudantes sempre foi um desafio, devido à sua profundidade histórica e filosófica e desdobramentos no tempo e também no espaço, já que a expansão marítima e comercial que levou ao empreendimento das Grandes Navegações e à “descoberta” do Novo Mundo faz parte do mesmo movimento.

Pensando em solucionar este problema e considerando a arte como uma das mais perfeitas e ricas formas de apreensão do conhecimento adquirido, propomos o presente projeto, como uma forma de apreensão ativa da arte renascentista, recobrando-a, pela ação e criatividade dos próprios estudantes, com as tintas da contemporaneidade. Produzir arte a partir da própria arte, e assim desenvolver, com o auxílio da História, e auxiliando o aprendizado da História, a sensibilidade artística dos estudantes é a nossa proposta.

3. OBJETIVOS

Desenvolver, a partir da releitura de obras do Renascimento Cultural, a compreensão da época histórica correspondente e a sensibilidade artística dos estudantes.

4. PROCEDIMENTOS

O Projeto Releituras possui os seguintes momentos:

1. Desfile de moda

A preparação para o desfile de moda começa em sala de aula, com o ensino da técnica do desfile na disciplina de Artes. Um grupo seletivo de alunos participa do desfile propriamente dito, dentro da programação de eventos da escola.

2. Apresentação das obras de arte do Renascimento

O desfile de modas serve como situação codificada para a disciplina de História, introduzindo a discussão sobre a valorização do homem no final da Idade Média, e o desenvolvimento do individualismo e do hedonismo, que participam da base cultural do capitalismo moderno.

Em seguida é feita a apresentação, aos alunos, das obras renascentistas, em projeção de slides com auxílio de datashow (na sala de vídeo). São repassadas informações sobre autores e características da representação artística, relacionando com o pensamento da época.

3. Preparação da sala de aula e organização dos materiais

As carteiras são organizadas de maneira conveniente, de forma que se tenha uma mesa central, onde ficarão organizados os materiais a serem utilizados pelos alunos, e bancadas em círculos concêntricos, onde trabalharão as equipes.

A mesa central será dividida em quatro setores, contendo, cada um deles, os seguintes materiais:

- Papéis e materiais especiais (canudos de plástico, serragem, palitos de picolé, copos descartáveis).
- Tintas, pincéis, giz de cera, lápis de cor.
- Colas, tesouras, fitas adesivas, furador.
- Lápis, borrachas, apontadores e régua.

São mantidos à parte, sob guarda do professor, quantidade suficiente de telas de papel vegetal e papel paraná, a serem utilizados em fase posterior.

Obs.: Organização da sala de aula em croqui, no apêndice a esse trabalho.

4. Divisão das equipes e distribuição das telas

Os alunos são divididos, por meio de sorteio, em equipes de 3 ou 4 alunos. Em seguida, obedecendo a ordem de sorteio, cada equipe escolherá a reprodução de uma tela renascentista com que irá trabalhar.

5. Trabalho prático

O trabalho prático se divide em duas fases:

a) Transposição de imagens

A transposição de imagens é a passagem dos contornos da obra da reprodução original para as telas de papel paraná, com auxílio do papel vegetal. A sequência de trabalho é a seguinte:

- são distribuídos para os alunos, primeiro, as telas de papel vegetal;
- estas são colocadas sobre as reproduções originais e, com auxílio de lápis são extraídos os contornos das imagens;

- em seguida, o papel vegetal é colocado sobre o papel paraná, e, por pressão mecânica sobre o papel, com auxílio de lápis, caneta ou outra material de ponta resistente, os contornos obtidos anteriormente são impressos em sulcos no papel paraná;

- por fim, com o auxílio, mais uma vez, de lápis, os sulcos são cobertos por grafite, obtendo-se novamente o contorno visível. O resultado final é a imagem impressa em papel paraná.

b) Pintura e decoração

Nesta fase os alunos se servem das tintas, giz de cera, lápis de cor, serragem, papéis e outros materiais para trabalhar livremente a imagem impressa. São acompanhados pelos professores que dão dicas quanto à utilização adequada dos materiais e técnicas de trabalho artístico.

6. Sistematização e avaliação

São dadas informações complementares sobre as telas trabalhadas e é feita, mais uma vez, a relação com o conteúdo trabalhado. Uma prova ou outra forma avaliativa finaliza o processo, a critério do professor de cada disciplina.

7. Exposição pública dos trabalhos

Nesta fase o aluno tem a oportunidade de compartilhar os resultados de sua experiência artística com colegas de outras séries, funcionários e professores da escola e com seus familiares. O evento é organizado dentro da programação anual de eventos da escola (no refeitório e no pátio interno).

5. CRONOGRAMA

Seguirá a sequência prevista nos procedimentos, e se adequará ao calendário de eventos da escola e às conveniências do planejamento de cada um dos professores envolvidos, que decidirão em conjunto com a escola o momento mais adequado.

6. MATERIAIS E RECURSOS

- 11 (onze) caixas de tinta guache comum
- 04 (quatro) caixas de tinta guache com glitter
- 01 (um) pote grande de tinta guache branca
- 09 (nove) frascos de cola de isopor
- 06 (seis) pincéis número 0 (zero)
- 06 (seis) pincéis número 2
- 06 (seis) pincéis número 6
- 06 (seis) pincéis número 8
- 06 (seis) pincéis número 10
- 01 (um) rolo de barbante amarelo
- 01 (um) rolo de barbante vermelho
- 01 (um) rolo de barbante verde

- 12 (doze) caixas de lápis de cor pequenas
- 05 (cinco) caixas de giz de cera médias
- 30 (trinta) lápis pretos número 2
- 02 (duas) fitas adesivas (durex) vermelho pequeno
- 02 (duas) fitas adesivas (durex) vermelho grande
- 02 (duas) fitas adesivas (durex) azul pequeno
- 02 (duas) fitas adesivas (durex) verde grande
- 02 (duas) fitas adesivas (durex) amarelo grande
- 02 (duas) fitas adesivas (durex) transparente grande
- 08 (oito) borrachas médias
- 04 (quatro) apontadores
- 02 (duas) régua de 20 cm
- 02 (duas) régua de 30 cm
- 01 (uma) régua de 50 cm
- 03 (três) sacos de canudos de plástico de cores variadas
- 05 (cinco) folhas de papel crepom de cores variadas
- 03 (três) folhas de papel laminado cores diferentes
- 200 (duzentos) copos descartáveis
- 04 (quatro) rolos de toalhas de papel
- 01 (um) saco de pó de serra
- 06 (seis) tesouras pequenas sem ponta
- 70 (setenta) folhas de papel vegetal
- 07 (sete) folhas de papel paraná fino
- 01 (um) furador