

Governo do Estado do Paraná
Secretaria de Estado da Educação

Enfrentamento à Violência na Escola



Série Cadernos Temáticos

**Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Diretoria de Tecnologia Educacional**

Enfrentamento à Violência na Escola



**CURITIBA
SEED - PR
Setembro/2010**

Governo do Estado do Paraná
Orlando Pessuti

Secretaria de Estado da Educação
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Diretoria Geral
Altevir Rocha de Andrade

Superintendência de Estado da Educação
Alayde Maria Pinto Digiovanni

Diretoria de Políticas e Programas Educacionais
Fátima Ikiko Yokohama

Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos
Sandro Cavalieri Savoia

Equipe Técnico Pedagógica
Ana Paula Pacheco Palmeiro
Angela Dorcas de Paula
Fátima Viúdes Claro

Assessoria
Sandro Cavalieri Savoia

Organizadores
Ana Paula Pacheco Palmeiro
Angela Dorcas de Paula
Fátima Viúdes Claro

Revisão Ortográfica
Aquias da Silva Valasco
Bárbara Reis Chaves Alvim
Márcia Regina Galvan Campos
Tatiane Valéria Rogério de Carvalho

Série Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, v. 8.

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que citada a fonte.

Equipe Técnico-Pedagógica

Ana Paula Pacheco Palmeiro

Angela Dorcas de Paula

Fátima Viúdes Claro

Assessor Pedagógico

Sandro Cavalieri Savoia

Revisão Ortográfica

Aquias da Silva Valasco

Bárbara Reis Chaves Alvim

Márcia Regina Galvan Campos

Tatiane Valéria Rogério de Carvalho

Coordenação de Multimeios

Coordenação de Produção

Eziquiel Menta

Projeto gráfico

Juliana Gomes de Souza Dias

Diagramação e capa

Aline Cristina Sentone

Fotografia Capa

Jorge Luiz Merkle Rodini

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos.

Enfrentamento à violência na escola / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos – Curitiba: SEED – Pr., 2010. - p. 172 (Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos).

ISBN: 978.85-8015006-3

1. Violência. 2. Escolas. 3. Disciplina. 4. Educação – Paraná. 5. Violência na escola – Brasil. 6. Violência na escola – Paraná. 7. *Bullying*. 8. Conselho tutelar. 9. Cidadania. 10. Indisciplina. I. Palmeiro, Ana Paula Pacheco, (org.). II. Paula, Angela Dorcas de, (org.). III. Claro, Fátima Viúdes, (org.). IV. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. V. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. VI. Título. VII. Série.

CDD 370

CDU 371.5(816.2)

Secretaria de Estado da Educação

Superintendência da Educação

Diretoria de Políticas e Programas Educacionais

Avenida Água Verde, 2.140 – Vila Isabel

Telefone (XX41) 3340-1651/ 1533

Endereço eletrônico: enfrentamentoaviolencia@seed.pr.gov.br

CEP: 80240-900 CURITIBA – PARANÁ – BRASIL

IMPRESSO NO BRASIL
DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

PALAVRA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

Considerando-se que o fenômeno da violência perpassa pelas questões de ordem social, econômica e cultural da sociedade contemporânea, é com satisfação que apresentamos mais um Caderno Temático, cujo objetivo é discutir e subsidiar as ações dos profissionais da educação no que se refere ao enfrentamento à violência na escola, além de se contrapor à banalização da violência.

A constante luta frente aos problemas sociais remete-nos a olhar com atenção especial para as relações de conhecimento que se efetivam na escola. Observar o educando e objetivar um cidadão inserido em seu contexto social de forma digna, referenda a proposta deste trabalho. Neste sentido, acreditamos que a informação científica se traduz em conhecimento produzido através de leituras selecionadas e pertinentes, possibilitando-nos reflexões e proposições de ações de enfrentamento a situações de violência no âmbito escolar.

Caracteriza-se como um grande desafio o educar sujeitos e atores do conhecimento, concomitante à exigência e à complexidade da sociedade atual. Em sua dinamicidade, ações devem ser pensadas e executadas a partir de suas especificidades, expressas através de estudos, pesquisas, debates e novos conhecimentos. A permanente busca pelo conhecimento se configura tarefa específica e contínua dos profissionais da educação.

Assim, esperamos que este Caderno Temático possa contribuir para as ações de enfrentamento à violência no ambiente escolar, como forma de se rever a prática educativa, conduzir à elucidação de questões no âmbito da violência e superar as dificuldades do processo educacional a partir da análise e reflexões necessárias ao enfrentamento às violências.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Este Caderno Temático de Enfrentamento à Violência na Escola propõe-se refletir sobre o papel da educação na prevenção ao enfrentamento à violência na escola e propiciar subsídios teóricos e metodológicos através de artigos, sugestões de livros, filmes e sítios, aos profissionais da educação.

Oferece um suporte didático-pedagógico às escolas da rede pública estadual de ensino, além de articular esse processo pedagógico às propostas de práticas protetivas no que tange ao enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes no cotidiano escolar.

Para alcançar tais objetivos, os conteúdos dos textos procuram explicitar os vários tipos de violência que se fazem presentes na escola, identificando os fatores de risco e de proteção. Além disso, busca-se fortalecer as conexões internas, isto é, as instâncias colegiadas, por meio da gestão democrática e as conexão externas, por intermédio da rede de proteção social de crianças e adolescentes.

Esperamos que este material seja mais um instrumento no enfrentamento à violência na escola.

Alayde Maria Pinto Digiovanni
SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO DO CADERNO

A Secretaria de Estado da Educação, por meio da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, oferece à escola em particular e à comunidade em geral, o Caderno Temático Enfrentamento à Violência na Escola II.

Propõe-se a dois objetivos: - socializar o conhecimento e subsidiar os profissionais da educação no enfrentamento à violência escolar. Neste sentido, trata-se de aprofundar as reflexões e discussões formalizadas no I Caderno Temático, em 2008.

E ao buscar aprimorar análises e questionamentos próprios do fenômeno violência na escola, a presente edição compõe-se de diversos artigos assim distribuídos: Parte I: Uma Abordagem sobre a Violência, Indisciplina e Direitos Humanos – Reflexões Conceituais; Parte II: Escola e a Rede de Proteção. A Parte III trata de Relatos e de Experiências Pedagógicas sobre Violências nas Escolas e a Parte IV sugere filmes, livros e sítios concernentes ao tema.

Dessa forma, espera-se que este trabalho possa, também, significar contribuição à sociedade no trato das desafiantes questões relacionadas ao enfrentamento à violência na escola – política pública fundamentada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e objeto da Lei n.º 11.525, de 25 de setembro de 2007, que determina a inclusão de conteúdo referente aos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.

Fátima Ikiko Yokohama

DIRETORA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

SUMÁRIO

PARTE I – UMA ABORDAGEM SOBRE A VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA E DIREITOS HUMANOS – REFLEXÕES CONCEITUAIS.....	13
INDISCIPLINA, VIOLÊNCIA E O DESAFIO DOS DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS.....	13
CIDADANIA E VIOLÊNCIA: UM DESAFIO PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	18
PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SOCIEDADE DISCIPLINAR NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA ATUALIDADE.....	25
DISCIPLINA, VIGILÂNCIA E PEDAGOGIA	34
É EXPRESSAMENTE PROIBIDO USAR BONÉ NA ESCOLA.....	54
O <i>BULLYING</i> COMO DESAFIO CONTEMPORÂNEO.....	66
<i>BULLYING</i> ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ENVOLVIDOS, RESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES E POSSIBILIDADES DE REDUÇÃO DO PROBLEMA.....	77
PARTE II – ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO	89
TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOB A PERSPECTIVA DA PROTEÇÃO INTEGRAL.....	89
CENÁRIOS ATUAIS DO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO PARANÁ	96
A PERSPECTIVA DE REDE PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA ABORDAGEM DA REALIDADE VIVIDA	105
O CONSELHO TUTELAR E O CARÁTER COERCITIVO DE SUAS DELIBERAÇÕES.....	112
PARTE III – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	118
INVENTÁRIOS DE EXPERIÊNCIAS PRODUZIDOS A PARTIR DAS DISCUSSÕES DOS GRUPOS DE ESTUDOS DE 2008.....	118
RELATO DE EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO COLÉGIO ESTADUAL FREDERICO GUILHERME GIESE PIÊN – PARANÁ.....	119
RELATO DE EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDO NO COLÉGIO ESTADUAL 14 DE DEZEMBRO PEABIRU – PARANÁ	126
PARTE IV – SUGESTÕES DE LIVROS, FILMES, E SÍTIOS	131
LIVROS	131
FILMES	139
SÍTIOS	148
ANEXOS.....	151

PREFÁCIO

LEGISLAÇÃO NA ÁREA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE E A LEI 11.525/07:

BREVE HISTÓRICO

No Brasil, mudanças estruturais na assistência à Infância, a partir do final do século XIX, substituem gradativamente a piedade e o amor cristão pela racionalidade científica. A criança pobre deixa de ser propriedade exclusiva da assistência caritativa da Igreja. Surge, mesmo como filantropia, uma política de assistência que não objetiva mais a esmola, mas a reintegração social dos desajustados.

Já no século XX, mais especificamente no ano de 1927, é promulgado o primeiro código de menores, também conhecido como Código de Mello Mattos. Esse período caracterizou-se pela criação de colônias correcionais para a reabilitação de delinqüentes e abandonados. O Estado passa a assumir a tutela do menor abandonado ou infrator.

Em 1979 surge o Código de Menores. Cria-se a figura do menor em situação irregular. O termo menor ainda hoje é utilizado de forma pejorativa para designar crianças e adolescentes no Brasil.

Apenas em 1990, fruto do desdobramento da Constituição Federal de 1988 (em especial de seu artigo 227), da Convenção Internacional de 1989, bem como da reivindicação de inúmeras entidades, movimentos e atores sociais, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA traz a doutrina jurídica da proteção integral. A criança deixa de ser vista como objeto de intervenção da família, da sociedade e do estado e passa a ser entendida como um sujeito de direito e em desenvolvimento. Daí a importância da educação. Importante lembrar que a Constituição de 1988 é também conhecida como Constituição Cidadã, e foi construída após duas décadas de vigência de uma ditadura militar (1964/1985).

Tal compreensão é vital para entendermos a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente para dissiparmos falas de senso comum que imputam ao ECA a culpa pela indisciplina e violência nas escolas considerando-se que tal fenômeno é social e histórico. É claro que todo direito pressupõe uma reciprocidade de deveres, por isso cabe a todos os envolvidos no processo educativo de crianças e adolescentes, pautar esta questão.

No dia 25 de Setembro de 2007 é promulgada pelo presidente em exercício, José Alencar Gomes da Silva, a Lei 11.525/07 que acrescenta § 5o ao art. 32 da Lei no 9.394/96 – LDB:

“§ 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.”

Por sua relevância ao processo educativo e as questões discutidas nesse Caderno Temático, transcrevemos na íntegra a Lei 11.525/07.

INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS QUE TRATAM DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: O QUE DIZ A LEI

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N. 11.525, DE 25 DE SETEMBRO DE 2007.

Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 32 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º: “Art. 32

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que t r a t e dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de setembro de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.9.2007

INTRODUÇÃO

Considerar a violência na sociedade contemporânea requer, antes de quaisquer ações, o entendimento de conceitos e a definição deste fenômeno que assola as crianças e adolescentes de forma crucial e velada.

A necessidade de conhecimentos especializados e a produção de material direcionado a esta temática exigem que cada vez mais se abordem questões que venham ao encontro dos anseios e necessidades presentes no cotidiano escolar, a fim de contribuir teórica e metodologicamente com a prática do professor no enfrentamento de situações de violência.

Para tanto, o presente caderno contempla as questões da violência, no interior da escola, como forma de entendimento e de reconstrução das relações dos profissionais que nela atuam.

Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas – Flávia Schilling – Pela primeira vez em nossa história, lidamos, no Brasil, com nossa face violenta. Esse tema permeia os discursos políticos, provoca ações de políticas públicas. Produz pesquisas, debates. Exigem tomadas de posições. Parece que nos transborda, provocando a sensação de que a violência tomou conta do mundo.

Cidadania e violência: um grande desafio para os direitos humanos – Maysa Carneiro Solheid e Robson Stigar – O artigo levanta uma breve reflexão sobre a questão da cidadania e violência, como um grande desafio para os direitos humanos, bem como apresenta um levantamento histórico dos direitos humanos, o que vem a ser direitos humanos e, por fim, a relação intrínseca entre cidadania, violência e direitos humanos.

Produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade – Maria Regina dos Santos Prata – Pretende articular a produção da subjetividade contemporânea com as relações de poder que circulam na escola, discutindo o lugar que essa instituição ocupa na configuração social da atualidade. Trata-se de reflexão teórica que visa inserir a instituição escolar no contexto sócio-histórico, não só tematizando seu lugar como reprodutora dos padrões hegemônicos da sociedade, mas também sublinhando sua importância na produção da subjetividade e na revisão dos valores construídos socialmente.

Disciplina, vigilância e pedagogia – Ana Lúcia Silva Ratto – Este texto, apoiado em narrativas de um livro de ocorrências utilizado em uma escola pública de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, visa problematizar a dimensão de vigilância exercida pelo tipo de lógica disciplinar que neles se apóia, articulando-a com certo tipo de tradição pedagógica, ainda fortemente localizável no cotidiano escolar.

É expressamente proibido usar boné na escola – Alencar Luiz Zanon – Este artigo busca refletir sobre as relações de poder no contexto escolar a partir da norma frequentemente expressa no regimento e/ou termo de compromisso que proíbe o uso do boné na instituição. Apresenta e analisa algumas das principais justificativas para a proibição levantadas a partir desses documentos e de depoimentos informais coletados em conversas com educadores, cursos e ambientes de Internet.

O bullying como desafio Contemporâneo – vitimização entre pares nas escolas: uma breve introdução – Josafá Moreira da Cunha e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber – Apresenta uma breve introdução sobre a vitimização entre pares, uma forma de violência interpessoal que ocorre no contexto escolar, frequentemente denominada de bullying na literatura nacional e internacional. Após discutir a definição

do termo vitimização entre pares, examinam-se as características individuais e do contexto associadas ao problema, abordando ainda possíveis consequências da questão.

Bullying escolar: caracterização dos alunos envolvidos, responsabilidade dos educadores e possibilidades de redução do problema – Fernanda Martins França Pinheiro, Ana Carina Stelko-Pereira, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams – Aborda a questão de que a violência é tão antiga quanto o homem. Suas manifestações são múltiplas e ocorrem em diferentes níveis e intensidades. Tentar mapear suas causas, ou diminuir seus efeitos, tem sido um campo arduo, porém importantíssimo da ciência. Filósofos, cientistas políticos, antropólogos, sociólogos e psicólogos têm se dedicado ao estudo da agressividade e violência entre os homens, procurando meios de evitar, ou mesmo diminuir, a violência que atinge todos os âmbitos da sociedade (MINAYO, 2003).

Trajetória histórica de crianças e adolescentes sob a perspectiva da proteção integral – este artigo considera as múltiplas faces da violência, direcionando-se cada vez mais para crianças e adolescentes, as principais vítimas desse fenômeno da contemporaneidade. A proteção dessas crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos, é uma garantia assegurada no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90. Portanto, o sistema de medidas protetivas e de garantias de crianças e adolescentes constituiu-se efetivamente com o ECA. Antes da inovação legal proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, estes eram assistidos juridicamente pelo Código de Menores de 1927, primeiro documento destinado a menores de 18 anos. O Código de Menores de 1927 conhecido também pelo nome de seu idealizador, Mello Mattos, orientava suas providências às crianças em estado de situação irregular.

Cenários atuais do enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes no Paraná – Apresenta as ações da Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes do Estado do Paraná. Em um esforço para compartilhar a experiência do Estado, foi elaborado esse documento tecendo algumas reflexões sobre o processo de elaboração e implementação do Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes. Apontam-se alguns avanços e também caminhos para a continuidade dos trabalhos.

A perspectiva de rede para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes: uma abordagem da realidade vivida – Aborda o fenômeno da violência a partir da perspectiva de redes. Quando nos referimos a uma estrutura social pautada na perspectiva de redes, estamos afirmando que esta se constitui de um sistema aberto, altamente dinâmico, propício às inovações, sem se sentir ameaçado em seu equilíbrio. Temos que considerar que os estudos pautados na teoria de redes apresentam caráter fortemente interdisciplinar, herança das perspectivas vinculadas às várias correntes do denominado pensamento sistêmico e às teorias da complexidade.

Conselho tutelar e caráter coercivo de suas deliberações – Faz uma análise detalhada sobre o papel do Conselho Tutelar e as atribuições legais desse órgão para o Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No ano de 2008, os grupos de estudos promovidos pela CDEC contemplaram as demandas de prevenção ao uso indevido de drogas e enfrentamento à violência na escola. No primeiro semestre, os estudos destacaram as discussões sobre prevenção ao uso indevido de drogas e, no segundo, a abordagem teórica para os estudos foi sobre o enfrentamento à violência na escola, e como trabalho final, os grupos desenvolveram uma atividade relacionada ao tema discutido no grupo. Dentre os relatos de experiências,

foram escolhidos três relatos de experiências para comporem o presente caderno.

No Colégio Estadual Frederico Guilherme Giese, localizado no município de Piên –Paraná, os professores que integraram o grupo de estudos de enfrentamento à violência na escola realizaram diagnóstico sobre a temática da violência com os alunos. A partir dos resultados obtidos através do diagnóstico, os professores envolveram os alunos, os professores e a comunidade num seminário para discutir as diversas temáticas. Com os subsídios teóricos apresentados pelo grupo de estudos, os professores integraram a prática pedagógica com o relato de experiência e propuseram para o Colégio novas possibilidades de enfrentamento às situações de violência.

Resgatar as brincadeiras tradicionais no ambiente escolar é a proposta apresentada como prática pedagógica, pelos professores do Colégio Estadual 14 de Dezembro, do município de Peabiru, no Paraná. Os professores observaram que durante o horário de recreio, as brincadeiras entre os alunos eram caracterizadas por atos de violência. Através de pesquisa sobre as brincadeiras mais comuns entre os alunos, os professores fizeram a proposta de resgatar brincadeiras antigas e intervir pedagogicamente nas brincadeiras violentas utilizadas pelos alunos durante o recreio.

Ainda, no final deste caderno temático apresentamos algumas sugestões de filmes, livros e sítios que pretendem auxiliar no entendimento, bem como subsidiar na abordagem teórica, metodológica da temática relacionada ao enfrentamento à violência no âmbito escolar

Portanto, esse Caderno Temático tem como intuito a promoção de mudanças conceituais, sociais, educacionais e as relações socioafetivas entre os seres que tratam de forma direta crianças e adolescentes, buscando a mudança de significado a partir de conhecimentos específicos sobre a temática de enfrentamento à violência na escola.

PARTE I – UMA ABORDAGEM SOBRE A VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA E DIREITOS HUMANOS – REFLEXÕES CONCEITUAIS

INDISCIPLINA, VIOLÊNCIA E O DESAFIO DOS DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS

Flávia Schilling *

Resumo: O texto trata da violência atual, suas múltiplas dimensões e, especificamente, da violência no ambiente escolar. Chama a atenção sobre a heterogeneidade das práticas agrupadas sob a denominação de “violência”, suas vítimas e agressores e sobre a necessidade de um trabalho de diagnóstico preciso de suas formas na escola, para encontrar soluções que permitam que a escola realize a educação como um direito humano.

Palavras-chave: Violência. Direitos humanos. Escola.

O problema

Pela primeira vez em nossa história, lidamos, no Brasil, com nossa face violenta. Este tema informa a fala das pessoas no cotidiano, aparece de forma espetacular na mídia. Permeia os discursos políticos, provoca ações de políticas públicas. Produz pesquisas, debates. Exige tomada de posições. Parece que nos transborda, provocando a sensação de que a violência tomou conta do mundo.

Lidamos com a quebra de um mito ou, segundo Marilena Chauí, de um preconceito muito brasileiro, que nos informa que somos não violentos, pacíficos e ordeiros por natureza. Esse seria, para a autora, um dos preconceitos profundos da nossa sociedade:

Um dos preconceitos mais arraigados em nossa sociedade é o de que “o povo brasileiro é pacífico e não violento por natureza”, preconceito cuja origem é antiquíssima, datando da época da descoberta da América, quando os descobridores julgavam haver encontrado o Paraíso Terrestre e descreveram as novas terras como primavera eterna e habitadas por homens e mulheres em estado de inocência. É dessa “Visão do Paraíso” que provém a imagem do Brasil como “país abençoado por Deus” e do povo brasileiro como cordial, generoso, pacífico, sem preconceitos de classe, raça e credo. Diante dessa imagem, como encarar a violência real existente no país? Exatamente não a encarando, mas absorvendo-a no preconceito da não violência. (CHAUÍ, 1996/1997, p. 120).

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: oak1@uol.com.br

Aparentemente, estaríamos vivendo um momento histórico em que, pela primeira vez, encaramos a face violenta da sociedade, com seus preconceitos de classe, de raça, com sua violência estrutural. Os antigos discursos, que remetem os atos violentos à exceção, ao louco, ao doente, ao “ogro”, parecem não mais funcionar: seriam, antes de tudo, reveladores de um profundo mal-estar social. Há dimensões da violência que deixam de ser invisíveis, há tipos de vitimização coletiva e individual que começam a ser vistos. Verifica-se a existência de conflitos coletivos, sociais, familiares que resultam em respostas violentas. Há um esforço para quebrar o silenciamento que envolve essas questões que não são da vida privada ou secreta – são políticas e públicas.

O contexto

O que vemos no mundo? A relação profunda existente entre a violência (da guerra, do tráfico de drogas, do crime organizado, da criminalidade urbana violenta, desorganizada ou semiorganizada) e o poder econômico. Vemos, em primeiro lugar, que a violência não é uma questão prioritariamente cultural, é uma atividade lucrativa, sustenta um grande número de atividades econômicas ilegais, rapidamente transformadas em legais, gera, também, a indústria da “segurança” (ou da insegurança e do medo) com suas câmeras, muros, seguranças particulares, novos equipamentos e tecnologias. A indústria de armas, movimenta grandes quantias nos bancos.

Portanto, para que a nossa fala não seja uma fala fraca, ingênua, é importante perceber o contexto da violência atual, sua relação estrutural com este sistema econômico. Essa é a primeira premissa para que possamos agir sem ingenuidade: há interesses econômicos que se beneficiam com a guerra. O crime é uma das atividades econômicas mais importantes no sistema mundial. Esta dimensão econômica, bem como essa relação estrutural é, muitas vezes, ignorada. É importante que a tenhamos em mente, pois uma das demandas que têm, aqueles que trabalham com educação, é que a escola seja o grande remédio contra a violência. A escola, a educação, seria a salvadora da sociedade. Será? A escola pode fazer muito, mas não pode dar conta das outras reformas, estas sim essenciais, que mudem a situação que relatamos.

A multidimensionalidade da violência

De que tipo de violência falamos quando falamos em violência? Da violência das paixões? Da violência que acontece na família – contra a mulher, a criança, o idoso, o portador de “necessidades especiais”, aquele que tem uma orientação sexual diferente? Da violência do desemprego, da fome, da falta de acesso e de oportunidades, da falta de justiça? Da violência das instituições? Da violência da escola, das prisões, da polícia? Da violência da corrupção? Da violência do preconceito, do racismo, da discriminação – dos crimes do ódio, entre tribos, entre aqueles que se juntam e consideram o outro como um inimigo a ser aniquilado? Da violência da criminalidade?

Há violências diversas implicando atores (sujeitos) diversos, acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica), a exigir respostas diferentes.

Há vítimas em todos esses casos. Há um tipo de vitimização difusa ou coletiva que nos afeta a todos. Não somos mais os mesmos após os relatos dos crimes que ocorrem. Vamos sendo construídos como subjetividades atemorizadas. Chamamos a atenção para a fraca presença de trabalhos sobre a questão das vítimas de violência urbana. Há um grande acervo de experiências e estudos sobre crianças, jovens e mulheres vítimas de

violência doméstica, violência sexual e maus-tratos; há uma preocupação com a criação de políticas públicas de atendimento, ainda que insuficientes e não integradas na ação escolar. Insuficientes, inclusive, por não considerarem que, além da vítima direta, há vítimas indiretas nestas situações. Não contamos, no entanto, com trabalhos sobre a problemática da criança, do jovem e do adulto em contato direto com a morte violenta e com a violência característica da criminalidade urbana, com a vitimização direta ou indireta por ela produzida, colocando o desafio de ações que possam romper o circuito da violência em sua dimensão interna.

Vemos a multidimensionalidade e a complexidade deste conceito, desta palavra que se abre, se expande em muitas direções. Se o objeto é complexo, fica claro que não daremos conta dele de forma simplista. As respostas ao desafio de encarar a nossa violência também precisam ser complexas e dar conta destas múltiplas dimensões.

Nossas ações precisam ser multidisciplinares, intersetoriais, multisecretariais. Romper com as antigas divisões e separações. É preciso polícia, justiça, moradia, trabalho, saúde, educação, meio ambiente, cultura, apoio às vítimas, punição e tratamento dos agressores. Há intervenções que podem ser feitas a partir dos recursos próprios, dos recursos pessoais, de cada um de nós. Há ações que só são possíveis a partir da construção de um coletivo, outras que dependem de ações governamentais.

Os textos

Contamos com pesquisas e publicações extremamente valiosas, dedicadas ao tema da violência na escola. Novamente lidamos com a complexidade e a urgência de não efetuarmos análises reducionistas. Uma pesquisa realizada por jovens da Vila Progresso, participantes do trabalho do Centro Social Marista¹, mostra o que é, para eles, a violência.

Violências que aparecem nas escolas

Mencionam, em primeiro lugar, em sua lista sobre as violências, a discriminação. Não considero essa indicação – encabeçando a lista das violências – arbitrária, aleatória ou fruto do acaso. É a violência vivida por eles no cotidiano, que aparece nas instituições, inclusive nas escolas. É uma forma de violência que nega o projeto, impede o acesso a um futuro sonhado. Afeta a todos nós, adultos e jovens, mulheres e homens. Como afeta a nós, professores e professoras? É interessante que os jovens falam da discriminação nas escolas e nas instituições, como sendo não apenas racial, mas física. É a discriminação por aspecto físico, que é vista como uma violência. Hoje vemos como as pessoas são discriminadas por não estarem conformes a um modelo (quase sempre impossível) de beleza, “boa aparência”: louras, bem vestidas, com roupa de marca... Discrimina-se aquele que é pobre. As pessoas são discriminadas por estarem gordas!!! Novamente, em sua pesquisa, a discriminação reaparece quando os jovens comentam o fato de que as mulheres têm menor salário por um mesmo serviço, quando falam do preconceito contra os homossexuais, quando falam da discriminação contra os idosos.

Os jovens também apontam que é violência “passar de ano sem aprender”. É preciso analisar por que acontece esta desistência do professor em ensinar e a desistência do jovem em aprender. Quando há ambas

¹ Centro Social Marista. Rua Chá dos Jesuítas, 559. Vila Progresso. São Paulo. www.nas.marista.org.br/cesomar_sp.cfm

as desistências, qual seria o objetivo da existência de uma escola? O acesso à escola é apenas o começo da realização do direito humano à educação: o acesso aos bens culturais e tecnológicos, ciência, arte, linguagens, é a forma como a escola o realiza.

Os jovens pesquisadores do Cesomar relatam casos de violência doméstica em todas as suas modalidades. Dizem da dura realidade da família que não é, muitas vezes, um lugar protetor e acolhedor. Violência cercada de ambiguidade, pois ainda muitos consideram que “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, que o poder paterno deve ser respeitado a todo custo, mesmo que refletindo modelos de família baseados na força. Tratar a violência que ocorre nas famílias é uma das formas de prevenir a violência fatal, inclusive a criminal. Os jovens falam da violência sexual, do espancamento, das brigas. Violência, portanto, que acontece contra a mulher, a criança, o adolescente, o idoso, o portador de deficiência, o doente mental. Ligada ao alcoolismo, ao desemprego, dialogando e refletindo assim, sobre outras violências estruturais, provocando formas de vitimização direta e indireta, que repercutem na atividade escolar da criança ou do jovem, sob a forma da indisciplina, do descaso, da dificuldade em aprender.

Porém, há uma parte da violência que aparece na escola e que é a face mais visível da violência econômico-social: desemprego, má distribuição da renda. O que dizem a Constituição da República e a Declaração de Direitos Humanos? Que todos têm direito ao trabalho, a um padrão de vida digno. Convivemos no Brasil com a fome, falta de moradia, com o desemprego, com a falta de serviços públicos de saúde, de lazer. Essa grande violência de base se articula com a violência da discriminação e do preconceito. São as formas de operar a submissão, numa sociedade de enorme desigualdade social. Tal submissão é operada com mecanismos de exclusão naturalizados, como a discriminação, o preconceito. É operada por meio do controle social da polícia, da escola. A frase que a reflete, diz: “ponha-se no seu lugar”.

Algumas hipóteses

É possível pensar a situação das escolas, hoje, no contexto mais geral da “quebra de promessas”, quebra da promessa institucional que nos dizia que se o menino (menina), o jovem (a jovem) aceitasse jogar as regras do jogo encontraria um lugar ao sol, emprego, uma vida digna. É a quebra da promessa – ocorrida nas últimas décadas pelo predomínio do capital financeiro, a crise do trabalho assalariado – que permeia o profundo questionamento e esvaziamento de sentido da instituição. Para que servirá a escola? O que se faz na escola?

É esse o contexto da chamada “indisciplina”. Há escolas que, por não terem mais a centralidade do ensinar e aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação (condição para a realização de outros direitos humanos), parecem prisões. E nas prisões, há rebeliões. Situações frequentes e “normais” nas escolas até certo tempo, hoje, ganham uma grande repercussão. Clama-se por polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à grande Lei e tratadas pedagogicamente, com a mediação da autoridade escolar. O conceito de autoridade escolar parece estar em xeque. Vive-se a problemática derivada da falência de alguns modelos antigos sem que consigamos colocar outro tipo de contrato no lugar, de acordo, de um pacto que necessariamente envolva a paixão por um projeto que elimine a exclusão, promova o acesso irrestrito aos bens culturais que são de todos. Como reconstruir um lugar de autoridade de forma a mediar os conflitos?

Há muitos exemplos que mostram que, quando a escola assume o seu objetivo, o da educação como um direito de todos, a violência se esvai. Passa a ser uma escola respeitada, vista como um bem comum,

como um bem público a ser defendido. O instrumento para a transformação da escola em uma escola não violenta é o trabalho com o conhecimento, a gestão democrática, o trabalho em conjunto escola-bairro.

Ações possíveis

O ponto de partida essencial é o trabalho de diagnóstico, detectando as várias dimensões da violência, a econômico-social, a familiar, a institucional, a local, que se relacionam entre si, se apoiam e provocam mutuamente. A partir desse reconhecimento, é possível criar respostas que serão, necessariamente, diversas. O ponto de partida é este exercício construído a partir de uma diversidade de interlocutores: professores, pais, alunos, equipe técnica, líderes comunitários: A que viemos? Qual é a importância do nosso trabalho para a superação da pobreza? O que podemos e devemos fazer e o que não podemos e não devemos fazer, pois compete a outros? Dessa verificação inicial é que deverão sair as linhas de ação, as prioridades, as possibilidades de novas alianças e redes de apoio.

São redes que se constroem, que lutam contra a fragmentação, o isolamento, o medo. São redes de resistência, redes necessariamente democráticas, de proteção e realização de direitos. Que compreendem que os direitos humanos são indivisíveis, se realizam mutuamente e que o direito à segurança, a uma vida e a uma escola sem violência é uma construção que envolve muitos parceiros e responsabilidades de muitos setores. Há muitas escolas na cidade de São Paulo que já fizeram este caminho. São escolas que sabem a que vieram, que são respeitadas pela vizinhança, pelos pais, pelos alunos, são escolas que fazem a diferença na região onde atuam.

Referências

BUORO, Andrea et al. **Violência urbana: dilemas e desafios**. São Paulo: Atual, 1999.

CASTANHO E OLIVEIRA, I. M.; PAVEZ, G. A.; SCHILLING, F. (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e violência**. São Paulo: EDUC/ Imprensa Oficial, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Senso comum e transparência**. O preconceito. São Paulo: Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania/Imprensa Oficial, 1996/1997.

SCHILLING, Flávia. **Sociedade da insegurança e violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2005.

SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, FEUSP, v. 27, n.1, jan./jun. 2001.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Por uma sociologia da conflitualidade no tempo da globalização. In: ____ (Org.). **Violências no tempo da globalização**. São Paulo : Hucitec, 1999.

CIDADANIA E VIOLÊNCIA: UM DESAFIO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Maysa Solheid *

Robson Stigar **

Resumo: O artigo levanta uma breve reflexão sobre a questão da cidadania e violência como um grande desafio para os direitos humanos, apresenta um levantamento histórico dos direitos humanos, o que vem a ser direitos humanos e, por fim, a relação intrínseca entre cidadania, violência e direitos humanos.

Palavras-chave: Cidadania. Direitos humanos. Educação. Violência.

Introdução

O presente artigo apresenta, de uma forma objetiva e panorâmica, a relevância de refletirmos sobre a questão da cidadania, direitos humanos e violência na esfera educacional. Para tanto, propomos uma breve apresentação do contexto histórico dos direitos humanos no mundo e no Brasil e uma análise sobre os direitos humanos na atualidade.

A temática de cidadania e direitos humanos surge no bojo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cuja preocupação era a construção da paz e os princípios da dignidade humanos, dados os horrores da II Guerra Mundial e o início da Guerra Fria. Atualmente, tal temática é pertinente devido à ausência de mecanismos de acesso aos direitos do cidadão, violentado pelas desigualdades social e econômica.

Os direitos humanos preconizam as condições necessárias e imprescindíveis para que qualquer ser humano possa viver com dignidade, desenvolver-se integralmente como pessoa e participar plenamente da vida, independente de sexo, raça, religião, opiniões políticas, condições socioeconômicas e orientação sexual.

Contexto histórico dos direitos humanos

Os direitos humanos, como são conhecidos hoje, resultaram de uma construção conceitual ao longo da História. No contexto histórico europeu podem ser reconhecidas como importantes etapas na afirmação dos Direitos Humanos: a Magna Carta, em 1215, a Lei de Habeas Corpus, de 1679, e a Declaração de Direitos, de 1689, todas elaboradas na Inglaterra.

Os fundamentos iluministas também influenciaram o processo histórico de reconhecimento dos

* Licenciada em Pedagogia e Educação Física e especialista em educação especial e em administração pública. E-mail: maysasolheid@hotmail.com.

** Licenciado em filosofia, bacharel em teologia, aperfeiçoamento em sociologia política, especialista em educação, tecnologia e sociedade, mestre em ciências da religião. E-mail: robsonstigar@hotmail.com.

direitos humanos. As ideias de John Locke foram quase inteiramente reproduzidas na Declaração da Independência Norte Americana e na Declaração de Direitos dos Revolucionários Franceses em 1789. Os direitos humanos de caráter econômico e social foram afirmados na Constituição Mexicana (1917) e na Constituição alemã de Weimar (1919).

A Organização das Nações Unidas (ONU), composta inicialmente por 51 países, elabora, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir dessa declaração surge o Direito Internacional dos Direitos Humanos, documento que marcou o início de sistemas que integram e articulam mecanismos jurídicos e institucionais de promoção e proteção aos direitos humanos.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral da ONU em 1966, consolida, no âmbito internacional, uma série de direitos, entre eles: o direito ao trabalho, à liberdade de associação sindical, à previdência social, à alimentação, à moradia, à saúde física e mental, à educação, à cultura, à liberdade de expressão.

No Brasil, em 1987, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte que, no ano seguinte, promulgou a atual Constituição Federal – a Constituição Cidadã. Esta reconhece os direitos humanos como fundamentos jurídicos do Estado brasileiro. Ao lado dos direitos liberais clássicos, os civis e políticos, a Constituição Federal de 1988 acrescenta novos direitos: os econômicos, sociais e culturais. Estabelece que a dignidade humana é o fundamento último do Estado e que este existe para garanti-la e promovê-la para todas as pessoas.

Em seu artigo 6º estabelece que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência social aos desamparados...”. Este capítulo dialoga com o Título VIII dedicado à “Ordem Social”, o qual tem “como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça social” (Artigo 193). Portanto, os direitos sociais requerem prestações positivas do Estado para que este priorize a elaboração de políticas públicas aptas a promovê-los e a garanti-los.

Após a Constituição de 1988, o Estado democrático adotou o discurso e a prática em relação aos direitos humanos, que se tornaram parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas sociais e da cultura democrática. Contemporaneamente, mudou a relação da sociedade civil com o Estado. A partir da democratização, este passou a ser visto não mais como um inimigo, mas como um interlocutor dos movimentos sociais e das forças sociais ativas, um espaço de contradição, de negociação e de afirmação com o qual se pode dialogar, colaborar e que deve ser fiscalizado.

A década de 1990 foi caracterizada pelo modelo econômico neoliberal, que submetia a efetivação dos direitos ao livre jogo das forças de mercado. No entanto, do ponto de vista dos direitos humanos, essa década representou um enorme avanço em termos de reconhecimento jurídico de direitos e criação de sistemas de promoção e proteção. O Brasil assinou e ratificou inúmeros documentos, declarações e resoluções internacionais e, seguindo as recomendações da Conferência de Viena (1993), elaborou o Programa Nacional de Direitos Humanos. Este tem por objetivo:

a consolidação das orientações para concretizar a promoção e defesa dos Direitos Humanos no Brasil avança incorporando a transversalidade nas diretrizes e nos objetivos estratégicos propostos, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos. (SOUZA, 1994)

Em 1997, no âmbito do Ministério da Justiça foi criada a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, substituindo a antiga Secretaria dos Direitos da Cidadania. Dois anos depois, esta foi transformada em Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, com assento nas reuniões ministeriais. Com nova organização administrativa, foi criada, em 2003, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), como órgão da Presidência da República que trata da articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a promoção e proteção dos direitos humanos. Sistêmica e multidimensional, a Secretaria atua na orientação e formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c. formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos orientados à mudança de mentalidades e de práticas individuais e coletivas que possam gerar ações e instrumentos em favor da defesa, da promoção e da ampliação dos direitos humanos.

O novo milênio traz uma grande multiplicidade de movimentos sociais e identitários em luta pela inclusão social com grandes conquistas no plano jurídico-normativo, tais como: o Estatuto do Idoso (2003), o Decreto de Acessibilidade (2004), as Diretrizes Nacionais pela Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), a construção do Sistema Nacional de Direitos Humanos (2004), a Língua Brasileira de Sinais (2005), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), a Lei Maria da Penha (2007) que criminaliza a violência contra a mulher, o Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002), o Plano de Erradicação do Trabalho Escravo (2003), Brasil sem Homofobia (2004), Brasil Quilombola (2004), o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).

Destacaremos, na sequência, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH), por ser de grande relevância para o segmento da educação.

Os direitos humanos: universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados

A Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, de 1993, em sua Declaração e Programa de Ação, estabeleceu, com o consenso dos 190 países presentes, que, além de universais, os direitos humanos são “indivisíveis, interdependentes e interrelacionados”. Isso significa que a plena efetivação de qualquer direito humano depende da efetiva concretização de todos os outros e que, de forma alguma, um direito ou um conjunto de direitos podem ser promovidos em detrimento de outros, sob pena de não dignificarem realmente a pessoa humana.

A partir da Declaração Universal de 1948, foram definidas diversas tipologias de direitos humanos. As principais foram sancionadas em dois importantes tratados internacionais: o Pacto Internacional dos

Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos promulgados em 1966.

Os direitos humanos são *naturais e universais*, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo, e valem para todos.

A *universalidade* implica no reconhecimento de que todos os indivíduos são titulares de direitos pelo mero fato de sua humanidade. A percepção de que o indivíduo é sujeito de direitos por ser uma pessoa, e não por ser um cidadão de um determinado Estado, flexibilizou a noção tradicional de soberania e consolidou a ideia de que o indivíduo é um sujeito de direitos no âmbito internacional.

A *indivisibilidade* implica na percepção de que a dignidade humana pode ser buscada pela satisfação dos direitos civis e políticos, tais como os direitos à liberdade de expressão, à liberdade de ir e vir, o direito ao voto, os direitos econômicos, sociais e culturais, o direito à educação, o direito à alimentação e à moradia.

Já a *interdependência* aponta para a relação entre direitos econômicos, civis, políticos e sociais. São *interdependentes e indivisíveis*, pois não podemos separá-los em direitos individuais, ou só em sociais, ou só os de defesa ambiental.

Direitos humanos e educação

A educação integra a área dos direitos humanos de cunho social assim como a saúde, o lazer, a maternidade, a infância, a moradia, o trabalho, a previdência social, a assistência aos desamparados, entre outros.

A educação é direito de todos e dever do Estado, tendo por princípios: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino; a gestão democrática do ensino público e a garantia do padrão de qualidade. O acesso ao ensino fundamental e gratuito é direito subjetivo público (Artigo 208, Parágrafo 1º), implicando que todos podem exigir, em última instância, perante o Poder Judiciário, que o Estado cumpra esse dever.

Esses direitos são, como vimos anteriormente, interrelacionados e interdependentes, devendo ser igualmente respeitados, promovidos e protegidos.

Com o objetivo de reafirmar a educação em direitos humanos como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano de toda pessoa em conhecer seus direitos e o modo de protegê-lo, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 1994 promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 2004.

A educação em direitos humanos no Brasil, assim como na América Latina, surgiu no contexto das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos.

Decorrente desta construção histórica, o PNEDH foi elaborado como fruto do compromisso do Estado para a concretização dos direitos humanos, decorrente de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Sua elaboração teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, composto por especialistas, representantes da sociedade civil, de instituições públicas

e privadas e de organismos internacionais. Os trabalhos organizados pela SEDH, Ministério da Educação (MEC) e Comitê supra citado, teve sua primeira versão apresentada em dezembro daquele ano.

Em 2004 e 2005, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual que resultaram em contribuições da sociedade para aperfeiçoar e ampliar o documento, bem como na criação de 14 comitês estaduais de educação em direitos humanos.

Deste coletivo adveio a atual versão do PNEDH como proposta de um projeto de sociedade, baseada nos princípios da democracia e da justiça social e para a construção de uma cultura de direitos humanos. Quando falamos em educação para os direitos humanos, falamos também em formação para a cidadania e aí a escola tem um papel fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

A educação é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais. A educação em direitos humanos promove a formação crítica de sujeitos, com potencial para agir em defesa e proteção da dignidade, por meio da promoção e da vivência da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, enfim a alteridade nas relações humanas.

Os fundamentos teórico-metodológicos para a educação em direitos humanos apresentam uma abordagem crítica da educação, visando uma transformação das práticas pedagógicas.

A palavra **cidadania** tem origem grega e era usada para designar os direitos relativos ao cidadão que vivia na cidade e nela participava ativamente das decisões sociais e políticas. Na Roma Antiga foi feita a classificação das pessoas para efeito da cidadania – estrangeiros e escravos e mesmos alguns romanos estavam alijados deste direito, expresso por meio do voto ou para ocupação de funções públicas importantes. Esse conceito foi historicamente ampliado, e hoje abraça valores sociais que determinam o conjunto de deveres e direitos de um cidadão, geralmente respaldado por legislação específica.

A educação básica, um dos eixos¹ de ação do PNEDH, a educação em direitos humanos deve articular o respeito às diferenças de gênero, étnicas, geracionais, de orientação sexual, religiosa e política, nas dimensões cognitivas subjetivas e nas práticas escolares, combatendo preconceitos, estigmas e formas de discriminação.

Nesta proposta, a cultura de direitos humanos deve permear os processos de socialização cultural e formal de ensino, as práticas educativas e o currículo escolar, exigindo formação e capacitação dos atores escolares. Além das características nacionais, o PNEDH dialoga com os principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, para construção de uma sociedade equânime e democrática.

Torna-se necessário entender educação como formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos e, então, associá-la à educação em direitos humanos. Assim, teremos base para uma visão mais global do que seja uma educação democrática, que é, afinal, o que desejamos com a educação em direitos humanos, entendendo democracia como o regime da soberania popular, com pleno respeito aos direitos humanos.

Cidadania, violência e direitos humanos

Segundo Schilling,

[...] pela primeira vez em nossa história, lidamos, no Brasil, com nossa face violenta. Tal tema informa a fala das pessoas no cotidiano, aparece de forma espetacular na mídia, elevando os

¹ Sendo os demais: educação superior, educação não formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e educação e mídia.

índices de audiência e permeia os discursos políticos, provocando ações de políticas públicas. (2007, p. 2)

De que tipo de violência falamos quando falamos em violência? Da violência das paixões? Da violência que acontece na família – contra a mulher, a criança, o idoso, o portador de “necessidades especiais”, aquele que tem uma orientação sexual diferente? Da violência do desemprego, da fome, da falta de acesso e de oportunidades, da falta de justiça? Da violência das instituições? Da violência da escola, das prisões, da polícia? Da violência da corrupção? Da violência do preconceito, do racismo, da discriminação – dos crimes do ódio, entre tribos, entre aqueles que se juntam e consideram o outro como um inimigo a ser aniquilado? Da violência da criminalidade? (2007, p. 3).

A autora destaca que há violências diversas, implicando atores (sujeitos) diversos, acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica), com vítimas em todos esses casos.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a construção de políticas públicas nas áreas da educação, da justiça e da segurança sob a ótica dos direitos humanos exige uma abordagem integradora, intersetorial e transversal com todas as demais políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida e de promoção da igualdade, na perspectiva do fortalecimento do Estado democrático de Direito.

As violações dos direitos humanos têm grande relação com a questão da impunidade. Para remediar essa situação, o governo brasileiro aprovou a emenda constitucional n. 45 de 2004, que federaliza os crimes contra os direitos humanos. Permite que determinadas violações sejam transferidas dos estados para o sistema federal de justiça.

Em suma, em relação aos direitos humanos, o Brasil tem uma dívida histórica, principalmente com os segmentos excluídos, maiores vítimas da violência e da falta de acesso aos direitos básicos. Além disso, o Estado tem dificuldade em implantar políticas públicas de incorporação dos direitos mais elementares de uma sociedade democrática a largas parcelas da população. Especialmente os pobres são penalizados ora com a leniência frente aos arbítrios institucionais, ora com a inércia em punir – rápida e eficazmente – os responsáveis pela violência e criminalidade.

Considerações finais

A trajetória histórica do Brasil certamente apresenta importantes conquistas sociais, mas convivemos diariamente com a violação dos direitos humanos. É imprescindível, como educadores, estarmos atentos em nossa prática às pequenas ações e atitudes que constituem a essência nas relações humanas. O professor é uma referência muito significativa. Portanto, a correção, a determinação e coragem na prática da verdade e da justiça são valores indispensáveis.

Entendemos que a presente temática deve orientar ações, individuais e coletivas, em busca de uma concepção de direitos humanos que contemple o exercício da cidadania, o respeito às diferenças, a construção da dignidade e o combate às desigualdades sociais.

O presente artigo é um ensaio introdutório, cuja preocupação está em contribuir para a conscientização de que há muito o que trabalhar quanto aos direitos humanos, em direção à construção da cidadania e de uma educação de qualidade. Acreditamos que a educação é um grande mecanismo de

transformação social, política e cultural que se constitui em instrumento indispensável para que tenhamos essas desigualdades superadas e os direitos humanos respeitados.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Imprensa Oficial, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos: noção e significado**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamentos dos direitos humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos/comparatodireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 01 de julho 2008.

DALLARI, Dalmo. **Direitos e deveres da cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. (Série Coleção Polêmica)

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HERKENHOFF, João Batista. **Direitos humanos: a construção universal de uma utopia**. São Paulo: Santuário, 1997.

MAGALHÃES, José Luís. **Direitos humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. *In*: GODOY, R. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2007.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. *In*: BRASIL Ministério de Educação e Cultura. **Programa ética e cidadania**. Brasília, 2007.

SOUZA, Herbert de; RODRIGUES, Carla. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SOCIEDADE DISCIPLINAR NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA ATUALIDADE ¹

Maria Regina dos Santos Prata *

Resumo: Este texto pretende articular a produção da subjetividade contemporânea com as relações de poder que circulam na escola, discutindo o lugar que essa instituição ocupa na configuração social da atualidade. A partir da concepção de sociedade disciplinar de Michel Foucault (1977), busca problematizar a validade e os limites desse modelo na contemporaneidade. Trata-se de reflexão teórica que visa inserir a instituição escolar no contexto sócio-histórico, não só tematizando seu lugar como reprodutora dos padrões hegemônicos da sociedade, mas também sublinhando sua importância na produção da subjetividade e na revisão dos valores construídos socialmente.

Palavras-chave: Produção da subjetividade. Relações de poder. Escola.

Introdução

Este artigo visa articular a produção da subjetividade contemporânea com as relações de poder que circulam na escola, não somente na relação professor/aluno mas, sobretudo, discutindo o lugar que a instituição escolar ocupa na configuração social da atualidade. Trata-se de uma reflexão teórica que busca discutir a inserção da escola no contexto atual.

Quando falamos de uma produção da subjetividade, estamos deixando de lado qualquer noção de subjetividade pré-social, pois a subjetividade é um constante processo social de geração (HARDT; NEGRI, 2001). Assim, falar em produção da subjetividade significa dizer que esta última não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa. Nesse sentido, podemos dizer que a subjetividade não é um dado prévio nem um ponto de partida, mas um ponto

¹ Trabalho apresentado no GT Psicologia da Educação, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 5 a 8 de outubro de 2003, em Poços de Caldas (MG).

* Pós-Doutora em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos. Últimas publicações: Sexualidades (ORG.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010, 128p. Um confronto com a ordem sexual absoluta. In: Maria Regina dos Santos Prata. (Org.). Sexualidades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010, p. 9-14. Foucault com Freud: notas para uma leitura positiva do desejo na psicanálise. In: Souza, Pedro; Gomes, Daniel. (Org.). Foucault com outros nomes: lugares de enunciação. Ponta Grossa: UEPG, 2009, p. 155-166. Da norma disciplinar à iniciativa: os processos subjetivos e os parâmetros normativos contemporâneos. In: Carlos Augusto Peixoto Júnior (Org.). Formas de Subjetivação. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, v. 1, p. 37-68.

de chegada de um processo complexo, tal como um **devir** (BIRMAN, 2000).

A ideia de produção da subjetividade pode ser enriquecida pela noção de *subjetivação* (FOUCAULT, 1988, 1990; DELEUZE, 1992). Essa noção vem sempre precedida das palavras “formas”, “modos”, “processos”, que apontam que a subjetivação nunca está acabada, mas se constitui como um processo contínuo (PRATA, 2001). A partir dessa perspectiva, há múltiplas maneiras de se subjetivar no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (FOUCAULT, 1997).

Dito em outras palavras, a suposição é que a subjetividade hoje se produz diferentemente do que se produziu, por exemplo, no início do século XX. De modo não casual, a instituição escolar fez e faz parte dessa produção, uma vez que, se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro também está inserida num amplo contexto. Nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

Para discutir a forma pela qual as relações de poder circulam no espaço escolar e a produção da subjetividade por elas, aproveitaremos a concepção de **sociedade disciplinar** (FOUCAULT, 1977) para, num segundo momento, problematizarmos esse modelo na atualidade. Pois, ainda que alguns rastros das técnicas disciplinares permaneçam em nossos dias, a questão que se apresenta para nós é: quando voltamos nosso olhar para as instituições contemporâneas, em particular para a escola; será que o diagnóstico de Foucault ainda compreende completamente a forma pela qual as relações de poder se estabelecem nessa instituição? Não valeria a pena refletirmos sobre o poder disciplinar em função da crise das instituições e das mudanças das relações de poder da atualidade? Como a subjetividade está sendo produzida no deslocamento da sociedade disciplinar para os dias de hoje?

Antes de encaminharmos a problemática, é importante apresentarmos uma precaução, sublinhada por Foucault, sobre a análise do poder: o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo. Nessa perspectiva, não se trata da questão de “quem tem o poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais. É nesse contexto que o autor parece se interessar pelos **efeitos de verdade** produzidos pelo poder, como esse último se legitima nas relações criando discursos que funcionam como norma. (FOUCAULT, 1999a).

As relações de poder no panoptismo

Segundo Foucault (1977), as relações de poder estabelecidas no século XX, nas instituições, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, foram marcadas pela **disciplina**, cujo objetivo principal era a produção de corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente. (VAZ, 1999).

Para atingir esse objetivo, a partir do final do século XVIII as **sociedades disciplinares** começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas, a fim de obter um aparelho eficiente.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1977, p. 135, aspas do original).

Os quadros vivos eram ao mesmo tempo uma **técnica de poder** e um **processo de saber**, cuja intenção era a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem. As sociedades disciplinares substituíram as antigas **sociedades de soberania**, tendo seu início no século XVIII e atingindo seu ápice no século XX.² No entanto, a partir do século XVII, já começou a aparecer uma nova mecânica do poder, com instrumentos novos e incompatíveis com as relações de soberania, que incidiu mais sobre os corpos do que sobre a terra e seus produtos. Foucault completa:

É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. (FOUCAULT, 1999a, p. 42).

As sociedades disciplinares veiculam uma forma de poder ligado à **ortopedia social**, que tenta assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. Trata-se de produzir corpos dóceis, tornando o exercício do poder economicamente menos custoso possível, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível, e ainda ligando o crescimento econômico do poder ao rendimento dos aparelhos pelos quais se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, fazendo crescer tanto a docilidade quanto a utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 1977, p. 191).

As formas de poder exercidas na disciplina podem ser exemplificadas pelo modelo ortopédico do *Panopticon*, que foi definido inicialmente por Jeremy Bentham. (FOUCAULT, 1977; 1997; 1999b). O *Panopticon* era um edifício em forma de anel, com um pátio no meio do qual havia uma torre central, com um vigilante. Esse anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior, quanto para o exterior, permitindo que o olhar do vigilante as atravessasse. Essa forma arquitetônica das instituições valia para as escolas, hospitais, prisões, fábricas, hospícios (FOUCAULT, 1977).

Panopticon era um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos. Nele os indivíduos estavam inseridos num lugar fixo, com os menores movimentos e acontecimentos controlados. O poder era exercido segundo uma figura hierárquica contínua, no qual cada um podia ser constantemente localizado, examinado e distribuído (FOUCAULT, 1977). Nessa perspectiva, a forma de poder exercida no panoptismo repousou, sobretudo no *exame*.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das

² A referência bibliográfica utilizada aqui é Em defesa da sociedade (FOUCAULT, 1999a). Este livro apresenta uma versão completa das aulas publicadas em *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 1979), além de outras aulas não publicadas nesse último livro.

relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1977, p. 164-165).

Portanto, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um **poder** com um **saber**, que se ordena em torno da **norma**, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer (FOUCAULT, 1999b, p. 88).

É a partir dessas relações do poder com o saber que Gore (2000) explica como os efeitos de verdade do poder podem ser produzidos nos discursos educacionais.

Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos, que caracterizam discursos educacionais específicos, isto é, aos próprios argumentos. (GORE, 2000, p. 14).

Um determinado discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo, ponto de resistência ou ponto de partida de uma estratégia oposta: “O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto” FOUCAULT (*apud* GORE, 2000, p. 15).

A partir da possibilidade da veiculação de normas nos discursos educacionais, vale aproveitar a exposição que Ariès (1981) faz do surgimento da vida escolástica e sua articulação com a disciplina. De acordo com o autor, a diferença essencial entre a escola da Idade Média e a dos tempos modernos residuiu na introdução da disciplina, que era um meio de isolamento e adestramento das crianças.

Se a escola medieval não era destinada à educação da infância, sendo uma espécie de escola técnica que acolhia de forma indiferente crianças, jovens e adultos, na escola do século XIX os mestres começaram a submeter o aluno a um controle cada vez mais rígido e as famílias passaram a pensar numa educação “séria”. Desse modo, a instituição ideal para as crianças passou a ser o internato (ARIÈS, 1981).

A disciplina não se traduzia simplesmente por melhor vigilância interna, mas impunha às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral, que ao final do século XIX passou a durar no mínimo quatro ou cinco anos. Nesse movimento, uma nova noção de moral começou a distinguir a criança na escola, separando-a: a noção de criança *bem educada*. Esta seria preservada das rudezas e da imoralidade, que passaram a ser identificadas com traços específicos das camadas populares e dos moleques (ARIÈS, 1981).

Aproveitando as hipóteses de Foucault e Ariès, podemos dizer que a forma pela qual a instituição escolar se implantou no século XX se articulou às normas disciplinares, com uma concepção de valor do que seria ser “bem educado”. Louro (1997) complementa:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (LOURO, 1997, p. 57).

Sabemos que as características sinalizadas acima infelizmente ainda são fecundas nas instituições escolares de nossos dias. Porém, ainda que possamos reconhecer vestígios do poder disciplinar hoje, será que as relações de poder entre professores e alunos na escola ainda se exercem exclusivamente segundo o modelo da disciplina? O panoptismo sobrevive na atualidade?

O pós-panoptismo, a sociedade de controle e o império

Segundo Deleuze (1992), o modelo da sociedade disciplinar pode ser questionado, pois os meios de confinamento, tais como a prisão, o hospital, a fábrica, a escola e a família, encontram-se, na atualidade, numa crise generalizada. Para o autor, são as **sociedades de controle** que substituem a disciplina, pois nas sociedades disciplinares não se parava de recomeçar, enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada. Assim como a empresa vem substituir a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame.

Nas sociedades disciplinares o indivíduo não parava de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica, etc.). Nelas encontramos dois polos: a assinatura que indica o indivíduo e o número da matrícula que indica sua posição na massa. O poder aqui é ao mesmo tempo massificante e individuante, constituindo num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e moldando a individualidade de cada membro do corpo. (DELEUZE, 1992).

Em contrapartida, na sociedade de controle o essencial tende a não ser mais uma assinatura ou um número, mas uma cifra, uma senha que marca o acesso à informação ou à rejeição. Os indivíduos tornam-se divisíveis, e as massas tornam-se “amostras”, “dados” ou “bancos”, em que o controle é contínuo e a comunicação é instantânea (DELEUZE, 1992).

O campo da educação será um meio cada vez menos fechado, distinto do meio profissional, pois os dois tenderão a desaparecer em favor da formação permanente, de um controle contínuo que se exercerá sobre o “operário-aluno” ou o “executivo-universitário”. Essa configuração social não é necessariamente melhor do que a anterior, mas traduz um novo regime de dominação.

Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento em domicílio puderam marcar o início de novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizavam com os mais duros confinamentos. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas. (DELEUZE, 1992, p. 220).

Embora o diagnóstico de Deleuze ainda seja novo, inspira a discussão da crise das instituições e das relações de poder na escola. Como precaução, se acreditamos que estamos vivendo em outra configuração social, o exercício é não tomar esse deslocamento como necessariamente negativo, estabelecendo um juízo moral sobre ele. Assim, se “mudaram as técnicas de poder, mudou o sentido da vida que nossa cultura nos propõe, mudou o sujeito. Por estarmos no seu início, por ainda assistirmos à instalação de uma nova forma social, é difícil precisar seus contornos”. (VAZ, 1999, p. 11). A partir dessa perspectiva, o exercício é não revocar, na crise das instituições, o poder disciplinar, mas entender que a crise desse último talvez possa deflagrar uma nova produção subjetiva e outro modo de veiculação das relações de poder na instituição escolar.

De acordo com Bauman (2001), podemos questionar o modelo do Panóptico na contemporaneidade. Além de ser uma estratégia cara, uma vez que a manutenção dos internos no espaço vigiado compreendia uma gama de tarefas administrativas custosas e complicadas, o Panóptico criava uma tensão entre as tarefas dos administradores, pois eles deviam ao mesmo tempo manter sua própria mobilidade e rotinizar

o fluxo do tempo dos vigiados: os “rotinizadores” ficavam presos ao lugar dentro do qual os vigiados estavam confinados.

Diferentemente do panoptismo, o poder hoje pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico e se tornou verdadeiramente *extraterritorial*, não mais limitado pela resistência do espaço.

Isso dá aos detentores do poder uma oportunidade verdadeiramente sem precedentes: eles podem se livrar dos aspectos irritantes e atrasados da técnica de poder do Panóptico. O que quer que a história da modernidade seja no estágio presente, ela é também, e talvez acima de tudo, *pós-Panóptica*. O que importava no Panóptico era que os encarregados “estivessem lá”, próximos, na torre de controle. O que importa nas relações de poder pós-panóptica é que as pessoas que operam as alavancas do poder de que depende o destino dos parceiros menos voláteis na relação podem fugir do alcance a qualquer momento – para a pura inacessibilidade. (BAUMAN, 2001, p. 18, grifos e aspas do original).

Como sugere Mathiesen (apud BAUMAN, 2001), deslocamo-nos do modelo panóptico para um modelo do tipo *sinóptico*: agora são muitos os que observam poucos, os espetáculos tomam o lugar da supervisão e a obediência aos padrões tende a ser alcançada pela tentação e pela sedução, e não mais pela coerção, aparecendo sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de se revelar como força externa.

Para Hardt e Negri (2001), na modernidade as instituições ocuparam um lugar diferente do que ocupam hoje. Aproveitando as hipóteses lançadas por Deleuze (1992), os autores falam que o indivíduo, ao longo da vida, passava linearmente pelas várias instituições e era por elas formado. Cada instituição tinha suas próprias regras e lógicas de subjetivação, protegendo o indivíduo, pelo menos parcialmente, contra a força das outras instituições. Os territórios eram bem definidos, havia uma clara distinção entre o interior e o exterior institucional e a função que cabia a cada instituição. No entanto, o lugar da produção da subjetividade na contemporaneidade não é mais definido desse modo, podendo-se dizer que as instituições disciplinares estão em crise.

A crise significa, em outras palavras, que hoje os cercados que costumavam definir o espaço limitado das instituições foram derrubados, de modo que a lógica que funcionava principalmente dentro das paredes institucionais agora se espalha por todo terreno social. Interior e exterior estão se tornando impossíveis de distinguir. (DELEUZE, 1992, p. 216).

Tal diluição dos cercados institucionais vem sinalizar uma mudança no modo pelo qual o poder marca seu espaço de circunscrição. Dessa maneira, Hardt e Negri (2001) colocam que hoje surge uma nova forma de supremacia operante, denominada pelos autores de **império**. O conceito de império caracteriza-se principalmente pela ausência de fronteiras e postula um regime que abrange a totalidade do espaço, ou que de fato governa todo o mundo “civilizado”.

O império é um regime sem fronteiras temporais, não se limita a nenhuma região em especial, e seu poder de mando funciona em todos os registros da ordem social. Em outras palavras, a produção de subjetividade na sociedade imperial tende a não se limitar a qualquer lugar exclusivo, nem a um território em particular, nem a alguma instituição específica. Essa característica corresponde a uma indeterminação da forma das subjetividades produzidas, sendo que uma característica importante do império é a tendência à neutralização das diversidades.

Acompanhando esse deslocamento da configuração social, outra subjetividade é produzida, ou

melhor, produz-se outro modo de se subjetivar. Esse novo modo está presente também na escola e marca a forma pela qual as relações entre professores e alunos se exercem.

A produção da subjetividade e a escola

Como adiantamos na introdução, estamos supondo que a subjetividade é sempre produzida, ou seja, ela não está na origem nem é imanente à natureza humana. Mesmo se considerarmos determinados modos de a subjetividade se organizar em relação ao psíquico, esses modos estão relacionados aos padrões identitários e normativos que se constituem em cada época.³ Esses padrões identitários estão ativamente presentes não só nas macrorrelações, mas também circulam nas microrrelações entre os sujeitos.

Ora, se não há uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, se não há uma constituição psíquica que valha para qualquer época, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo, as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos na escola também se modificam. Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação.

Talvez o que está sendo sinalizado na **crise da autoridade docente** (AQUINO, 1996b; 1998), ainda que muitas vezes inconscientemente e de diferentes modos, é justamente a falência de um modelo de instituição calcado na ideia de disciplina.⁴ Podemos supor que é a própria configuração social que está se modificando, e essa modificação está ligada à produção de outro sujeito, que se presentificará também nas relações entre professores e alunos, causando, muitas vezes, um estranhamento em ambas as partes.

Mesmo se considerarmos que os professores fazem parte dessa nova produção subjetiva, podemos perguntar se algumas vezes seu discurso não se mantém amarrado em valores construídos na época em que eles próprios foram educados. Em outras palavras, o professor escolar muitas vezes insiste num diagnóstico da rebeldia do aluno a partir do modelo do poder disciplinar em que ele, professor, foi sujeitado. Porém, para os alunos, o professor pode aparecer como alguém desatualizado, seja em função das informações tecnológicas que eles rapidamente obtêm, ou mesmo em função da postura disciplinar creditada, em princípio, aos docentes. Talvez a forma mais apropriada de encaminhar essa problemática seja tentando sair do discurso da “culpabilização generalizada”, entendendo que tanto os professores quanto os alunos afetam e são afetados pelo mesmo processo de mudança social.

Mais do que um desencontro entre gerações distintas, o que se apresenta aqui é um processo de transformação social que abarca a instituição escolar e seus agentes. Dessa maneira, conforme coloca Aquino (1996a), a indisciplina pode indicar o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo.

Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificada nas transformações do perfil da clientela.

³ Em contrapartida, uma questão presente aqui é por que alguém ocupa uma determinada posição de sujeito, e não outra, em sua organização subjetiva. Essa questão se remete à problemática da singularidade psíquica, daquilo que diferencia um sujeito de outro. No entanto, deixamos o aprofundamento desta problemática para outro momento, pois este não é o objetivo principal deste trabalho.

⁴ Sobre a discussão de como o poder disciplinar pode gerar indisciplina, ver o ilustrativo artigo de Guirado (1996)

Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador. (AQUINO, 1996a, p. 45).

O mal-estar na confrontação dos alunos e professores fala do modo pelo qual os próprios agentes institucionais são atravessados pela configuração social, mas também coloca em jogo as transformações sociais que esses agentes possibilitam. Tal como peças do tabuleiro social, as instituições desenham novas configurações, o que implica uma análise transversal ao âmbito didático-pedagógico (AQUINO, 1966a). Abstenhamo-nos, pois, de supor a escola como donatária imediata de um social abstrato, encarado como um terceiro em relação às instituições. Ele, o decantado social, também é efeito, e nunca causa primeira (AQUINO, 1966a, p. 41).

Portanto, para além da impotência que alguns professores sentem em relação à indisciplina do aluno, talvez esta última possa estar deflagrando a existência de outros sujeitos em sala de aula, marcados por essa nova modalidade de organização da instituição escolar, mas que também a constituem. Nessa medida, podemos dizer que, se por um lado a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, pelos impasses enfrentados em sala de aula, ela também participa da transformação desses valores, pois é um lugar fundamental na produção de sujeitos, sejam professores ou alunos.

Referências

- AQUINO, Júlio Groppa. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos em sala de aula**. São Paulo: Summus, 1996b.
- AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 47, p. 7-19, 1998.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliadas, 1981.
- BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits – III**. Paris: Gallimard, 1988.
- FOUCAULT, Michel.. **História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel.. (1997). A sociedade punitiva. *In*: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 25-44.

FOUCAULT, Michel.. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel.. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999b.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 9-20.

GUIRADO, Marlene. **Poder indisciplina: os surpreendentes rumos das relações de poder**. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 57-72.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. São Paulo: Record, 2001.

LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. *In*: LOURO, G. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 57-87.

PRATA, Maria Regina. **Foucault e os modos de subjetivação**. Rio de Janeiro; EBEP, Cadernos do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 37-40.

PRATA, Maria Regina. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola**. Disponível em: <www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2003.

VAZ, Paulo. Corpo e risco. **Fórum Media**, Viséu, v. 1, n. 1, p. 101-111, 1999. Disponível em: <www.eco.ufrj.br/ciberidea/artigos/corpo/pdf/corpoerisco.pdf>. Acesso em: set. 2003.

DISCIPLINA, VIGILÂNCIA E PEDAGOGIA ¹

Ana Lúcia Silva Ratto *

Resumo: Este texto, apoiado em narrativas de livro de ocorrência utilizado em uma escola pública de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, visa problematizar a dimensão de vigilância exercida pelo tipo de lógica disciplinar que neles se apoia, articulando-a com um certo tipo de tradição pedagógica, ainda fortemente localizável no cotidiano escolar. A perspectiva é a de que tal tradição, apoiada em pressupostos de infantilização das crianças – que enfatizam características universais e necessárias, acentuando traços de dependência, imaturidade e desprestígio – acabam por gerar a necessidade de constante vigilância e controle sobre elas por parte das autoridades escolares. Quanto mais há o que vigiar, mais vigilância é necessária e mais se estende o campo para as transgressões e para a produção da criança indisciplinada.

Palavras-chave: Disciplina. Comportamento. Escolas públicas. Pedagogia.

Introdução

Neste artigo, buscarei problematizar, com base nas narrativas existentes em livros de ocorrência recentemente usados em uma escola pública de Curitiba, a dimensão de vigilância exercida pelo tipo de lógica disciplinar que os impulsiona.² Esses livros constituíram o principal material empírico de minha pesquisa de doutorado,³ livros estes destinados às crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, utilizados para registrar e corrigir os comportamentos infantis considerados pelas autoridades escolares como indisciplinados. Trabalhei sobre um universo total de, aproximadamente, seiscentas ocorrências, referentes a 1998, 1999 e 2000.

Em artigo anterior (RATTO, 2002), construí cenários iniciais para a problematização do funcionamento desses livros de ocorrência mediante a provocação de identificar por meio deles a circulação de uma espécie de “crimes” e de “pecados”, elegendo os elementos confessionais existentes nas narrativas como fio condutor das análises. Nesse sentido, meu foco de atenção não se voltou para

¹ Artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (vol. 37 número 131, de maio/agosto 2007). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>>. Acesso em: 1/3/2008.

* Departamento de Planejamento e Administração Educacional Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. E-mail anaratto@ufpr.br

² Trata-se de uma escola pública de grande porte localizada na periferia de Curitiba, que atende população de baixo poder aquisitivo. Por questões éticas, omitirei qualquer dado que possa, direta ou indiretamente, levar à identificação da escola ou das pessoas envolvidas nos registros das ocorrências analisadas. Aproveito para, mais uma vez, agradecer a disponibilidade da escola, que permitiu o desenvolvimento de minha pesquisa.

³ Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, a quem quero aqui mais uma vez agradecer.

avaliar se a escola deveria fazer isto ou aquilo: se a escola deve ou não suspender um aluno que agrediu o colega com uma faixa de pano; se os pais de crianças que quebram o vidro da casa vizinha à escola devem ou não ressarcir o prejuízo; ou se a escola deve ou não conversar com as crianças, conscientizando-as. Também não pressuponho que a escola deva “comemorar” ou “aplaudir” as crianças que brigam entre si, que desrespeitam as autoridades escolares, que gazeteiam aulas ou que são flagradas tomando remédio. A existência de algum tipo de disciplina é mesmo necessária para a vida na escola; a questão é saber qual. Minha preocupação voltou-se para o apontamento do tipo de lógica que move instrumentos pedagógicos tais como são os livros de ocorrência, para o tipo de pressupostos, relações ou efeitos sobre os quais se apoiam, tendo em vista que eles não são em si mesmos bons ou ruins, uma vez que dependem do contexto em que funcionam. Com isso, a intenção não foi a de reproduzir, em meus questionamentos, mais uma instância de veredictos sobre a escola, tendo em vista que também ela está inserida em um complexo feixe de relações de poder, de controle e de vigilância que a tornam constantemente culpável. Tudo o que posso imaginar a esse respeito acena no sentido de que esse tipo de reflexão possa trazer elementos utilizáveis, em meio às difíceis decisões que a escola deve tomar diariamente no campo disciplinar e os aviltantes salários recebidos pelos profissionais que nela trabalham.

No caso do artigo mencionado, o tipo de lógica disciplinar ali discutido remete ao pressuposto de que esses livros de ocorrência afirmam, de modo tendencial, a inocência da escola e a culpa das crianças, em um contexto em que as autoridades potencialmente têm o poder de estabelecer a verdade de cada caso. Nesse sentido, especialmente as crianças são objetivadas e subjetivadas a partir do funcionamento diário desse pressuposto da culpabilidade, diferente da responsabilidade como pressuposto e não apenas as que estão presentes nos registros dos livros, mas também o conjunto das crianças que estudam na escola, dado que todas se encontram sob a ameaça de vir a estar neles presentes.

Os elementos da lógica pecaminosa, criminosa ou inquisitorial identificados podem ser também abordados com base nas considerações feitas por Foucault (1977) no âmbito de sua caracterização a respeito das disciplinas. Assim, se nas narrativas dos livros de ocorrência abunda a menção de provas, testemunhos, acusações, veredictos, confissões, desculpas, promessas, tudo isso pode ser reanalisado tendo em vista especialmente a circulação dos elementos constitutivos daqueles três instrumentos que, tipicamente, para Foucault, caracterizam o funcionamento do poder disciplinar: o exame, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora.

Neste artigo, focalizarei a atenção na dimensão de vigilância, exercida mediante os livros de ocorrência, articulando-a com um tipo de tradição pedagógica ainda fortemente localizável no cotidiano escolar contemporâneo.

“Sonho político” de que cada criança se torne seu próprio vigia

O que Foucault chama de vigilância hierárquica remete a um universo de técnicas voltadas para a observação – a mais microfísica, extensa e automática possível – dos indivíduos. Funciona como uma espécie de máquina, viabilizando efeitos de poder contínuos e duradouros sobre os indivíduos. Frise-se que não se trata da crítica a qualquer forma de observação ou de olhar, mas daquela voltada para a vigilância, no sentido do controle estreito, da normalização das condutas, da detecção e correção de

irregularidades.

Trata-se de poderes que visam controlar os corpos por intermédio do olhar, que se dirige ao mesmo tempo sobre todos e sobre cada um. Os livros de ocorrência não existem de modo independente dessa rede de olhares, na medida em que funcionam nessa teia, em meio ao extenso conjunto de instrumentos de disciplinamento em ação, tanto na sociedade, quanto na escola. Os livros agem no sentido de concretizar, especialmente para as crianças, o fato de elas estarem sob constante observação, avaliação e julgamento, com efeitos para muito além dos sujeitos que neles estão presentes, pois as crianças que não estão registradas nos livros sabem muito bem que podem vir a ser registradas.

Essa rede de vigilância apresenta uma hierarquia. No entanto, por ela circulam relações de poder que, no conjunto, possuem dimensões automáticas e anônimas, pois podem funcionar, a qualquer momento, independentemente dos motivos ou de quem as exerce. O caráter extensivo, contínuo, microfísico, tanto do poder disciplinar, de modo geral, quanto especificamente da rede de vigilância hierárquica, age conforme o “sonho político” de que cada criança se torne seu próprio vigia, mediante a interiorização desses olhares – e do conjunto dos mecanismos pelos quais o poder disciplinar circula – dentro de si.

A eficácia do poder [disciplinar], sua força limitadora passaram, de algum modo, para o outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação. Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode-se aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo; e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados. (FOUCAULT, 1977, p. 178-179).

É importante ressaltar que essa rede de vigilância hierárquica atua fortemente em todos os sujeitos que estão sob sua alçada, não apenas sobre as crianças. Estudo sobre disciplina feito a partir de pesquisa de campo realizada nos anos 80, em quinze escolas estaduais de ensinos fundamental e médio da cidade de Campinas, aponta:

O diretor é um funcionário que tem inúmeras tarefas a cumprir, de caráter essencialmente burocrático; está sujeito a sanções caso não cumpra as ordens superiores. Os processos administrativos parecem ser os fantasmas que pairam constantemente sobre a carreira do diretor. Poucos ousam tomar atitudes fora daquilo que já está determinado. (GUIMARÃES, 2003, p. 131).

No Brasil, ainda que os processos de democratização, desencadeados em especial a partir dos anos 80, tenham trazido as práticas de eleição dos diretores em algumas regiões brasileiras e mesmo que possamos encontrar hoje diretores fortemente comprometidos com a dimensão pedagógica de suas tarefas, ainda é fácil localizar a continuidade de sua inserção em uma cadeia de direitos e deveres, de obrigações e possíveis punições, em caso de descumprimento; um encadeamento em cuja lógica os próprios livros de ocorrência se encontram, tornando vigiável e culpável qualquer um de seus integrantes.

Outro autor que aborda essa dimensão extensiva dos mecanismos disciplinares é Alfredo Furlán. Em “La cuestión de la disciplina: los recovecos de la experiencia escolar” (“A questão da disciplina: os esconderijos da experiência escolar”), texto elaborado a partir de pesquisas em escolas secundárias mexicanas e argentinas, feitas nos anos 90 (cf. FURLÁN, 2000), ele conclui que, para se proteger da

rigidez das normas disciplinares escolares, buscam refúgios tanto os alunos, como os docentes.

A escola trabalha de tal maneira que provoca a necessidade do esconderijo, da construção de uma guarida física e simbólica. Não apenas por parte dos estudantes, mas também dos docentes e autoridades que às vezes buscam proteger-se da rigidez de suas próprias normas. (FURLÁN, 2000, p. 18, tradução nossa).

O autor refere-se particularmente às observações sobre esconderijos criados pelos estudantes, como lugares de encontros no “recreio” ou nas horas livres, refúgios prediletos nos quais conversam, namoram ou fumam. Guimarães também se remete a esse tipo de situação, ao apontar que a reclamação de não poder fumar nem namorar nas escolas foi generalizada nas entrevistas feitas com os alunos mais velhos de sua pesquisa. Tais proibições foram consideradas injustas pelos alunos, uma vez que, por exemplo, o corpo docente e demais autoridades podiam fumar dentro da escola. “Conclusão, quem fumava e quem namorava continuava fazendo essas coisas, mas pelos cantos escuros e fechados do prédio”. (GUIMARÃES, 2003, p. 85).

Localizei um exemplo nas narrativas dos livros que vai nessa mesma direção:

Ocorrência 1. Aos “x” dias do mês de “x” de “x”, a inspetora Claudia veio à Coordenação Pedagógica comunicar que os alunos Damião Guedes Nogueira [aluno citado entre os “campeões de ocorrência”] (série “x”) e Cauby M. Antunes [também um dos “campeões de ocorrência”] (série “x”) estavam no corredor do Bloco C escondidos atrás do flanelógrafo, o que foi por nós constatado. Os alunos deveriam estar na aula de Ed. Física, no entanto, porque o professor Rômulo pediu que os mesmos retirassem os bonés, os mesmos ausentaram-se da aula e começaram a perturbar as turmas do Bloco “x”. Conversamos e o caso será comunicado aos pais. [Constam a rubrica da pedagoga e a data abreviada.] ⁴(Grifos nosso)

Esconderijos e refúgios, assim como o desenvolvimento de outras estratégias cotidianas de resistência a essa rede de vigilância e ao receio generalizado de punições, formam parte de uma cultura escolar na qual as questões disciplinares são construídas mediante práticas complexas de olhares desde os primeiros anos da escolarização, práticas pelas quais especialmente os estudantes, mas não só eles, podem a qualquer momento ser colocados no “banco dos réus”, como já foi observado. A lógica disciplinar aí presente funciona sobre a premissa de que todos devem ser em alguma medida vigiados, como estratégia garantidora de que os comportamentos esperados e exigidos serão praticados e como ameaça de que os desviantes serão detectados e corrigidos. No caso dos livros de ocorrência que pesquisei – e tendo em vista o contexto abrangente do disciplinamento geral efetuado pela escola –, é significativa sua eficiência relativa, podendo ser apontada pelo baixo índice de reincidência das crianças, ou na medida em que a

⁴ As citações do conjunto das ocorrências existentes neste texto são sempre a transcrição literal dos registros, incluindo abreviações, letras maiúsculas e minúsculas, vírgulas, erros gramaticais, de ortografia e quaisquer outras marcas próprias do registro original. A intenção é mantê-lo o mais intacto possível. As ocorrências citadas são numeradas em ordem crescente; a numeração está grifada em negrito, para facilitar sua localização, uma vez que, ao longo do texto, será necessário remeter a ocorrências já mencionadas. Quando julguei pertinente, fiz entre colchetes observações, para facilitar a leitura, prestar esclarecimentos ou indicar que há trecho suprimido, tendo em vista o objetivo da citação. Para garantir o anonimato, utilizei nomes fictícios para as pessoas envolvidas, procurando seguir a estrutura da narrativa: quando são mencionados nome e sobrenome, inventei um nome e um sobrenome; se é mencionado apenas o nome, apenas este foi substituído. Em geral, selecionei ocorrências em que as crianças não são reincidentes; se o forem, isso será explicitado na citação, entre colchetes. Quando aparecem, nos trechos citados, a data da ocorrência, a série em que estuda a criança ou qualquer outro dado de identificação avaliado como desimportante ou sigiloso, substituo-os pelas letras finais do alfabeto. Por fim, para chamar a atenção, grifei com itálico alguns trechos, tendo em vista o objetivo de cada citação.

maioria delas faz sua trajetória escolar sem ter passado pelos livros. Por exemplo, em 1998, 474 nomes de crianças são citados nos livros de ocorrência “completos”, incluindo-se aí os nomes das crianças reincidentes.⁵ Se tomamos por base um número total de 1.500 matrículas nos turnos da manhã e da tarde, esses 474 nomes de crianças citadas representariam apenas cerca de 32% desse total; e se tomamos por base um número total de 2 mil matrículas,⁶ representariam 24%. Ou seja, mais de 70% do alunado que frequenta essa escola não está presente nos livros de ocorrência.

A significativa dimensão de eficiência desses livros de ocorrência também pode ser visualizada pelos baixos índices de reincidência das crianças. Por exemplo, em 1998, daqueles 474 nomes de crianças citadas, apenas aproximadamente 15% são de crianças que reincidiram duas vezes ou mais nos livros. Ou seja, para a grande maioria do alunado, assinar o livro de ocorrências uma única vez tende a ser algo forte o bastante para produzir efeitos corretivos duradouros em sua conduta.

A rede disciplinar é tanto mais eficiente quanto mais se aproxima daquele ideal da interiorização plena, voltado para a máxima incorporação possível dos dispositivos de controle e de vigilância no interior de cada sujeito. E, para tanto, a escola desenvolve diversas estratégias cotidianas para atingir homogeneamente a todos, além de estabelecer reforços disciplinares nos momentos escolares mais propícios à indisciplina e sobre as crianças consideradas mais problemáticas. Nessas condições, a significativa dimensão de eficiência no funcionamento dos livros de ocorrência se dá tanto na medida em que atinge a todos – e mesmo os que não estão nem estarão presentes nos livros, mas que se encontram sob a ameaça de estar –, quanto na medida em que atua especialmente sobre as crianças que experimentam de fato transgredir as normas e expectativas estabelecidas.

Ressalte-se que o processo cotidiano de efetivação desse ideal é intensamente ambíguo e conflitivo, sendo frequentemente frustrado, ameaçado, afirmado e negado, tendo em vista, por exemplo, a visibilidade ou o “incômodo” provocado pelas crianças consideradas indisciplinadas. Por outro lado, a explicitação mesma do ideal da internalização a mais plena possível dos mecanismos de controle e de vigilância dentro de cada criança também é marcada por ambiguidades no cotidiano escolar contemporâneo, em meio, por exemplo, à afirmação recorrente de compromissos em torno da formação de cidadãos criativos, autônomos ou críticos, questão à qual ainda voltarei neste texto.

O ideal do controle pleno: frustração, fragilidade e reforço

Não foi possível visualizar, nos livros de ocorrência, a especial incidência de determinadas séries,

⁵ Nesta escola, havia dois tipos de livros”, referentes a 1998, 1999 e 2000, um que chamei de “completo”, destinado às faltas “mais graves”, apresentando uma estrutura narrativa mais constante e detalhada, cujos registros em geral ficavam sob a responsabilidade das pedagogas, e outro, de “resumido”, com narrativas sucintas e geralmente usado para os problemas disciplinares “mais banais” ocorridos durante o recreio, troca de docentes, entrada e saída da escola, registrados pela “coordenação administrativa”. Realizei um mapeamento minucioso das 570 ocorrências existentes nos livros “completos”, referentes a 1998 e 1999, estabelecendo marcos iniciais para a análise quantitativa e qualitativa e uma tipologia de situações e consequências narradas nos registros. Para maiores detalhamentos, ver minha tese de doutorado. (RATTO, 2004).

⁶ Tendo em vista que, em uma caracterização, nem sempre o anonimato garante a não identificação da escola, preferi contextualizá-la por uma descrição às vezes baseada em números aproximados, como é o caso do número total de matrículas existentes.

⁷ Como fonte complementar de dados, realizei duas entrevistas com a pedagoga que permanecia na escola por mais tempo, a quem quero, mais uma vez, agradecer.

com os respectivos docentes responsáveis por elas, que pudesse indicar maior envolvimento com problemas disciplinares. No entanto, na entrevista,⁷ a pedagoga avaliou que o professorado responsável pelas aulas “especiais” – Educação Física, Artes – e pela substituição das professoras regentes é o que mais apresenta dificuldade para assumir sua responsabilidade com as questões disciplinares, particularidade que também observei nos registros existentes nos livros de ocorrência. Conforme a pedagoga, a tendência desses docentes é a de encaminhar para as pedagogas ou para as professoras regentes as crianças que “tumultuam” as atividades.

Outro foco de maior incidência de problemas disciplinares refere-se aos momentos de “recreio”, de troca de docentes ou de entrada e saída da escola, quando há necessidade de maior controle, uma vez que há um livro especialmente voltado para o disciplinamento nesses momentos, ao qual chamei livro de ocorrências “resumido”. A pedagoga avaliou como particularmente positiva a época em que havia uma escala de docentes para ajudar as inspetoras a observar as crianças durante o horário do “recreio”. Na entrevista, a pedagoga afirmou ainda que o “recreio” tem dois períodos de quinze minutos cada um: primeiro, saem as crianças menores; depois, as crianças de 3ª e 4ª séries, com cinco minutos de intervalo entre ambos, para que as turmas entrem e saiam. Eis algumas narrativas existentes no livro “resumido”:

Ocorrência 2. A aluna Bianca série “x”, Marcio série “x” na hora do recreio estavam brigando e jogando pedra um no outro e assim sendo os dois foram advertidos sendo que os mesmos pediram desculpas um para o outro. [Constam apenas as assinaturas dos dois alunos.]

Ocorrência 3. Os alunos Othon C. Furlan e Pablo B. Tosato foram indisciplinados em fila e desrespeitaram a professora (turma “x”). [Constam as assinaturas dos dois alunos.]

Ocorrência 4. Os alunos da turma “x” sendo um deles Gastão F. Parize anda se comportando mal na hora do recreio passando a mão em outra aluna; se o mesmo tiver tal comportamento será suspenso. [Consta a assinatura do aluno especificamente citado.]

Ocorrência 5. O aluno Fulvio N. Benuzi estava brigando na hora da entrada com Fausto Percegon; se o mesmo continuar será suspenso. [Constam as assinaturas dos dois alunos.]

Ocorrência 6. Os alunos Gaspar X. Mastena, Raul B. Grando, Rodolfo M. Zacoti, estava pegando lanche em outras salas e não é a primeira vez. [Constam as assinaturas dos três alunos.]

Ocorrência 7. Os alunos Cláudio Bevilaqua e Altair B. C. dos Campos: brigaram na saída da escola às 17:00 horas se espancaram a socos e ponta pés. Tudo isso por causa de uma raia. O Cláudio me parece ser o mais agressivo. [Constam as assinaturas de ambos, com as respectivas séries ao lado.]

Ocorrência 8. O aluno Francisco B. Saldanha da série “x”, estava chutando os alunos na entrada da aula: esse menino só está dando muito trabalho a todos. [Consta a assinatura do aluno.]

Ocorrência 9. A aluna Isabel Mayer ameaçou de bater na aluna Marlene V. Larsen se o aluno Cláudio [citado na ocorrência 7] da série “x” não falasse mais com ela e se não namorasse mais com a Isabel. Após a ameaça a Isabel bateu no rosto da Marlene. [Constam as assinaturas das duas alunas e, surpreendentemente, também a do aluno mencionado.]

Ocorrência 10. O aluno Moysés Pombo da série “x” colou chiclete no cabelo do colega Lázaro. [Consta a assinatura de Moysés.]

Ocorrência 11. O aluno Guilherme estava rindo das ordens que estavam sendo dadas pela direção.

O mesmo foi tirado da sala de aula. [Consta a assinatura do aluno.]

Brigas e mau comportamento ocorridos no “recreio”, nas filas, nos momentos de entrada e saída da escola. Tendo em vista que nesses momentos há necessidade de reforço da vigilância sobre as crianças – tanto que a escola destinava um livro de ocorrências especialmente voltado para eles –, cabe perguntar sobre que tipo de questões incide no fato de as crianças estarem mais propensas a apresentar problemas disciplinares nessas ocasiões. A questão pode ser abordada tendo em mente o que Foucault descreveu sobre as quatro funções exercidas pelo poder de tipo disciplinar no cotidiano das instituições: “a arte das distribuições”, “o controle da atividade”, “a organização das gêneses” e “a composição das forças” (FOUCAULT, 1977, p. 130-152). Deixando de lado esses complicados nomes, voltando à questão específica a respeito do disciplinamento escolar, parece-me que o relevante é pensar na disciplina posta em funcionamento no contexto atual em termos das ações escolares que vinculam as crianças ao espaço, às atividades que desempenham, ao emprego do tempo ou à utilização de suas forças. Pode-se pensar que é exatamente quando há um afrouxamento da ação escolar, na direção das funções apontadas por Foucault, que a utilização dos livros de ocorrência se faz ainda mais necessária: quando os vínculos entre os corpos infantis e o espaço, no sentido da fixação rigorosa dos lugares de cada um e da previsão das possíveis trocas e circulações, encontram-se relativamente suspensos; quando as codificações das formas de desenvolvimento das atividades, articulando estreitamente a criança ao tempo, aos atos, a seu corpo e aos objetos a serem manipulados, foram deixadas na sala de aula, assim como o cumprimento de objetivos, os pré-requisitos, as provas, os exercícios ou os encadeamentos curriculares meticulosamente definidos no sentido de encaminhar as aprendizagens.

Nesses momentos de reorganização e/ou de relaxamento relativo das obrigações ou dos ordenamentos escolares, as expressões corporais de parte das crianças se tornam particularmente problemáticas, como consta no bloco de exemplos antes apresentados: brigas, chutes, socos e pontapés, “guerra de pedras”, furto de lanche, indisciplina na fila, namoros ou “passada de mão”, chiclete no cabelo do colega, desrespeito à professora, risos das ordens dadas pela direção. Enfim, momentos especialmente evidentes de frustração e da fragilidade mesma do ideal de controle pleno sobre os corpos infantis, pois algumas crianças insistem em “tumultuar” as atividades escolares, “dando muito trabalho a todos”, como constava de uma das ocorrências.

Isso não quer dizer que não haja ordenamentos nos “recreios” e demais momentos em que a incidência dos problemas disciplinares é maior. No entanto, nesses momentos, pode ser que parte das crianças ainda não esteja devidamente sintonizada com os enquadramentos escolares (entrada na escola), pode ser que esteja ansiosa ou apressada para livrar-se de tais enquadramentos (saída da escola), ou pode ser que se desvie dos comportamentos esperados, na medida em que experimenta alguns momentos de liberdade e maiores margens de movimentação (“recreio”, Educação Física).

Assim é que há crianças que saem para o “recreio” feito “bombas atômicas prontas a explodir”, metáfora que era muito utilizada no tempo em que eu dava aulas no ensino “primário”. Outra situação emblemática era a do “recreio” em dias de chuva – dias sinistros, pois todos tendiam a se sentir angustiados: as professoras, porque não poderiam se distanciar por pouco que fosse das crianças e de seu papel controlador; e as crianças, porque não poderiam se distanciar das professoras e de seu papel submisso.

Ocorrência 12. Os alunos Napoleão e Orestes (série “x”) no intervalo do recreio de chuva, abaixaram as calças da colega Malba. A mesma reagiu com chutes e pontapés. Foi alertado que na próxima ocorrência os pais tomarão ciência deste caso. [Constam a data abreviada e a assinatura da pedagoga.] A Prof.^a Cloé veio avisar que dias atrás, os mesmos alunos abaixaram as calças do Reinaldo e Renê, colegas de sala, na saída para o recreio. Sugeri que seja trabalhado a questão de sexualidade c/ as crianças.

Ocorrência 13. O aluno Adroaldo Freitas Coutinho [outro aluno que está entre os “campeões de ocorrência”], na data de hoje, “x”, desrespeitou a professora Raquel, da série “x”, mandando-a “tomar no cu” e “se foder”, quando a mesma comunicou a classe que o horário do recreio era o da chuva e que eles iriam permanecer na sala, saindo somente p/ a aula de Educação Física. [Constam a data abreviada, a rubrica da pedagoga e a assinatura do aluno.]

A escola também pode ser vigiada, culpada, punida?

A vigilância sobre o corpo infantil, conforme o que aparece nas narrativas dos livros, pode ser analisada com base em dois grandes leques de necessidades: as relacionadas ao disciplinamento, em geral, e as especialmente relacionadas ao disciplinamento no que se refere às obrigações escolares de proteger a criança enquanto ela está sob sua responsabilidade. Quanto ao primeiro leque de necessidades, ao qual não me deterei aqui, o disciplinamento é feito, dentre outros aspectos, mediante a antiga tradição pedagógica de estruturar a aprendizagem a partir da extrema imobilidade do corpo infantil, pelas relações a serem estabelecidas entre o corpo da criança e o tempo, o espaço, as atividades a serem desenvolvidas, etc.

Procuro deter-me agora no segundo leque de necessidades, ou seja, o que gira em torno da questão corporal com base nas pressões vividas pela escola visto que ela tem obrigações de zelar pela frequência, guarda e proteção das crianças enquanto estas estão sob sua alçada. Muitas das narrativas que trazem problemas na Educação Física, problemas de falta, de fuga ou de brigas podem ser interpretadas particularmente nesse sentido. Aos “desavisados”, certas narrativas sobre casos de fuga ou gazeteamento de aula, como as apresentadas a seguir, parecem se referir à fuga de presidiários, algo que, talvez ironicamente, atualize a provocação de Foucault de que as escolas apresentam desconcertantes semelhanças com as prisões.

Ocorrência 14. Os alunos Nivaldo C. Sprenger e Moysés Pombo [este último já citado na ocorrência 10] fugiram da escola no horário da aula de Educação Física com a professora Joyce. A Inspetora foi atrás e só conseguiu trazer de volta o Nivaldo. Por esse motivo os mesmos só poderão entrar na sala de aula acompanhados dos pais ou responsáveis. [Constam a data, a assinatura da pedagoga e a da mãe de Nivaldo.]

Ocorrência 15. O aluno Olívio, série “x”, estava gazeando a última aula (Ed. Física). Foi pego no flagrante. [Constam a data abreviada e a assinatura da pedagoga.]

No geral, as narrativas servem para proteger a escola de eventual culpabilização, funcionando como prova de que se tomou ciência e se encaminharam as devidas providências em relação a cada caso:

Ocorrência 16. Aos “x” dias do mês de “x” de “x” [ano], Dona Natália D. Fogiato, esteve na Escola, a pedido da orientadora educacional Letícia, para conversarmos sobre as faltas exageradas e várias gazetas

de aula que o Olegário D. Fogiato vem cometendo. A orientadora por 6 vezes enviou bilhetes de alerta, solicitou inspetoras para ir a casa dos pais e não recebia retorno da família. Após ter ameaçado acionar o Conselho Tutelar, a mãe compareceu à escola. Tivemos uma conversa franca sobre as atitudes indesejadas do menino e pedi mais apoio pois se o caso continuar, Olegário poderá reprovar por faltas e desinteresse aos estudos. A escola não poderá assumir a responsabilidade sozinha, quando o menino gazar e lhe acontecer alguma coisa. Sem mais nada a declarar, firmo ser verdade. [Constam a data abreviada, as assinaturas da pedagoga e a da mãe.]

Ocorrência 17. O aluno Noel M. Vorobi, série “x”, estava subindo na janela na hora do recreio no dia de hoje. (dia “x”). [Consta apenas a assinatura do aluno.]

Ocorrência 18. No dia “x” de “x” de “x” [ano] estive na minha sala a Sra. Erondina ao qual ficou ciente que seu filho Olavo Sampaio esteve em cima da laje ao qual foi pedido para descer e o mesmo não o fez. Pedimos ajuda da mãe para que não fique sendo só da responsabilidade da escola se algo mais sério acontecer, igual a quebra de um braço ou algo mais. A mãe acha correto a atitude tomada e se responsabiliza a tomar providências quanto ao caso. Esta ocorrência vai assinada por mim e a mãe em questão. [Constam as assinaturas da diretora e da mãe.]

Ocorrência 19. Aos “x” dias do mês de “x” de hum mil novecentos e noventa e “x”, a aluna Regina Maciel de Brito foi colocada na minha sala pela inspetora ao qual informou que a mesma sendo da série “x” invadiu o recreio da primeira e da segunda série pulando o muro indo até a panificadora para comprar bolacha recheada tendo risco de vida e deixando todos apavorados pois a mesma poderia ter quebrado uma perna, pescoço ou braço e no caso a escola seria responsabilizada. Foi conversado com a mesma, esclarecido todos os fatos e consequências dos seus atos. A ocorrência vai assinada por mim e a aluna em questão. [Assinam a diretora e a aluna.]

Ocorrência 20. Os alunos Napoleão e Orestes [ambos citados na ocorrência – série “x” – aula de Ed. Física, brigaram e trocaram socos e pontapés. Saíram machucados e foram imediatamente atendidos. [Constam a data e a assinatura da pedagoga.]

Ocorrência 21. O aluno Caio Guerra Portela [outro que está entre os “campeões de ocorrência”], estava atirando pedra no horário do recreio e acabou atingindo a cabeça da aluna Nazaré, da série “x”. O aluno foi advertido e só poderá entrar na escola se vier acompanhado dos pais ou responsáveis, pois a menina levou um corte na cabeça e foi levada ao posto de saúde. Caso ela precise de medicamentos, a família do Caio terá que arcar com as despesas. [Constam “Curitiba” e data por extenso, assinaturas da pedagoga e do pai do aluno; ao final, observação de que o aluno deu o nome do irmão, tentando enganar a supervisora.]

Esses são alguns dos exemplos dos quais emerge um dos elementos constitutivos da lógica que permeia o funcionamento dos livros: o receio de a escola ser acusada de negligência em suas funções de zelar pela guarda e proteção física das crianças. E mesmo com relação a ocorrências como a de número 17, na qual o motivo da repreensão não é explicitado, tendo em vista o conjunto das narrativas, é possível inferir tratar-se do mesmo tipo de motivação. Nessas condições, o tipo de questionamento que faço não vai na direção de pensar que a escola não tenha que se responsabilizar pelas crianças enquanto elas estão sob sua guarda; o problema gira em torno do tipo de lógica e implicações com que tal responsabilização funciona no cotidiano escolar. O que me parece problemático é que, se a escola precisa cercar-se de todo tipo de precauções para que não venha a ser acusada de negligência – e muito do que anima os

livros de ocorrência tem relação com isso –, é porque também se encontra em um conjunto de relações que a tornam constantemente vigiável, culpável e punível. Pois o pressuposto dos pais, do Estado, da imprensa e da sociedade em geral bem poderia ser o de acreditar que a escola de fato é responsável pelas crianças, geralmente dando mostras cotidianas de que faz tudo o que está ao seu alcance para protegê-las a integridade física e zelar por todas elas. Se o pressuposto fosse o da confiança, entender-se-ia que, apesar de todas as medidas preventivas de segurança tomadas pela escola, ainda assim os imprevistos são inevitáveis. No entanto, em direção semelhante à que foi apontada com relação às crianças (RATTO, 2002), o pressuposto parece ser, nesse caso, o de que a escola é culpada, até que prove o contrário.

Tais considerações levam novamente a Foucault, quando ele problematiza a emergência e o funcionamento de poderes de tipo disciplinar ao longo da história da Modernidade, em que os indivíduos passam a ser ordenados a partir da proliferação de saberes e técnicas normalizantes que atuam em perspectivas anatômicas, extensivas, “panópticas”, intensamente produtivas, alastrando uma lógica criminosa, punitiva e vigilante para o conjunto das relações sociais.

Tendo em vista as especificidades do espaço da escola, Guimarães elabora duas importantes perguntas para nossos questionamentos sobre a disciplina escolar cotidiana: “A vigilância estaria integrada à relação pedagógica? Como ela se transforma no principal instrumento de controle dentro da escola?” (GUIMARÃES, 2003, p. 74). Eu tiraria da segunda pergunta o termo “principal”, tendo em mente as articulações apontadas por Foucault quando analisa o conjunto das características das relações de poder de tipo disciplinar. No entanto, penso que tais perguntas não deixam de apresentar um produtivo desconcerto uma vez que atualizam a suspeita sobre uma finalidade da Pedagogia que pode ser considerada “pouco nobre”, em meio a tantos discursos redentores e promissores no campo da educação. Não se trata de perseguir um caminho analítico de pura desqualificação ou negação da Pedagogia ou das ações escolares em si mesmas, mas de problematizar a funcionalidade ou os tipos de lógica que animam o que autores de diversas tendências teóricas apontam como sendo suas acentuadas tendências conservadoras e controladoras, traços fundamentais para os questionamentos em torno da disciplina escolar. Nessa perspectiva, torna-se central pensar sobre a noção de ordem vigente nos discursos e práticas pedagógicas, tendo em vista que qualquer tipo de disciplina e de olhar sobre as crianças se refere aos ordenamentos escolares que estabelecem o conjunto dos comportamentos considerados, a princípio, necessários para que as aprendizagens possam se dar. Bauman é um autor que traz estimulantes considerações sobre a centralidade que uma determinada noção de ordem adquire nos rumos da Modernidade, com significativas implicações no campo pedagógico.

Ordem, Modernidade e Pedagogia

Para Bauman, a ambivalência constitutiva da linguagem está presente também nas demais coisas do mundo, já que as nomeamos e definimos com a linguagem. E a nossa tendência “moderna” é a de experimentar a ambivalência como “desordem”, como “falta de precisão”, como “patologia da linguagem e do discurso”, quando a desordem, a falta de precisão, a “falha da função segregadora (nomeadora)” fazem parte mesmo da prática linguística, sendo seu “estado normal” (BAUMAN, 1999, p. 9).

A linguagem, tendo em vista sua função nomeadora e classificatória, visa ordenar o mundo, buscando combater e, ao mesmo tempo, prevenir a ambivalência, a contingência, o acaso, a imprecisão.

No entanto, na Modernidade, essa função de afirmar o que cada coisa do mundo é adquire contornos de obsessão, tendo em vista, por exemplo, o papel que o progresso, a cientificidade, o domínio sobre a natureza ou a racionalidade instrumental adquirem ao longo de sua constituição.

Os nomes são sempre expressões que, agrupando sob um único signo uma pluralidade quase infinita (ou talvez infinita mesmo) de coisas, tentam ir contra a diferença, enfeitando-nos com o sonho da possibilidade de domesticar a pluralidade sob o manto do signo. Uma consequência desse feitiço? A imagem-fantasia de uma alcançável pureza da linguagem. [...] Outra consequência? Pensar que a impossibilidade da tradução completa/perfeita/biunívoca é um problema (da nossa incapacidade ou imperícia no manejo da linguagem), sem se dar conta de que o problema é, inversamente, pensar que é possível uma tradução total/verdadeira/completa. (SILVEIRA, 2004).

Ainda de acordo com Bauman, resulta daí uma espécie de “cruzada” contra a ambivalência, uma luta que é “tanto autodestrutiva quanto autopropulsora”. (BAUMAN, 1999, p.10). Quanto mais se age no sentido de definir, de classificar, de afirmar definitivamente “o que é cada coisa” (autopropulsão), mais se depara com ambivalências, com tudo “o que é”, mas “não é só isso”, também “pode ser outra coisa” (autodestrutividade), dada a questão de que, por exemplo, “ou a situação não pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo” (*idem*).

É interessante pensar na afirmação de Bauman de que a Modernidade inventou a ordem na medida em que esta se constituiu em problema, que passou a ser definida em conceito, em ação e em projeto, uma vez que no mundo anterior não se pensava “A” ordem, ao menos no sentido em que a Modernidade passou a pensá-la, ou seja, a partir de conotações apresentadas como as únicas possíveis. A natureza, pensada na forma do fluxo contínuo, da ausência de determinação ou de pré-ordenamentos, passa a ser vista como obstáculo ao progresso humano, devendo ser ordenada, contida, adaptada, dominada. “A ordem tornou-se uma questão de poder e o poder uma questão de vontade, força, cálculo”. (BAUMAN, 1999, p. 13). A ordem tornou-se artificial, tornou-se fruto da intervenção humana, ainda que esta artificialidade inicial vá posteriormente buscar hegemonia em argumentos “naturalizantes”. Dessa forma, a existência moderna desnaturalizou a ordem, passando a pensar e a agir sobre o mundo colocando a intervenção humana onde antes se colocavam elementos transcendentais ou divinos.

E assim, a modo de obsessão, a Modernidade definiu o mundo em duas grandes “bifurcações”: a ordem e o caos, na medida em que a desordem é construída como “pura negatividade”, como aquilo sem o que não há sentido para a ordem, uma vez que toda sua positividade é afirmada por pura oposição: “Sem a negatividade do caos, não há positividade da ordem; sem o caos, não há ordem” (BAUMAN, 1999, p. 15). A existência moderna não pensa a ordem em meio a outras ordens possíveis. Aquilo que funciona como ordem, ao banir a ambiguidade de seu terreno, elimina também a possibilidade de algo ser também alguma outra coisa fora ou para além do que foi definido. Trata-se da

...luta da determinação contra a ambiguidade, da precisão semântica contra a ambivalência, da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão. [...] A ordem está continuamente engajada na guerra pela sobrevivência. O outro da ordem não é uma outra ordem: sua única alternativa é o caos. O outro da ordem é o miasma do indeterminado e do imprevisível. O outro é a incerteza, essa fonte e arquétipo de todo medo. Os tropos do “outro da ordem” são: a indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a ambiguidade, a confusão, a incapacidade de decidir, a ambivalência. (BAUMAN, 1999, p. 14).

É bom frisar que não se trata da crítica a toda e qualquer noção de ordem, ou de pressupor que a busca pela ordem seja intrinsecamente desnecessária ou prejudicial. Bauman está criticando as especificidades por intermédio das quais uma certa noção de ordem foi instituída na Modernidade ocidental. Uma “vontade de ordem” que se impôs historicamente de modos totalitários, buscando combater toda ambiguidade possível. Tal obsessão pela ordem animou os projetos e as ações nos mais distintos campos da sociedade, algo que, portanto, pode ser identificado também no campo da constituição da Pedagogia e da escola moderna.

Antelo e Abramowski referem-se a esse tipo de tradição moderna na Pedagogia com o nome de Pedagogia pipona, que traduzi como “Pedagogia da completude”⁸ constantemente impulsionada pelos ideais de um ensino pleno, perfeito, harmonioso, negando fortemente tudo o que ameaça a realização plena de tais ideais: a ambiguidade, a contingência, os conflitos, a indeterminação. Uma tradição pedagógica, ainda hegemônica nos dias atuais, em que não há espaço para pensar e conviver com o que “diz não”, já que o negativo, o conflito, a falta, aparece como aquilo que está, mas deveria não estar. Uma tradição pedagógica que pretende abolir – e promete como fazê-lo –, tudo “aquilo que ameaça interromper o circuito normal das coisas [...], que vem a interromper certa ordem”. (ANTELO, ABRAMOWSKI, 2000, p. 80-81, tradução nossa).

Os autores referem-se a um “sonho totalitário” (ANTELO; ABRAMOWSKI, 2000, p. 85, tradução nossa), a um “nirvana pedagógico” (ANTELO, 2000, p. 47, tradução nossa), a um “otimismo fundamentalista” (ANTELO; ABRAMOWSKI, 2000, p. 81, tradução nossa), baseado no ideal – e, portanto, na meta – de que haja uma sociedade, um aluno, uma aprendizagem, sem conflitos, sem negatividades, sem faltas ou interrupções. Baseada nesses pressupostos – girando em torno de que a plenitude existe, sendo não apenas possível, como desejável –, essa tradição opera, mediante uma significativa vontade ordenadora, no campo do pensamento e da ação, produzindo e ao mesmo tempo buscando aniquilar tudo o que falta para que a educação possa realizar-se plenamente.

Nesse sentido, a Pedagogia e os sistemas escolares têm se constituído, ao longo das diversas tendências e embates de cada momento histórico, a partir de um profundo rechaço à indeterminação. Seus discursos hegemônicos apoiam-se em esquemas de causalidade linear, em redes causais de explicação baseadas no que aparece como as condições necessárias, inevitáveis ou determinantes para que a aprendizagem se realize plenamente.

Antelo faz um mapeamento interessante a respeito das definições que circulam sobre o necessário e o contingente.

Contingente: possibilidade de que algo aconteça. Fato que pode acontecer ou não acontecer. Coisa contingente. Eventual. Risco, perigo, evento. [...] Necessário: Determinado. Que se

⁸ Pipón/pipona” é uma gíria usada na Argentina, com dois significados básicos em português: pode significar o que está tranquilo ou sossegado, ou o sujeito que está completo, “de barriga cheia”, que está plena ou exageradamente satisfeito. É neste segundo sentido que a expressão Pedagogia pipona aparece na obra de Antelo e Abramowski: como aquela “satisfeita, [...] aquela que tem tudo, [uma] pedagogia plena e completa [...] para a qual nada lhe falta” (ANTELO, 2000a, p.48, 51; tradução nossa). Como não me pareceu bem traduzir Pedagogia pipona como “Pedagogia satisfeita ou plena” e aceitando as valiosas contribuições de Carlos Skliar como membro da banca examinadora de minha tese, preferi traduzi-la como “Pedagogia da completude”. Consequentemente, quando os autores se referem ao que chamam de “Pedagogia do não-tudo” para imaginar algo distinto, algo que aprenda a conviver com os conflitos, com o indeterminado, com o que falta, preferi a tradução “Pedagogia da incompletude”. Para maiores esclarecimentos, ver Ratto (2004). Deixo aqui a sugestão de que se busque a leitura desse provocativo livro de Antelo e Abramowski (2000).

segue inevitavelmente à sua causa. Aquilo sem o qual (quer dizer a condição) não é possível viver. O que não é suscetível de ser de outra maneira de como é. (ANTELO, 2000, p. 144-145, tradução nossa).

A tradição pedagógica é fortemente constituída pela busca dos a priori, dos elementos necessários que não podem faltar para o êxito educativo. Como afirma Antelo, “impossibilidade não é uma palavra agradável à tenacidade pedagógica metafísica. [...] É muito o que não pode ser de outra maneira de como é no campo da educação”. (ANTELO, 2000, p. 150, tradução nossa).

O autor problematiza em particular os postulados do que denomina “psicodidática”, tendo em vista a hegemonia que certo tipo de discurso alcançou nas definições da Pedagogia contemporânea.

A psicodidática crê fervorosamente que aquele que aprende, aprende somente na medida em que leva a cabo, em que se cumpre, um processo psicodidático. Se uma criança não aprende é porque não se cumpre uma série de postulados psi que funcionam como condições necessárias para que algo da ordem da aprendizagem aconteça. (ANTELO, 2000a, p. 139, tradução nossa, grifo do autor).

E o fracasso nessa cadeia causal costuma ser pensado como falta, das mais variadas ordens. Alguns desses postulados sobre os quais os autores se debruçam criticamente, são, por exemplo, os de que a aprendizagem – não qualquer uma, mas a efetiva aprendizagem – só se realiza quando há “interesse” e “motivação” das crianças, quando se parte de seus “saberes prévios” ou quando as aprendizagens se tornam “significativas”, pois se articulam à realidade imediata das crianças. Conforme esses tipos de discurso, faltando tais condições, ocorrem os problemas de aprendizagem e, principalmente, para o que interessa especialmente aqui, ocorrem os problemas disciplinares.

No entanto, e apesar de tudo, constata-se que faltam aulas que funcionem plenamente, falta harmonia, entendimento, faltam aprendizagens significativas, falta disciplina.

Não há estratégia didática que permita livrar-nos dos “do fundo”, dos que atentam contra o transcorrer da aula, interrompendo-a, dos desatentos, dos que resistem, dos sediciosos que se levantam e se sentam, dos ávidos da visita ao banheiro, dos que contaminam e parasitam (na) a classe, dos de sempre. (ANTELO; ABRAMOWSKI, 2000, p. 79-80, tradução nossa).

O combate à ambivalência, à contingência, ao indeterminado, ao que falta, também está presente na tradição pedagógica que define o que é ou deve ser a disciplina na escola. E, tendo em vista o que há de atual na questão lançada por Foucault de que as escolas apresentam (ainda) intrigantes semelhanças com as prisões ou os quartéis, não se trata da definição de uma disciplina, em meio a outras possíveis. Na mesma direção apontada por Bauman em termos da bifurcação entre ordem e desordem, a indisciplina, sendo a negação da disciplina, constitui-se “pura negatividade”, funcionando apenas para afirmar e legitimar toda a “positividade” do que é estabelecido como disciplina.

A indisciplina costuma ser pensada como “aquilo que impede a disciplina de constituir-se como tal” (ANTELO, 2000, p. 65, tradução nossa), não sendo apenas sua ausência, mas sua impossibilidade. E também se pode pensar que, no afã de combater tudo o que a nega, a vontade disciplinadora da escola seja tanto “autodestrutiva”, quanto “autopropulsora”, na direção do que antes foi citado no âmbito do pensamento de Bauman a respeito da noção hegemônica de ordem durante a Modernidade. Quanto mais se define, se esquadrinha, se busca produzir e controlar a criança disciplinada, mais se abre o campo de emergência para as crianças indisciplinadas, das que a qualquer momento podem não se enquadrar, não

se adaptar, negar ou não corresponder aos padrões que estabelecem o que é a criança disciplinada. Sendo assim, a escola produz sua indisciplina diária.

Nesse sentido, é fundamental indagar “por que o combate ao que falta”, “ao que diz não”, “ao conflito”; é uma questão central na história da Pedagogia e dos sistemas escolares, pois esse é um dos pilares da definição das relações entre a disciplina e a indisciplina na escola. O ideal parece ser o de que não haja crianças indisciplinadas na escola, que todas colaborem, entendam, aprendam, obedeçam, respeitem. Pensando que o conflito, a negação, a resistência são inerentes ao exercício do poder (cf., por exemplo, FOUCAULT, 1982, 1999), e que não é possível, nem desejável, pensar uma relação da qual estejam banidos, trata-se de problematizar o que nos leva a agir em direção à anulação das diferenças, dos conflitos, daquilo que vemos como negatividades absolutas; trata-se de questionar que tipo de lógica, de Pedagogia, de cultura escolar, estabelece o que falta, baseada em quais pressupostos, apoiada em quais práticas, produzindo que sorte de efeitos.

Há uma forte tradição da “Pedagogia da completude”, que se baseia na necessidade de vigilância constante, de controle rígido, extensivo ou pormenorizado do que acontece no cotidiano escolar, como, por exemplo, nas enraizadas homogeneizações de sentidos e usos do tempo ou do espaço escolar, no “engessamento” ao qual o corpo infantil é tradicionalmente submetido na escola, dentre outras características. Daí uma sobrecarga sobre seu papel disciplinador e, portanto, sobre o campo que define o que é a criança indisciplinada, pois são tantos os aspectos a serem controlados, homogeneizados, normalizados, que o campo da indisciplina não somente é produzido, quanto, em certo sentido, incentivado. Trata-se de problematizar a indisciplina em uma direção próxima da que Foucault (1999) pensou a sexualidade, ou seja, não tanto como o “inimigo”, mas como o suporte para a multiplicação infinita das operações de disciplinamento.

Por exemplo, se a escola insiste em manter as crianças “parafusadas” nas carteiras, movimentando-se estritamente dentro dos rígidos padrões permitidos, ela induz a possibilidade de que muitas delas saiam como “bombas atômicas prontas a explodir” para o “recreio” ou de que apresentem problemas disciplinares nas aulas de Educação Física. Da mesma forma, só há problemas disciplinares durante as formações de filas porque a escola, nesse sentido, continua se parecendo com os quartéis, ou com as prisões, dado que, se não houvesse filas, não poderia haver indisciplina nas filas. E assim é que a indisciplina é produzida pela escola. Haveria, certamente, outros campos para a produção da indisciplina, mas não estes que há tanto tempo consomem as energias escolares. Quanto mais há o que vigiar, mais vigilância será necessária e mais se estenderá o campo para a transgressão, algo que coloca a engrenagem disciplinar sempre funcionando com certas margens de eficiência, mas também de significativa ineficiência.

É possível também se aproximar dessa lógica acentuadamente controladora pela pesquisa de Milstein e Mendes (1999). Eles fazem uma investigação de cunho etnográfico em escolas primárias

⁹ A partir da noção de “arbitrário cultural dominante”, de Pierre Bourdieu, os autores tecem fecundas considerações a respeito de alguns dos principais significados e práticas atrelados à noção de ordem escolar, alguns construídos a partir das especificidades do trabalho na escola e outros circulantes na sociedade, em geral. O termo “dominante” é utilizado no sentido de “delimitar aqueles significados que predominam na cultura escolar e definem o sentido legítimo das práticas escolares, em relativa correspondência com os significados da estrutura social” (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 35, tradução nossa), o que não significa desconsiderar que haja conflitos, disputas ou resistências com relação a esse predomínio de sentido. E o termo “arbitrário” aponta exatamente para o caráter não natural, nem inevitável, nem necessário desses significados e dessas práticas.

argentinas, valendo-se de instrumentos como observações, entrevistas e a realização de oficinas, com base em produções vinculadas ao que chamam de teoria social crítica, com referências a Marx, Foucault, Giddens, Larrosa e, especialmente, Bourdieu, apoiados centralmente na noção de “arbitrário cultural dominante”.⁹ Deter-me-ei, agora, em alguns dos elementos analíticos trazidos por Milstein

e Mendes, pois me parecem ajudar tanto no sentido de esclarecer o papel controlador desempenhado pela Pedagogia e pela escola na contemporaneidade, quanto no de auxiliar possíveis articulações com certa tradição pedagógica e com a problemática da disciplina, como elemento ordenador do cotidiano escolar.

Pedagogia e controle: o exemplo dos jogos escolares

Milstein e Mendes salientam a grande importância que as/os professoras/es presentes em sua pesquisa conferem às atividades que se apresentam na escola sob a forma de jogos, não perdendo de vista tratar-se do cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental. Tais docentes assinalam as inúmeras vantagens pedagógicas que veem na utilização dos jogos, no sentido da facilitação das aprendizagens de cunho intelectual, afetivo e moral, tendo por base uma proposta de ensino prazeroso, criativo, que motive os alunos e evite os problemas disciplinares.

A grande surpresa são as situações conflitivas, inesperadas e angustiantes por eles relatadas quando os jogos acontecem nas salas de aula: algumas crianças agitam-se muito, outras não querem participar, outras não entendem. “O resultado de muitos jogos que proponho é traumático tanto para mim quanto para as crianças, dado que produz nelas uma grande ansiedade e desordem e em mim um fracasso como coordenadora” (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 58, tradução nossa).¹⁰ Conforme os autores, “o jogo que propunham não interessava às crianças, ou não as divertia, ou não se instalava na proposta com naturalidade, ou não o entendiam, ou faziam algo diferente do proposto, o que produzia, quase sempre, muita ‘desordem’” (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 56, tradução nossa).

As várias narrativas dos docentes apontam para uma tensão central, relacionada ao que esperam ou supõem que deve acontecer e o que na prática acontece quando as crianças jogam na escola. Os autores sistematizam dois tipos de interpretação para essa tensão baseados nos depoimentos dos docentes. Um deles remete à noção da falta, ou seja, a noção de que a aplicação do jogo resultou problemática porque faltou nos docentes ou nas crianças “alguma coisa”: clareza nas explicações, adequação quanto ao momento de usá-lo, atenção ou interesse por parte das crianças, etc. A outra remete às tensões apontadas pelos docentes em termos das contradições ou ambiguidades existentes entre respeitar os “interesses ou necessidades da criança” e ao mesmo tempo a obrigação de corrigi-las, estabelecendo os hábitos valorizados pela escola (ordem/atenção/disciplina, etc.).

Tudo isso remete os autores à identificação do que aparece como “arbitrário cultural escolar dominante” em termos dos sentidos predominantemente atribuídos ao jogo e à infância, algo que atua fortemente no cotidiano escolar, já que, nesse caso, os docentes continuam usando a estratégia dos jogos em sala, mesmo vivenciando recorrentes frustrações.

As análises feitas por Milstein e Mendes apontam para alguns pressupostos que articulam necessariamente infância e jogo, que funcionam como certezas inquestionáveis, “biologizadas” ou

¹⁰ Tendo em vista a riqueza dos depoimentos colhidos dos docentes participantes da pesquisa de Milstein e Mendes, citarei partes de alguns deles.

naturalizadas no senso comum pedagógico. Nas oficinas feitas com os docentes, emergiram, como parte do “arbitrário cultural dominante”, termos definindo as crianças em certas ocasiões como

[...] “obedientes”, “submissas”, “caladinhas”; em outras ocasiões [as crianças são identificadas como] “desobedientes”, “rebeldes”, “contestadores”. “Carinhosos”, “mimosos”, mas também “egoístas”. “Espertos”, “curiosos” e “inteligentes”, mas por momentos “estão na lua” e “se distraem facilmente”. (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 62, tradução nossa).

Milstein e Mendes destacam aí duas características. Uma aponta para o acento dado pelos docentes ao que faltaria na criança, suas “carências” ou “defeitos”, uma vez que a ênfase das colocações recaía sempre naquilo que incomodava mais, ou seja, na mobilidade, agitação, contestação ou na desobediência das crianças. A outra aponta para o permanente duplo sentido das críticas feitas pelos docentes, marcadas por “uma insuperável ambivalência ou ambiguidade: de um lado..., mas por outro lado...” (MILSTEIN, MENDES, 1999, p. 63, tradução nossa).¹¹

Tais características remetem ao processo histórico tanto de “pedagogização” ou de “infantilização do jogo”, conforme os autores, quanto de “infantilização da criança”, este último termo acrescentado por mim. A “infantilização da criança” associa-se ao que é discutido por vários autores e autoras (cf., por exemplo, BUJES, 2002; CORAZZA, 2002; NARODOWSKI, 1994), quando, por exemplo, estudam a própria invenção da infância, na passagem entre a Idade Média e a Idade Moderna. Na Idade Média as crianças não contavam com espaços, instituições ou saberes especificamente voltados para elas, crescendo em meio às práticas sociais dos adultos, enquanto na Idade Moderna se desenvolvem saberes e técnicas que vão construindo a infância a partir de características específicas necessárias, universais, naturais ou biológicas, com ênfase nos traços de dependência, imaturidade e desprestígio, na medida em que são tomados como padrão ideal os significados construídos em termos do mundo adulto.

A ambiguidade nos comportamentos das crianças quando jogam responde à construção de um sujeito desvalorizado, ou valorizado por traços de pouco prestígio (sensibilidade, fragilidade, afetividade, emotividade), que, tanto pelo que tem, como pelo que não tem, pelo que é, como pelo que não é, resulta puerilizado. [...] O jogo – essa atividade “natural” das crianças – é interpretado como pouco sério, relevante ou significativo por contraposição às práticas sociais da vida adulta. Assim, vem-se produzindo o processo de infantilização do jogo, quer dizer, sua desvalorização como não prática dos adultos e sua desvinculação da vida cultural, ao transformá-lo em uma sorte de atividade transitória, ainda que necessária, em certa etapa do desenvolvimento evolutivo dos indivíduos. (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 64-65, tradução nossa).

Vinculado a tais noções, o jogo é infantilizado, aparecendo como algo necessário para o “bom” desenvolvimento infantil, ainda que também sujeito a desqualificações, porque os discursos pedagógicos

¹¹ Situar ambiguidades ou contradições é parte recorrente da argumentação desses autores. No que se refere às minhas intenções, passarei a citá-las não no sentido de aludir a uma suposta ou necessária superação, mas na direção de detalhar os conteúdos presentes nos discursos e nas práticas pedagógicas da atualidade.

¹² Vale notar que, se de um lado as práticas de jogos na sala de aula tendem a decrescer, na medida em que a escolarização avança – ou em que as crianças vão se tornando adultas –, por outro lado cada vez mais os jogos aparecem como estratégias relevantes na educação e em programas de treinamento de adultos, como, por exemplo, nos utilizados no campo empresarial (programas de qualidade total, etc.). Se isso faz sentido, que tipo de lógica pode estar movendo essa dinâmica?

supõem que deva ser progressivamente abandonado pela escola, na medida em que se aparta da seriedade do mundo adulto, mundo para o qual as crianças estão sendo preparadas para viver.¹² Os autores assinalam que a atividade de jogar, entendida como algo típico da criança, é historicamente transposta para o universo escolar, tendo em vista três exigências básicas. A exigência de que o jogo colabore ou instrumente as aprendizagens consideradas fundamentais para as crianças, no campo da matemática, língua, etc.; a de que seja considerado como prática que pode revelar possíveis “distúrbios” em seu desenvolvimento; e a de que seja tomado como uma das formas importantes de corrigir hábitos vistos como inadequados, que “prazerosamente” podem se converter em adequados, levando em conta a predisposição “natural” da criança para o jogo.

Como apontam Milstein e Mendes, os usos escolares do jogo são, assim, especialmente vinculados aos significados que estabelecem o que é a ordem no cotidiano escolar – ordenamento do tempo, do espaço, ordem curricular, moral, etc. –, sendo direcionados no sentido de ensiná-la, reforçá-la, internalizá-la. A “pedagogização do jogo” é ainda explicada pelos autores, na medida em que o jogo, tal como costuma ser jogado fora da escola, é transposto para a lógica escolar.

Os jogos escolares da sala têm objetivos que os orientam, relativamente alheios ao jogo em si mesmo, claros e certos, relacionados com o ensino e a aprendizagem e, portanto, vinculados a necessidades individuais de rendimentos e comportamentos; a ordem está predeterminada com independência da atividade e se desenvolve dentro dos limites espaço-temporais simbólicos próprios da ordem escolar; sempre implicam a intenção de se conectar com o sentido de realidade precisamente porque supõem e a apreensão de algum aspecto do real. (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 69, tradução nossa).

Já os jogos como práticas sociais caracterizam-se por apresentar uma ordem com certas margens de flexibilidade, expressando objetivos relativamente incertos, pois remetem ao universo do jogo em si mesmo, que se verifica mediante a invenção de tempos e espaços simbólicos que reordenam a realidade, “ficcionalizando-a” de modo relativamente independente da ordem moral. Tais jogos tendem a se dar a partir das tradições que lhes são próprias, sendo que as brigas ou os conflitos não os interrompem necessariamente: basta haver a disposição para continuar jogando.

Os que participam dos jogos escolares na sala de aula necessitam fazê-lo dentro do enquadramento “isto é a escola”. Daí que os conflitos e brigas entendam-se como perturbações e costumem ocasionar a interrupção da atividade. Este “jogo” está previamente “armado” pelo professor, que muito ocasionalmente joga, mas sempre coordena, dirige, avalia. Vive-se como um problema o fato de que alguém prefira não participar, e isso em geral tem mais relação com uma “tradição” didática que com uma tradição de jogo. (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 70, tradução nossa).

E essa tradição didático-pedagógica remete à pretensão totalizante de controlar o mais possível tudo o que acontece no processo educativo das crianças, sob a minuciosa regulação que a lógica escolar busca efetuar. No caso da utilização do jogo na escola, dizem os autores, suas implicações finais remetem “à produção da subjetividade do sujeito adaptado e ‘normal’, ao controle do imaginário das crianças como um dos aspectos-chave de sua socialização” (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 55, tradução nossa). Busca-se cooptar sua dinâmica própria, deslocando-a para a lógica escolar, na qual o jogo é convertido em instrumento para atingir especialmente o que se consideram os verdadeiros fins educacionais, ou seja,

aqueles relacionados às aprendizagens cognitivas ou morais, seja no sentido de facilitá-las, seja de fixá-las ou corrigi-las. É por isso que frequentemente tais manobras ocasionam conflitos, angústias e frustrações. A escola trata da “constante necessidade de canalizar, adaptar, corrigir o jogo das crianças para tornar suas ações compatíveis com os mandatos da socialização normativa, disciplinadora e homogeneizadora”. (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 72, tradução nossa).

Penso que esse tipo de características pode ser aproveitado para ilustrar a lógica geral presente quando se afirma que algo foi “pedagogizado”, tendo em vista as tradições da Pedagogia moderna. Assim, a “pedagogização do jogo” (e de tudo o mais que é usado na lógica escolar) refere-se a esses tipos de dinâmicas necessariamente instrumentais – justificadas a partir de necessidades e fins superiores –, vinculadas à exigência da constante intervenção do professor em sentidos controladores e às várias pretensões totalizantes no direcionamento dos comportamentos infantis. Tal “pedagogização” é indissociável do que se entende por infância, o que remete aos processos de “infantilização das crianças”, ou seja, aos discursos e práticas pedagógicas que constituem a infância com base no que definem como suas características universais e necessárias, acentuando traços de dependência, imaturidade e desprestígio.

Em direções similares, esses autores abordam o que chamam de estética no cotidiano escolar, entendida para além do que acontece estritamente nas aulas de Educação Artística e tendo em mente como o bonito/belo e o feio são ensinados na escola. Não me deterei nesses aspectos, mas deixo aqui a sugestão de que se busque a leitura desse precioso livro.

A vigilância estaria integrada à relação pedagógica?

Assim, a necessidade de constante vigilância remete a esse tipo de tradição pedagógica que, apesar de pressupor “positividades” na condição infantil seu caráter “criativo”, “espontâneo”, “original”, “disponível” –, tende a enfatizar os traços que demandam intervenções instrumentais, corretivas e controladoras. A imperiosidade dessa forma de observação, voltada para a vigilância, pode ser especialmente notada em narrativas do seguinte tipo:

Ocorrência 22. O aluno Clodoaldo Silva Sampaio, na data de hoje, [data] “x”, desde a hora da entrada está infringindo as normas da escola. Primeiramente, a professora Rejane trouxe-o para a Coordenação, pois o mesmo disse que sua mãe viria buscá-lo. Após confirmar com as Pedagogas que isso não era verdade, aluno e professora voltaram para sala. Pouco tempo depois, Clodoaldo estava novamente na sala da Coordenação sem a autorização da professora, que teve que sair da sala, deixando os outros alunos, para vir atrás do Clodoaldo. [...]

Ocorrência 23. Aos “x” dias de “x” [mês] de “x” [ano], foi convocado entrevista com a professora Amanda para que ela pudesse explicar o fato ocorrido ontem (dia “x”) com a turma “x”, a qual a professora assumia. A Amanda soltou a turma 10 minutos antes para brincar livremente e acabou sumindo todo o material da aluna Jussara. A pedagoga colocou a necessidade de se fazer uma atividade dirigida mesmo que seja uma brincadeira fora de sala e que as malas fiquem na sala com a porta trancada. [Constam a data abreviada e a assinatura da pedagoga.]

Ocorrência 24. Aos “x” dias do mês de “x” de hum mil novecentos e noventa e “x”, foram trazidos à sala da Coordenação os alunos: Elbio B. Lisboa, Heitor M. Severo, Gaudino O. Dressler e Beatriz V. Porto da série “x”, para resolver um problema de briga entre os mesmos. Segundo os alunos a briga teve

início no momento em que a professora Lavínia [nome da disciplina] se ausentou da sala para buscar um xerox, na sala ao lado. O Elbio bateu na Beatriz com uma corrente de clips, porque ela estava apagando o quadro. Os alunos se desculparam entre si na presença da professora e das pedagogas. [Constam “Curitiba”, data por extenso, as assinaturas de duas pedagogas e outra, irreconhecível.]

Na primeira ocorrência, menciona-se o inconveniente de a professora ter “que sair da sala, deixando os outros alunos [sozinhos] para vir atrás do Clodoaldo”. Na segunda, o problema acontece porque a vigilância não foi devidamente operacionalizada. E é interessante notar que um dos encaminhamentos apresentados para evitar novos problemas semelhantes é o de buscar assegurar o controle e a vigilância, mesmo quando as crianças brincam livremente, através da sugestão “de se fazer uma atividade dirigida”. E no terceiro exemplo, há a narrativa sobre uma briga ocorrida justamente quando a professora “se ausentou da sala para buscar um xerox”.

Assim, a dimensão vigilante aqui problematizada, ou o que há de criminoso e de pecaminoso na lógica disciplinar que impulsiona os livros de ocorrência, não está associada a toda e qualquer Pedagogia, mas a um tipo específico de tradição pedagógica, ainda fortemente localizável no cotidiano escolar atual, na qual a constante necessidade de vigilância se faz imprescindível. Não se trata de pressupor que tudo o que acontece diariamente na escola vincula-se ao tipo de tradição pedagógica delineada anteriormente. No entanto, quando se trata das especificidades apontadas no funcionamento dos livros de ocorrência que pesquisei, as vinculações com tal tradição são vistas aqui como fundamentais.

Mais uma vez, recorro minhas experiências como professora “primária”. Corriam-se muitos riscos ao deixar as crianças “abandonadas à sua própria sorte”. Duas das principais “receitas” para evitar problemas e confusões eram manter as crianças sempre trabalhando e evitar deixá-las sozinhas. Assim, um dos grandes “fantasmas” da indisciplina – a ausência do olhar vigilante da/o docente e das demais autoridades escolares –, ainda parece estar bem vivo no cotidiano escolar.

Referências

ANTELO, E. De los procesos pedagógicos: la retracción de lo necesario en educación. In:

ANTELO, E.; ABRAMOWSKI, A. L. **El renegar de la escuela**: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia y indisciplina. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 135-171.

ANTELO, E. La educación que hace falta: indisciplina y violencia escolar. In: ANTELO, E.; ABRAMOWSKI, A. L. **El renegar de la escuela**: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia y indisciplina. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 47-77.

ANTELO, E.; ABRAMOWSKI, A. L. Clases perfectas, chicos conocidos y relaciones peligrosas: ¿Como abandonar la pedagogía “Ingalls”?, o El chirriar de los poli-modales. In: ANTELO, E. **El renegar de la escuela**: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia y indisciplina. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 79-93.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- CORAZZA, S. M. **Infância e educação**: era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M.. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- FURLÁN, A. La Cuestión de la disciplina: los recovecos de la experiencia escolar. In: GVIRTZ, S. (Comp.). **Textos para repensar el día a día escolar**: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 2000. p. 17-58.
- GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- MILSTEIN, D.; MENDES, H. **La escuela en el cuerpo**: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.
- NARODOWSKI, M. **Infancia y poder**: la conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.
- RATTO, A. L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 95-106, 2002.
- RATTO, A. L. S.. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação** – Faculdade de Educação, Porto Alegre; UFRGS, 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação.
- SILVEIRA, R. M. H. **Correspondência com Alfredo Veiga-Neto**, s.n.t. 2004.

É EXPRESSAMENTE PROIBIDO USAR BONÉ NA ESCOLA

Alencar Luiz Zanon *

Resumo: Este artigo busca refletir sobre as relações de poder no contexto escolar a partir da norma frequentemente expressa no regimento e/ou termo de compromisso de proibir o uso do boné na instituição. Apresenta e analisa algumas das principais justificativas para a proibição levantadas a partir desses documentos e de depoimentos informais coletados em conversas com educadores, cursos e ambientes de Internet. São feitos vários questionamentos a respeito de cada uma das justificativas para a proibição do boné, buscando apontar em que tipo de lógica pedagógica (pressupostos, valores, objetivos) tais argumentos operam e com quais efeitos tendenciais sobre os sujeitos, relacionando-os especialmente aos objetivos em geral proclamados nas escolas. A intenção é a de, a partir da análise do funcionamento dessa regra específica, usualmente aplicada nas escolas, exercitar um tipo de movimento crítico a ser feito com relação a todas as demais regras e práticas implementadas, tendo em vista, especialmente, desafios postos no âmbito da gestão escolar.

Palavras-chave: (In)disciplina na escola. Relações de poder na escola. Normas escolares.

O uso do boné nas escolas

O uso do boné é expressamente proibido em muitas escolas. Afirmando isso após consultar os “termos de compromisso”¹ de quatro escolas públicas da região sul de Curitiba, onde resido, e também vários endereços na Internet. Daquilo que consultei, ilustrado logo a seguir, concluo que boa parte das escolas brasileiras, talvez a maioria, hoje proíba o boné.

Dos termos de compromisso que consultei, alguns apresentam uma justificativa para a proibição do boné, outros simplesmente citam a regra. Por exemplo, em um termo de compromisso que tenho arquivado das matrículas para o ano de 2008 de uma escola pública de Curitiba, está escrito:

Não é permitido o uso de bonés, bem como assemelhados, devido às inúmeras situações constrangedoras e de perigo, que ocorrem entre alunos do colégio e entre pessoas estranhas, que permanecem nos arredores do estabelecimento, nos horários de entrada e saída de aula. (COLÉGIO ESTADUAL PADRE CLÁUDIO MORELLI, 2008).

Pesquisando na Internet, extraí referências relacionadas ao uso do boné em escolas de diferentes

* Professor licenciado em Filosofia e em Letras, com especialização em Magistério para o Ensino Fundamental e Médio, atuando há 23 anos no ensino fundamental e Médio como professor regente de História e Português na rede Estadual de Educação do Paraná e Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: alencarzanon@seed.pr.gov.br.

¹ O Termo de Compromisso é um resumo impresso das normas da escola inspiradas em seu regimento. Em geral, no ato da matrícula o responsável pelo aluno lê o termo, toma ciência e compromete-se em fazer respeitar aquelas normas.

regiões brasileiras, como esta, de uma escola pública do Rio de Janeiro: “Não será permitido ingressar na U. E [Unidade Escolar] com uniforme descaracterizado ou com qualquer roupa curta ou cortada, decotes ou barriga de fora, camisetas cavadas do tipo machão, chinelo ou boné.” (COLÉGIO ESTADUAL LEOPOLDINA SILVEIRA, 2008).

Outra referência semelhante, de um colégio particular no Rio de Janeiro: “São comportamentos considerados inaceitáveis: fazer uso de telefone celular, walkman, MP3, IPOD, jogos eletrônicos, máquinas fotográficas e/ou outros objetos alheios ao trabalho escolar; entrar ou sair de sala sem autorização do professor; mascar chicletes, chupar balas e ou comer durante a aula; usar boné e/ou similares.” (COLÉGIO SÃO JOSÉ, 2008).

Agora uma referência de outro colégio conveniado de Tocantinópolis, em Goiás:

É proibido o uso do boné na escola. O aluno será advertido, recolhido o boné e entregue somente para o responsável. Obs.: se o responsável não vier pegar o objeto em até 10 dias úteis, o objeto (boné) será encaminhado para doação a pessoas carentes. A mesma observação vale para qualquer tipo de objeto de uso proibido em horário de aula que for retido legalmente, segundo as normas estabelecidas por esta instituição. (COLÉGIO DOM ORIONE, 2008).

Também a questão apresenta-se em fóruns ou listas de discussão. Veja este exemplo:

Besteira de quem não tem o que fazer na minha escola era proibido usar boné mas o pessoal fumava maconha no banheiro e ninguém fiscalizava. Eu acho que essa diretora se preocupa com coisas mínimas, na minha escola já tentaram fazer isso, mas não adiantou, porque a maioria usa boné inclusive eu e até algumas meninas, dizem que o boné é coisa de marginal mas me diga o que um simples boné tem a ver com o caráter da pessoa? Faça o seguinte: peça explicações o porque a proibição você deve saber disso!!! (YAHOO RESPOSTAS, 2008).

Outro exemplo da polêmica em torno do assunto encontra-se neste trecho de artigo presente na página eletrônica da ONG “Educadores para a paz”:

Em boa parte das escolas, o boné incomoda educadores. Trata-se, porém de uma indumentária que faz parte do cotidiano juvenil. Mas tal proibição se fundamenta na ideia de que o aluno possa trazer drogas para a sala de aula. Entendo que obrigar o aluno a tirar o boné na sala de aula é violar sua privacidade, é como se fosse arrancar parte de seu corpo. A exemplo do uniforme, há tantos outros “problemas” que a escola precisa superar, e não deveria perder tempo estabelecendo um conflito gratuito com o aluno. Desse modo, o correto encaminhamento, tanto no caso do uniforme como do boné, deve considerar o debate com toda a comunidade escolar, sobretudo com os alunos. Se há necessidade de “obrigar” o uniforme, tal conflito deverá ser resolvido sem medidas autoritárias, num procedimento discursivo, consensual, através da conscientização. A repressão aos que não aderem ao sistema gera insatisfação, violência, perda do sentido de pertencimento. A escola deve libertar-se desta sua vocação autoritária. (NUNES, 2008).

A seguir apresento outra queixa de aluno sobre a proibição do boné:

Por Pedro Henrique (eu mesmo): Estudo no Colégio Delta – Goiânia, unidade Bueno. Faço 2º ano do ensino médio e estou revoltado. Nada me revolta mais do que me cortarem as asas de pássaro livre. O maior direito do ser humano é a liberdade. Não compactuo com quem me tira para matá-la. Estava em sala de aula com um boné, pois vou fazer implante de cabelo semana que entra, e não gostaria de ver os cabelos caírem pela minha roupa: isso me desconcentra. O fato é que o coordenador entrou na sala e confiscou meu boné. (MÍDIA INDEPENDENTE, 2008).

No mesmo endereço eletrônico um professor comenta o caso assim:

Fiquei feliz em ler esse texto do nosso companheiro estudante. Sou professor na rede pública de ensino no interior de São Paulo e também estou vivendo esse drama da proibição arbitrária do uso de bonés. Deixa eu contar uma passagem. Nas eleições do grêmio estudantil, as chapas abordaram o tema da proibição de bonés e agitaram os alunos para uma resistência. Num certo dia a sala onde se concentrava a maioria dos representantes de uma das chapas fez uma resistência. Metade da sala permaneceu com bonés na cabeça. A diretora entrou na sala e retirou os bonés dos alunos. Eles se rebelaram quando a diretora escolheu um líder para punir. Imediatamente eles reagiram e afirmaram que todos deveriam se retirar da sala. Percebam que eles sacaram que liderança não serve pra outra coisa senão ser utilizada pela repressão como bode expiatório. A diretora pediu para eu controlar os alunos na sala e eu respondi: você não quis agir de forma arbitrária? Agora quer que eu os controle? Lógico que a direção ganhou essa batalha. Escolheu um líder e puniu para dar o exemplo. Mas o lado bom foi que a chapa desse aluno punido ganhou as eleições. Os alunos perceberam que ali poderia existir uma reação. Tenho outras histórias, mas agora queria parabenizar o companheiro que se manifestou e não aceitou a ditadura escolar. Saibam que os descontentes são muitos e o que está faltando é uma articulação das ações. Ricardo Brasileiro. (MÍDIA INDEPENDENTE, 2008).

Encontramos essa questão levada a extremas consequências, como nesse caso veiculado em página eletrônica, da agência de notícias da Secretaria de Segurança do Estado de Goiás:

Diretor morto em emboscada: A pichação não foi a única ameaça contra o diretor. O delegado de Caldas Novas conta que desde que tomou posse, por sempre manter um posicionamento rígido em relação ao cumprimento das normas da escola, Edílson fez várias inimizades. “Para você ter uma ideia de como ele era rigoroso, no dia do crime, ele recolheu os bonés de toda uma turma de estudantes. Ele não permitia que ninguém fosse à escola de bermuda. Ele brigava para manter a ordem e a disciplina na escola. E isso pode irritar algumas pessoas”. (SECRETARIA DE SEGURANÇA DO ESTADO DE GOIÁS, 2008).

Além dos atores envolvidos diretamente com os alunos, como professores, diretores, pedagogos, outros agentes sociais, um pouco mais afastados do cotidiano pedagógico das escolas, querem dirigir o comportamento dos adolescentes no tocante à questão disciplinar e, em particular, ao uso do boné, com visões bem mais controladoras, como neste caso:

O juiz da Vara da Infância e Juventude, Evandro Pelarin, reuniu-se segunda-feira com diretores de todas as escolas subordinadas à Direção Regional de Ensino, de Fernandópolis, para passar orientações de combate à criminalidade entre estudantes. Uma lista com 22 sugestões desde a proibição ao uso de bonés dentro das salas de aula até a formação de filas e padronização de uniformes (...) “Eu acho que as escolas podem acatar integralmente o que foi sugerido, com as adaptações de cada localidade”, disse a diretora regional de ensino, Adélia Menezes. Veja as sugestões:

1. Proibição de bonés na escola (esconde-se droga, aspecto informal demais, mostra o ambiente da rua dentro da escola).
2. Exigência de uniforme. Rigidez nesse controle.
3. Imposição de filas para entrada de alunos na sala de aula, inclusive, no retomo do intervalo.
4. Cantar o hino nacional, pelo menos uma vez por semana, com hasteamento da bandeira.
5. Proibir eventos dentro da escola com músicas que incentivam a violência.

6. Estimular campeonatos escolares (esporte ou ciência).
7. Manter atenta vigilância na entrada e saída dos alunos.
8. Manter cadastro atualizado dos telefones (vários parentes) dos alunos.
9. Manter os portões sempre fechados após o início das aulas.
10. Os alunos que chegam ou saem não devem permanecer aglomerados na porta da escola.
11. Chamar a polícia diante da presença de pessoas estranhas na frente da escola.
12. Revista pessoal em adolescentes e em materiais escolares (pelo menos, para escolas onde há suspeitas de drogas).
13. Aumentar os procedimentos de punição dos alunos, tornando públicas as audiências e punições. Após as punições, encaminhar o resumo dos atos para a Vara da Infância e Juventude.
14. Premiar sistematicamente, com dias certos, os melhores alunos, tornando públicas essas premiações.
15. Treinamento de segurança para inspetores de ensino com a polícia.
16. Inserção de religião dentro das escolas (padres, pastores ou ministros religiosos).
17. Abrir as escolas para execução de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade (lembrar do caso da escola Melvin Jones, onde 14 adolescentes cumpriram essas medidas por bagunça dentro da escola).
18. Ensinar as crianças e adolescentes a pedir ajuda à polícia.
19. Orientar as crianças e adolescentes a cumprir o trajeto escola-casa.
20. Desenvolver um programa de segurança integrado com professores, funcionários e alunos (isso pode ser implementado pela polícia).
21. Estimular a presença dos bombeiros nas escolas com cursos de treinamento de segurança.
22. Qualquer ameaça deve, em princípio, ser considerada como possível de ser concretizada. (REGIÃO NOROESTE, 2008).

Por outro lado, encontrei essa notícia apontando uma visão diferente sobre o uso do boné na escola, inclusive, incentivando seu uso através da legislação:

Uma emenda à proposta, sugerida pelo Senador Flávio Arns, definiu os itens que irão compor o conjunto básico completo do uniforme escolar, incluindo o boné entre os itens obrigatórios (calçado, meia, calça e camisa). Arns destacou que o uso do boné pelos estudantes se faz necessário devido à exposição excessiva ao sol. “Hoje em dia, com tantos males ocasionados pela exposição excessiva ao sol, o boné é indispensável para proteção de nossas crianças que ficam expostas ao sol por longos períodos”, justificou o Senador. (SENADO, 2008).

Enfim, além destas, há muitas outras referências na Internet quanto ao uso do boné na escola. Muitas delas subsidiaram minha reflexão e propiciaram a seleção de seis das principais razões explícitas ou implícitas para proibir o uso do boné na escola.

Seis “razões” para proibir o boné na escola

Primeira razão: o boné é um local propício para ocultar objetos estranhos e, mesmo ilícitos ou perigosos (“cola”, droga, canivete, soco inglês).

Segunda razão: o boné é um gerador de indisciplina na medida em que atrai a atenção e facilmente pode ser subtraído por um colega que estiver a fim de provocação. O resultado é a correria, o agarramento,

o empurrão, o envolvimento de mais alunos na algazarra, o tumulto e até a luta corporal, perturbando um ambiente que deve ser tranquilo e propiciar a reflexão, a produção intelectual e o aprendizado.

Terceira razão: o boné expõe o aluno a risco por atrair a ambição de ladrões. Quarta razão: o boné descaracteriza o uniforme.

Quinta razão: o boné quebra o decoro social, denota incivilidade, desrespeito, falta de etiqueta no convívio social.

Sexta razão: o boné esconde o olhar, a expressão facial do aluno, ou seja, disfarça ou esconde seu comportamento, dificultando a vigilância.

São “razões razoáveis”?

Quanto à primeira justificativa para proibir o boné (local propício para ocultar objetos ilícitos) esta não se sustenta, porque qualquer outro local é tão propício quanto: por dentro da jaqueta, da mochila, de um estojo de material escolar, da meia, da cueca, etc. Para tomar “ao pé da letra” esta precaução, deveria o aluno entrar nu ou ser vistoriado, atitudes pouco afinadas a um ambiente onde a extrema vigilância e desconfiança não deveriam imperar. Talvez essa alegação sirva, mais do que realmente expressar o temor por algo perigoso dentro do boné, para associá-lo ao perigo e ao ilícito.

Já a segunda justificativa (o boné como pivô e estopim para algazarras) tem algum respaldo na realidade. Realmente as crianças e os adolescentes usam o boné, algumas vezes, como motivo de provocação e brincadeiras. Subtraem-no da cabeça do colega e, às vezes, isso resulta em correria, empurrões, brigas. Entretanto, mais uma vez, o boné não é o único elemento que pode desencadear algazarra. Vários outros elementos são constantemente usados para este tipo de provocação entre os alunos. Por exemplo: a mala, a mochila, o tênis, um chaveiro, a presilha dos cabelos, etc. É um comportamento mais peculiar de adolescentes. Restaria à escola trabalhar pedagogicamente esse comportamento, refletindo sobre em que momentos, em que ambientes e em que medida seria tolerado, onde extrapolaria na direção do desrespeito, quando poderia ser caracterizado como “*bullying*”,² como agressão, etc.

A terceira justificativa (expor o aluno ao risco por causa de furto) parece extrapolar a competência da escola. É um fato que bonés de marca, mais caros, podem atrair ladrões, especialmente quando o aluno está no trajeto até a escola; e que essa ação pode ser imprevisível, envolvendo agressão e risco à sua integridade física. Assim, os pais e o aluno devem avaliar os riscos de ostentar não apenas o boné, mas também o celular, o tênis, o relógio, o dinheiro, o MP3, etc. Tais riscos devem ser medidos com base na realidade: até onde podem ir as ações marginais e até onde necessitamos portar aquele objeto como elemento de satisfação pessoal. O aluno e seus pais devem assumir a responsabilidade da decisão que tomarem.

A quarta justificativa baseia-se na descaracterização do uniforme. A princípio é bom lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define que toda pessoa deve ter acesso à escola. Também o Estado do Paraná, através da Lei n. 14.361 de 19/04/2004 (PARANÁ, 2004), confere a decisão de obrigar ou não o uniforme aos conselhos escolares e às associações de pais e mestres de cada escola, desde

² *Bullying* é um termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (bully ou “valentão”) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender. (WIKIPEDIA, 2008).

que garantam a igualdade de condições de acesso e permanência. Ora, se o uniforme não deve ser elemento que impeça o acesso à escola, sua descaracterização, menos ainda, deveria ser elemento primordial das regras escolares.

Caso a obrigação do uso do uniforme seja levada a efeito, a APMF e/ou conselho escolar precisam constituir um fundo financeiro para aquisição de uniformes destinados aos alunos que manifestarem falta de condições de os adquirirem, o que implica em escolher este aspecto como prioridade, diante de um contexto sempre marcado por falta de recursos financeiros e muitas necessidades a serem atendidas ou encaminhadas. Geralmente, o uniforme é solicitado em determinado estabelecimento a partir da comunidade escolar que discute e aprova tal norma. Como a participação dos pais e alunos ainda é muito tímida nestes órgãos representativos, a tendência é prevalecer a “voz” dos funcionários da escola, inclinados a entender que “sua” instituição, para funcionar, precisa homogeneizar ao máximo sua clientela. A perspectiva dos funcionários é a de que é bem mais fácil administrar um grupo em que todos sejam aparentemente “iguais”.

Além da escola, onde os professores e os alunos usam seus uniformes, outras instituições sociais também estudadas por Foucault zelam por uniformes. Ele cita estas instituições que expandiram sua ação durante a Modernidade e modelaram relações de poder do tipo disciplinar: a prisão (uniforme dos presos, dos agentes penitenciários); o exército (a farda de cada camada da hierarquia), o hospital (o traje das enfermeiras e médicos). Com isso pretendem-se evitar sinais de personalidade e facilitar, sobretudo, a vigilância. Ou seja, a instituição deve sobrepor-se ao indivíduo.

Muitas vezes, como resistência a esse poder da instituição na direção de despersonalizar e homogeneizar as pessoas, os sujeitos resistem tentando colocar marcas pessoais em seu modo de vestir: o boné ou o bordado no mesmo, o modelo do agasalho, o *design* da calça (estreita ou larga, curta ou comprida), brincos, *piercings*, colares, bichos de pelúcia presos à mochila, etc. Como afirma Foucault (1997, p. 91):

Lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor e por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. (...) Pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa, alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.

Por isso, é preciso estar atento às lógicas que embasam as relações de poder exercitadas, pois produzem, dentre seus efeitos, determinados tipos de resistência. Assim, por exemplo, quanto mais se proibir o uso do boné na escola, mais conflitos e insubordinações podem ser gerados, sem que haja, ao mesmo tempo, avanço na resolução dos problemas ou motivos que originalmente estavam presentes enquanto razão para proibi-lo (por exemplo, a extinção do porte de objetos ilícitos na escola), além de se verificar o “descompasso” entre lógica que embasa a regra e os objetivos proclamados (por exemplo, estimular a criticidade, a autonomia ou a criatividade do alunado). Dentro desse contexto, lembro um comentário de Gilles Deleuze que, ao trocar ideias com Foucault (1998, p. 73) diz “não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões.”

O jovem (e talvez todos nós sejamos produzidos, com certas especificidades, nessa direção) geralmente preocupa-se com a aparência e procura se expressar por meio de seu modo de vestir, imprimir uma marca

própria de sua pessoa. Muitos deles usam o boné para realçar sua imagem, seja destacando uma característica, seja disfarçando algum atributo físico que julgue desmerecer sua imagem: o tipo de cabelo, alguma cicatriz ou espinha. A escola precisaria estender os espaços políticos e pedagógicos de manifestação dos indivíduos. Um desses espaços privilegiados encontra-se justamente no campo das atividades de expressão desportiva e artística.

É importante que cada comunidade escolar (profissionais da educação, pais e alunos) discutam a necessidade do uniforme (e de qualquer outra norma escolar), o rigor com que será cobrado, os conflitos que tendem a gerar e a energia demandada para cobrá-lo. Cabe aqui ressaltar a importância de fortalecer o processo democrático dentro das escolas, fortalecendo a participação dos vários segmentos que compõem a comunidade escolar por meio, por exemplo, da associação de pais e mestres, do grêmio estudantil, do colegiado dos professores e das assembleias escolares. Se as normas do convívio escolar forem discutidas e decididas através dessas instâncias haverá propensão de expressarem maior legitimidade e senso de justiça. Como comentamos anteriormente, a participação dos pais e alunos em seus órgãos representativos, em geral, é tímida e pouco estimulada. Seria preciso também renovar nossa crença na democracia para experienciá-la.

A sugestão é a de que pensemos em novas modalidades de interação nas quais as singularidades subjetivas possam apoiar-se na presença dos outros. Penso que o rumo produtivo, se quisermos recuperar o papel da palavra iniciadora na democracia, consiste em trilhar outras sendas. Um novo caminho capaz de empolgar a todos na permanente construção dos ideais democráticos, em especial as novas gerações, deve reinventar de alto a baixo o quadro institucional em que aprendemos a subjetivar-nos. Penso, concretamente, na problematização de teias interativas ou experimentos de convivialidade que tendem a ser suprimidos ou recalçados de nossa memória histórica. Penso que devemos levar a sério questões como vínculos de amizade, hospitalidade, cortesia, honra, lealdade e fidelidade, assim como a questão do reencantamento ou paixão pelo mundo. Não para reeditar essas formas de vida moribundas, o que seria farsesco, mas para repensá-las, renová-las e, quem sabe, voltar a reintroduzir na vida pública e pessoal o entusiasmo pela criação de um mundo comum que deixou de existir. (FREIRE COSTA, 1997).

A quinta justificativa para proibir o boné na escola (quebra de decoro social) soa bastante anacrônica, já que este se incorporou ao cotidiano atual: é bem aceito nos mais variados locais: teatros, museus, rua, etc. Mesmo à noite é comum ver pessoas usando boné. Restam poucos ambientes em que é raro vê-lo, como dentro de alguns templos religiosos. Há quatro ou cinco décadas as pessoas importavam-se em cumprir as regras consideradas adequadas para o uso de acessórios sobre a cabeça. Por exemplo: o chapéu era tirado da cabeça para saudar respeitosamente alguém na rua. Hoje a forma de mostrar respeito mudou. O que pode explicar essa justificativa é a associação indevida entre o uso do boné e o desrespeito. A escola e os professores verificam que perderam prestígio social e precisam dar inteligibilidade a tal processo, atribuindo ao mesmo tempo responsabilidades. Com base em nossa história social, décadas atrás, os professores tinham prestígio e não se usava boné na escola; agora, usa-se o boné e o professor não tem a mesma consideração social.

Nesse tipo de lógica, o simples fato de o aluno não usar o boné traria de volta aquele “respeito” perdido. O boné simbolizaria a “incivilidade” das novas gerações e a perda do prestígio social. No entanto, precisamos questionar esse tipo de “associação” e situar de que tipo de “respeito” estamos falando: seria aquele que o professor obtinha pelo autoritarismo veiculado pela instituição, pelo temor do aluno em sofrer rigorosas punições?

Portanto, hoje, a conquista de um novo tipo de prestígio e autoridade deveria ser repensada sob novas

bases, levando em consideração o ensinar e o aprender no tempo presente e, com isso, clarear a função da escola e do professor. Se necessário, criar novas formas de organização desse modelo escolar que insiste em reproduzir-se, sempre tão o mesmo.

Ainda com relação a esta justificativa, a da quebra do decoro, neste tipo de lógica pedagógica, há uma extrapolação também para o campo da imoralidade. Associa-se aquele que usa boné com o imoral. Os questionamentos advindos dos novos tempos e das novas gerações sobre a eficácia e sentidos do ensino escolar deixam os profissionais da educação inseguros. Muitos, então, em vez de assumir as angústias inevitáveis ao trabalho e buscar soluções, preferem lamentar-se e deslocar o problema para as novas gerações, que seriam, entre outros aspectos, “imorais”. Não seria possível o ensino porque os alunos e suas famílias seriam “imorais” ou “desajustados”. Não haveria como levar um trabalho para adiante se os alunos são “depravados”, “preguiçosos”, “meliantes”, “malandros” e “só querem levar vantagem”.

Nessa ótica, a família não poderia ajudar, pois também seria “desajustada”. Os pais seriam “separados”, “devassos” e “negligentes” com os filhos. Não desconsideramos a importância da ética e da moral no campo escolar, mas, muitos educadores facilmente têm pendido para o moralismo, inclinando-se a impor sobre o aluno os seus valores, as suas escolhas, os seus pontos de vista enquanto referenciais obrigatórios e incondicionalmente necessários, não reconhecendo aí, por exemplo, diferenças provenientes de gosto, idade, origem socioeconômica, gênero, etc. Esse modo de pensar persiste, como diz Ratto (2007, p. 217), pela “forte dimensão moral presente na tradição pedagógica e escolar, já que a ênfase histórica existente na função disciplinadora da escola moderna é indissociável de sua dimensão ‘moralista’”.

Às vezes atribuímos equivocadamente toda a razão dos problemas escolares a questões de ordem moral (nesta perspectiva moralista) e mascaramos deficiências da instituição em dar conta das tarefas do ensino decorrentes de questões históricas profundas: descaso social e político para com a educação, desigualdade e injustiça social, advento da obrigatoriedade de acesso à escola sem as devidas condições de atendimento, prédios escolares inadequados, número de alunos por sala incompatível com a qualidade, jornada de trabalho extenuante do magistério, remuneração indigna, investimento precário na qualificação dos profissionais da educação, entre outras.

Por fim, a sexta e última justificativa para proibir o boné, a de que serve para esconder os olhos, o comportamento, nos remete, mais uma vez, à enorme necessidade de vigilância sobre os alunos que certa lógica pedagógica tende a reproduzir na cultura escolar cotidiana. Neste sentido, os alunos são constantemente tutorados e infantilizados. Como se sabe, a escola, para Foucault, é uma das instituições que desenvolveu e cultivou relações de poder que se inclinam a gerar certo tipo de disciplina, a da produção dos “corpos dóceis e úteis”. (FOUCAULT, 1987, p. 141). Nas obras em que refletiu a respeito do poder, ele descreve o aperfeiçoamento de técnicas de governo da sociedade, notadamente durante os séculos XVII, XVIII e XIX, em que a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1987, p. 119). E, dentre os três instrumentos centrais ao funcionamento deste tipo de poder disciplinar, tal qual detalhei em outro artigo (ZANON, 2007), encontra-se a “vigilância hierárquica”:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses “observatórios” da multiplicidade humana para as quais a história

das ciências guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas de vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo. (FOUCAULT, 1987, p. 143-144).

Dentro dessa perspectiva de necessidade de vigilância contínua e minuciosa, o uso do boné será um grande obstáculo, um símbolo daquilo que se nega à exposição. Por outro lado, o contato visual, o diálogo, a interação entre professor e aluno, são aspectos favorecedores do processo ensino-aprendizagem. É importante “olhar no olho” do aluno, por exemplo, para obter uma impressão mais precisa se ele está aprendendo, se está interessado. É claro que um boné, ou um par de óculos escuros, atrapalharia muito. Mas o ideal é que essa orientação para o comportamento em sala de aula seja entendida e aceita pelo aluno. Quanto mais próximos da espontaneidade e da sedução pudermos ficar, melhor.

Nesse aspecto ressalto também outro elemento importante na relação entre professor e aluno: o respeito e a estima que o professor sente e demonstra pelos alunos estimula a reciprocidade – os alunos mostrando-se respeitosos e estimando o professor. Entretanto, parece claro que a imposição autoritária da regra – “tire o boné, é regra, estou mandando” – terá muito mais chances de gerar resistência. Também há que se levar em conta um necessário grau de sensibilidade e flexibilidade na relação com a regra, algo que, mais uma vez, não é comum de se encontrar no cotidiano escolar. Nesse sentido o professor bem poderia perceber que, às vezes, o aluno não queira ser olhado e, avaliando o contexto, usar de tolerância.

Se numa escola prevalece a obsessão por vigiar o aluno o tempo todo, há a impressão de que os educandos não têm direito a margem alguma de liberdade, de privacidade, de responsabilidade, de autonomia; ficando reduzidos à eterna dependência e incompetência. Nessa perspectiva de vigilância extrema, as relações de poder que perpassam todo o sistema “infantilizam” não só o aprendiz, mas também seus pais e os próprios educadores, conforme a correlação de forças historicamente constituídas em cada caso:

E, se pensamos que “infantilizar” alguém significa tratá-lo como “imaturo, dependente”, como “portador de deficiências” ou de “faltas” urgentes que precisam ser sanadas, tudo isso desembocando na necessidade de vigilância, exame, normalização e correção, podemos pensar que também sobre os responsáveis incidem processos de infantilização. Há que trabalhar intensamente sobre o que aparece como a “imaturidade” dos “pais”, suas “incapacidades”, seu “despreparo”, falando por eles, pensando por eles, decidindo por eles. (RATTO, 2007, p. 209).

Ao questionarmos essa lógica “infantilizante” e “vigilante” na qual o “boné” torna-se um “cavalo de batalha”, não queremos dizer, com isso, que um certo grau ou tipo de vigilância não deva haver sobre os alunos. Talvez precisássemos ser mais vigilantes com relação a outros aspectos da vida do aprendiz. É uma das exigentes tarefas do educador escolher com mais acerto a intensidade dessa vigilância e o alvo da mesma: se muito baixa, pode pecar pela negligência; se muito alta, pela infantilização. Complementarmente, precisamos acolher mais a ideia de que há na educação espaços de imprevisibilidade, de confiança nas pessoas, de responsabilização pelos atos, de aprendizados que acontecerão por vários modos: pela obediência, pela resistência, pela ousadia, pelo erro, através da dor, dentre outros.

Considerações finais

Foucault chamou a atenção para a produtividade do poder. O poder disciplinar tem como principal efeito a produção de indivíduos dotados de certas características e não de outras:

O indivíduo é, sem dúvida, o átimo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Como não há sociedade sem relações de poder é preciso sempre analisar quais relações de poder estão estabelecidas, como funcionam, com que objetivos, produzindo que tipo de indivíduos.

Se em determinadas escolas se proíbe o uso do boné e frequentemente alunos insistem em desrespeitar a regra, estamos diante de sinais de resistência a certo tipo de poder e é preciso “ouvir o que essa voz quer dizer”.

Não se impõe a lei a quem arrisca sua vida diante de um poder. Há ou não motivo para se revoltar? Deixemos aberta a questão. Insurge-se, é um fato; é por isso que a subjetividade (não a dos grandes homens, mas a de qualquer um) se introduz na história e lhe dá seu alento. Um delinquente arrisca sua vida contra os castigos abusivos; um louco não suporta mais estar preso e decaído, um povo recusa o regime que o oprime. Isso não torna o primeiro inocente, não cura o outro, e não garante ao terceiro os dias prometidos. Ninguém, aliás, é obrigado a ser solidário a eles. Ninguém é obrigado a achar que aquelas vozes confusas cantam melhor do que as outras e falam da essência do verdadeiro. Basta que elas existam e tenham contra elas tudo o que se obstina a fazê-las calar, para que faça sentido escutá-las e buscar o que elas querem dizer. Questão de moral? Talvez. Questão de realidade, certamente. (FOUCAULT, 2006, p. 80).

As justificativas levantadas nesse texto para a proibição do boné indicam que estas têm pouca relação com o processo de ensino e aprendizagem. Para ensinar e aprender, o uso ou não do boné não faz diferença. Então, por que prevalece escrita a proibição na maioria dos regimentos e termos de compromisso? Ao que parece porque a escola dá demasiada atenção “ao de menos”; e pouca ao que é realmente importante. Repete com muita facilidade modelos de ontem. As justificativas estão mais ligadas a um tipo de comportamento rigidamente estabelecido como ideal e normal, ou seja, a um tipo de aluno que desejamos produzir: “igual” (uniforme), controlável, dócil, útil, previsível, vigiável. O boné, de algum modo, acaba perturbando esses objetivos; torna-se símbolo de tudo aquilo que deve ser combatido. Ao proibir o uso do boné, sem uma reflexão mais apurada, talvez se queira que ainda impere “sigilosamente” em nossa prática o ideário educativo do aluno o mais possível “dócil e útil”.

No entanto, o discurso corrente nos meios escolares é que a sociedade precisa de alunos críticos, criativos, que sejam formados enquanto cidadãos responsáveis. Não haveria aí, portanto, uma incongruência? Não existiria uma contradição entre as ações (o que se faz, as normas que impõem) e os objetivos proclamados (o aluno que se almeja)? O nosso discurso precisa ficar mais consoante com as ações de educação na escola. Deve-se marcar posição e brigar por causa do boné? Ou buscar um diálogo mais produtivo com as novas gerações, aprendendo a escutá-los e a negociar com eles sem perder de vista o principal (aprendizagens efetivas e significativas)? Manter posturas inflexíveis ou ousar confiar na capacidade que os jovens têm de

pensar conosco quais regras realmente são as necessárias?

Portanto, as escolas precisam estar atentas! Essa regra de proibir o boné (e/ou tantas outras regras) está ajudando ou atrapalhando? Nada ou nenhuma regra é em si mesma “boa” ou “ruim”; tudo depende do contexto e do tipo de lógica em que se insere. Daí a importância de analisarmos as relações de poder cotidianas praticadas na escola e suas articulações com a sociedade, buscando identificar em que tipo de lógicas nossas práticas pedagógicas se dão e em que medida elas favorecem a realização de nossos cultivados objetivos em torno de formar, por exemplo, alunos críticos, criativos e autônomos.

A gestão escolar é, sobretudo, estabelecer objetivos educacionais e tecer práticas coerentes com estes. Na direção de formar uma comunidade escolar ativa, autônoma, criativa e crítica, está o incremento dos canais de participação de todos os envolvidos, educadores, pais e alunos, a fim de que participem da construção das normas necessárias ao funcionamento escolar. Assim, se a chamada “comunidade escolar” efetivamente decidir proibir ou permitir o uso do boné, reunirá melhores condições para que esse fato deixe de ser um “cavalo de batalha” para ser, simplesmente, uma das normas e ponto final.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 14 de julho 2008.

COLÉGIO DOM ORIONE. **Página eletrônica**. Disponível em: www.orionetoc.com.br. Acesso em: 14 de julho 2008.

COLÉGIO ESTADUAL LEOPOLDINA SILVEIRA. **Página eletrônica**. Disponível em: www.leopoldinadasilveira.com.br/regulamento-interno.htm Acesso em: 14 de julho 2008.

COLÉGIO ESTADUAL PADRE CLÁUDIO MORELLI. **Termo de compromisso**. Curitiba, PR, 2008.

COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Página eletrônica**. Disponível em: www.colsjose.com.br/normas . Acesso em: 14 de julho 2008.

PARANÁ. Lei n. 6.713 de 22 de abril de 2004. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, abril de 2004.

FOUCAULT, Michael. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, 1997.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 33. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE COSTA, Jurandir. **Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise**. Disponível em: www.freirecosta.sites.uol.com.br. Acesso em 14 de julho de 2008.

MÍDIA INDEPENDENTE. **Página eletrônica**. Disponível em: www.brasil.indymedia.org/pt/red/2005/06/321141. Acesso em: 14 de julho 2008.

NUNES, Sady. **Página eletrônica da ONG Educadores para a Paz**. Disponível em: www.educapaz.org.br/a-polemica-do-uniforme-e-do-bone.html. Acesso em: 14 de julho de 2008.

RATTO, Ana Lúcia S. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

REGIÃO NOROESTE. **Agência de notícias do noroeste de São Paulo**. Disponível em: www.regiaonoroeste.com/home.php.content=materias&cid=5764. Acesso em: 14 de julho 2008.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Segurança**. Disponível em: www.sspj.go.gov.br/ag_noticias/con_noticia.php.col=2&pub=21340. Acesso em: 14 de julho 2008.

SENADO. **Página eletrônica do senador Flávio Arns**. Disponível em: www.senado.gov.br/web/senador/FlavioArns/docs/nmoutubro2007. Acesso em: 14 de julho de 2008.

WIKIPÉDIA. **Enciclopédia eletrônica**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 14 de julho 2008.

YAHOO RESPOSTAS. **Lista de discussão**. Disponível em: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080212081221AAY1jcT>. Acesso em: 14 de julho de 2008.

ZANON, Alencar Luiz. **Reflexões acerca do poder disciplinar em Foucault**. Curitiba: Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Universidade Federal do Paraná, 2007.

O BULLYING COMO DESAFIO CONTEMPORÂNEO

VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES NAS ESCOLAS: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Josafá Moreira da Cunha *

Lidia Natalia Dobrianskyj Weber2 **

Resumo: Este artigo apresenta uma breve introdução sobre a vitimização entre pares, uma forma de violência interpessoal que ocorre no contexto escolar, frequentemente denominada *bullying* na literatura nacional e internacional. Após discutir a definição do termo vitimização entre pares, examinam-se as características individuais e do contexto associadas ao problema, abordando, ainda, possíveis consequências da vitimização entre pares. As informações sobre o envolvimento de estudantes na vitimização são organizadas nas seguintes categorias: agressores, vítimas, vítimas-agressoras e espectadores. As pesquisas apresentadas oferecem evidências de que a vitimização entre pares, longe de ser uma mera brincadeira de crianças ou rito de passagem, é um fator de risco que pode prejudicar significativamente o desempenho e o bem-estar dos estudantes.

Palavras-chave: Vitimização entre pares. Violência. *Bullying*.

Introdução

O problema da violência tem chamado a atenção de diversos níveis da sociedade, e no que diz respeito aos episódios violentos que acontecem entre os muros da escola tal fato não é diferente. A situação é grave, com pontos críticos como ataques armados entre estudantes, tráfico de drogas ilegais e conflitos entre gangues no ambiente escolar. Embora as crianças, em diversas escolas brasileiras, possam estar também expostas a outras formas de violência, não se deve pressupor que a vitimização entre estudantes não é importante em tal contexto. Esse é um assunto para todos os que se interessam pela promoção de escolas inclusivas e seguras, onde todos os estudantes tenham iguais oportunidades para desenvolver seus potenciais. O presente capítulo apresenta uma breve introdução sobre uma forma de violência interpessoal que ocorre no contexto escolar:

* Graduado em Psicologia, Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná, bolsista do CNPq – Brasil. Afiliação institucional: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Endereço para correspondência: Rua General Carneiro, 460, Ed. Dom Pedro I, 1º andar. Fone: (41) 3360-5117, Curitiba/PR. CEP 80060-150. E-mail: josafas@gmail.com.

** Professora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná, Mestre e Doutora em Psicologia Experimental na Universidade de São Paulo; Pós-doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde Universidade de Brasília. Afiliação institucional: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). E-mail: lidia@ufpr.br.

a vitimização entre pares, frequentemente denominada *bullying*, na literatura nacional e internacional, com destaque para a descrição sobre o envolvimento de estudantes nessas interações como agressores, vítimas, vítimas-agressoras ou espectadores.

A violência escolar tem um impacto significativo no sistema educacional brasileiro (SPOSITO, 2001), sendo que uma evidência sobre este fenômeno é o clima de insegurança percebido em algumas escolas. Um estudo recente (CUNHA et al., 2009) indica que, em relação aos dados de uma amostra norteamericana, na qual 60% dos estudantes relataram sentirem-se seguros em suas escolas (O'SHAUGHNESSY et al., 2004), estudantes brasileiros relataram níveis notavelmente baixos de percepção de segurança: apenas 33% afirmaram sentirem-se seguros em suas escolas.

Destaca-se a importância da prevenção de múltiplas formas de violência que são menosprezadas ou não são sequer consideradas como formas de agressão de acordo com o senso comum, sendo que o *bullying* escolar encaixa-se neste grupo de comportamentos subvalorizados por serem considerados como normativos ou inofensivos. Uma pesquisa realizada com adolescentes expostos à violência intensa e frequente revelou alteração de percepção sobre violência interpessoal: os participantes descreveram comportamentos de violência como aceitáveis, valorizando somente aqueles que causassem dano físico a outros (GRAY, 2007). A violência, seja na comunidade, na família ou na escola deve ser enfrentada em todas as suas formas.

Em uma revisão da literatura brasileira sobre violência escolar, Sposito (2001) observa que apenas na década de 80 surgem os primeiros estudos expressivos sobre o tema no Brasil, sendo que, a maioria dos estudos disponíveis, concentrava-se em casos locais, além de abordar a violência de forma genérica, enfatizando a incidência de atos infracionais no ambiente escolar.

Acompanhando a onda internacional de pesquisa sobre a agressão entre pares e, mais especificamente, sobre o *bullying* escolar, a violência interpessoal passou a receber atenção crescente de pesquisadores brasileiros na primeira década do século XXI (por exemplo: LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003; DESOUZA, RIBEIRO, 2005; LISBOA, 2005; PINHEIRO, 2006; CUNHA, WEBER, 2007). Tais estudos enfatizam a carência de investigações sobre as características e incidência da agressão entre pares no contexto escolar brasileiro, e nenhum contemplou uma amostra representativa do sistema educacional brasileiro, restringindo-se ainda a casos locais.

Um dos estudos pioneiros sobre *bullying* em escolas brasileiras foi realizado no Rio de Janeiro pela ABRAPIA,¹ e envolveu mais de 5.000 estudantes de 11 escolas diferentes. Os resultados desse trabalho revelaram que, durante aquele ano escolar, 16,9% dos estudantes haviam sido vítimas de *bullying*, 10,9% haviam relatado ter sido vítimas-agressoras e 12,7% agiram principalmente como agressores no mesmo período (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003). Em estudo mais recente, Lisboa (2005) investigou o *bullying* e as relações de amizade como fatores de risco ou proteção em uma amostra do Rio Grande do Sul, sendo que os resultados indicaram que as interações positivas com pares, por meio de amizades, seria um fator de proteção em relação à vitimização.

No que diz respeito a aspectos familiares, destacam-se os trabalhos de Pinheiro (2006) e Cunha e Weber (2007), que exploraram, respectivamente, as relações do *bullying* e a violência doméstica e do *bullying* com os estilos parentais. Os resultados do trabalho de Pinheiro (2006) incluem as relações entre

¹ Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência.

diferentes tipos de violência familiar e o *bullying*, sendo que se destacam as relações significativas entre estes fatores, em especial no caso das vítimas-agressoras. No trabalho de Cunha e Weber (2007) verificou-se que as dimensões da exigência e responsividade parental, utilizadas para avaliar os estilos parentais percebidos pelos adolescentes, apresentam uma relação significativa e negativa com as médias de agressão e vitimização de pares na escola sendo, portanto, consideradas como fatores protetivos.

Agressão e vitimização: como definir?

Definir a agressão entre pares, vitimização ou assédio é um desafio, e tem sido objeto de discussões interessantes (ESPELAGE, POTEAT, 2008; SALMIVALLI, 2008). Alguns autores brasileiros utilizam o termo *bullying* para tratar dessas questões (ex.: LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003; PINHEIRO, 2006). Estes e outros trabalhos na literatura científica utilizam a definição proposta por Olweus (1993a), que definiu *bullying* como (1) um comportamento agressivo e negativo – incluindo tanto comportamentos físicos quanto verbais, (2) que ocorre repetidamente ao longo do tempo (3) em um relacionamento caracterizado por um desequilíbrio de força e poder fisicamente ou psicologicamente. A partir dessa definição básica, diversos trabalhos têm explorado a forma de relacionamento em que a vítima é alvo de agressões de forma negativa e repetida, sem ter condições de se defender com facilidade.

A descrição da agressão entre pares pode ainda abordar diferentes tipos de agressão (MILLER, VAILLANCOURT, 2007; OLWEUS, 1993b): (1) a direta, que ocorre, em geral, na forma de comportamentos físicos (empurrar, chutar, bater), dos quais a vítima é o alvo; e (2) a indireta ou relacional, na qual predomina o uso da agressão verbal (xingar, apelidar, ameaçar), exclusão social e difamação. Essas duas formas de *bullying*, quer ocorram separadamente ou simultaneamente, estão associadas a prejuízos para o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes.

Há ainda outras possibilidades de abordagem para tal classificação. Por exemplo, a vitimização que ocorre no espaço virtual é denominada de *cyberbullying* (AGATSTON, KOWALSKI, LIMBER, 2007; CHIBBARO, 2007; WOLAK, MITCHELL, FINKELHOR, 2007). Considerando as diferentes estratégias usadas pelos estudantes para perpetrar o *bullying*, Gutiérrez, Barrios, Montero e Del Barrio (2008) realizaram uma pesquisa e descreveram as seguintes categorias de comportamentos agressivos: excluir socialmente (ex.: ignorar), agressão verbal (ex.: insultar, espalhar rumores), agressão física indireta (ex.: esconder objetos, roubar coisas), ameaçar, agressão física direta e assédio sexual. Outro exemplo de categorização das formas de agressão é o trabalho de Smith et al. (2002), que investigou os significados atribuídos a situações de vitimização por 1.245 estudantes de 14 países diferentes. Neste trabalho, foi apresentado a cada estudante um conjunto de 25 quadros contendo figuras de palito e vinhetas ilustrativas de situações de vitimização, e o estudante deveria descrever aquela situação utilizando sua língua nativa. A comparação das categorias atribuídas pelos estudantes em cada país resultou em seis subtipos de *bullying*: (a) *bullying* (em geral), (b) *bullying* verbal e físico, (c) somente *bullying* verbal, (d) exclusão social, (e) somente agressão física e (f) principalmente agressão física. Uma publicação nacional recente apresenta um instrumento brasileiro para avaliar a agressão entre pares, a Escala de Vitimização e Agressão entre Pares – EVAP, composta por uma lista de ações que avaliam as seguintes dimensões deste fenômeno: agressão direta, agressão relacional, agressão física indireta e vitimização. (CUNHA; WEBER; STEINER, 2009).

O termo *bullying* é ainda estranho para a maior parte da população de estudantes brasileiros. No estudo

comparativo supracitado (SMITH et al., 2002) sobre termos usados para descrever *bullying*, os participantes portugueses utilizaram os seguintes termos para descrever as figuras ilustrando situações de vitimização: abuso, armar-se, insulto, provocação, rejeição e violência. Entretanto, em vista das implicações conceituais relacionadas ao uso do termo *bullying* como, por exemplo, a característica de este ser um comportamento que se repetiria ao longo do tempo, neste capítulo utiliza-se uma nomenclatura que expressa adequadamente a dimensão agressiva e negativa deste comportamento, com a vantagem de uma equivalência direta no português: vitimização e agressão entre pares. É importante destacar que este trabalho utiliza uma forma de agressão interpessoal que pode ser considerada menos severa ao selecionar a agressão e a vitimização entre pares sem incluir especialmente o fator da repetição ao longo do tempo, que pode ser considerado o maior diferencial entre estas definições. (HUNTER; BOYLE; WARDEN, 2007).

Ao estudar as características da vitimização entre pares, entre estudantes de escolas públicas e particulares de quatro cidades brasileiras, Cunha (2009) verificou que, longe de ser um evento raro nas interações entre os estudantes, a agressão e vitimização entre pares teve uma incidência de mais de 60% dos estudantes envolvidos como agressores ou vítimas, conforme a Figura 1.

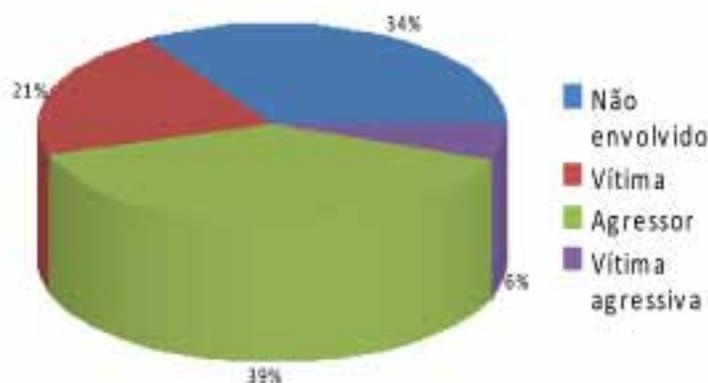


FIGURA 1 - PERCENTUAL DE PARTICIPANTES NAS CATEGORIAS DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO.

A seguir, apresentamos características das categorias de envolvimento em vitimização que adotamos neste capítulo: agressores, vítimas, vítimas-agressoras e não envolvidos (ou espectadores).

Agressores

A agressão contra pares é considerada, para muitos estudantes, uma forma positiva de interação. Essa percepção pode estar relacionada, em parte, às expectativas culturais em relação a este comportamento, sendo que a violência na mídia pode reforçar valores positivos em relação à agressão contra pares (KUNTSCHE, GMEL, REHM, 2006). Por exemplo, que o “valentão” esperto e popular (ATKINS, 2007), sendo que os agressores tendem a ser considerados mais populares do que as vítimas ou estudantes não envolvidos (THUNFORS, 2007). Alguns autores (ESPELAGE, HOLT, HENKEL, 2003; JUVONEN, GRAHAM, 2002) destacam os ganhos para o agressor, o aumento de sua fama, prestígio ou bens, conquistados à custa do estudante ou grupo que é alvo de vitimização, sendo que os agressores são oriundos dos mais diversos contextos familiares e sociais, e não somente de lares “desestruturados”.

(DEVOE; KAFFENBERGER, 2005).

Ao agredir ou ser vitimizado, o estudante não apenas apresenta comportamentos externalizados, mas comportamentos que não são observáveis diretamente como, por exemplo, emoções, sentimentos e crenças em relação à experiência de agredir um colega. No que diz respeito às emoções e sentimentos, há uma relação entre a vitimização entre pares e a intenção de responder a provocações em função da raiva e motivação para melhorar a situação, ao menos de forma percebida. Os resultados do trabalho de Champion e Clay (2007) indicam uma associação positiva entre a intensidade da raiva e motivação retaliatória com a intenção de revidar, e também com a frequência da vitimização, sendo que essa relação foi mais forte entre garotos do que entre garotas.

A empatia é um fator importante para os agressores, sendo que, no caso de estudantes do sexo masculino, há uma relação significativa entre baixos níveis de empatia e agressão a colegas (GINI et al. 2007). Conforme uma criança mantém-se estável no papel de agressor, sua empatia em relação às vítimas é reduzida, com o reforço da crença de que o *bullying* seria aceitável, justificando suas atitudes agressivas e direcionando a culpa para as vítimas. (MARGIE, 2007).

Vítimas

Rigby (2003) destaca quatro condições negativas associadas às vítimas do *bullying*: baixo nível de bem-estar psicológico, ajustamento social empobrecido, estresse psicológico, e mal-estar físico. Embora os padrões de vitimização diminuam ao longo do tempo, o *bullying* tem consequências negativas e duradouras sobre as vítimas, sendo que adultos ex-vítimas continuam a ter autoestima baixa e estão mais propensos a sofrer de depressão que seus pares não envolvidos. (OLWEUS, 1993b).

Ao investigar a vitimização sofrida por pré-adolescentes na escola, em casa e na comunidade, Holt, Finkelhor e Kantor (2007) verificaram uma relação significativa entre o nível de vitimização e o desempenho acadêmico e ajustamento psicológico dos participantes. Os resultados indicaram três perfis quanto à vitimização: (1) jovens com vitimização mínima, (2) vitimização primariamente pelos pares e (3) aqueles que sofrem tipos múltiplos de vitimização, isto é: em casa, na escola e na comunidade, sendo que este terceiro grupo apresentou os níveis mais altos de comprometimento psicológico e os menores níveis de desempenho acadêmico. Adolescentes que apresentam sintomas de depressão, ansiedade, baixa autoestima, locus de controle externo alto, baixa autoconfiança e alto senso de inadequação, estão mais propensos a sofrer vitimização do que adolescentes que apresentam maior competência social e que têm um locus de controle interno mais elevado. (D'ESPOSITO, 2007).

Um exemplo dos prejuízos para as vítimas são os resultados do estudo de Devoe e Kaffenberger (2005), onde as vítimas apresentaram 13% de chance de serem atacadas; 18% relataram que, às vezes, têm medo de serem atacados na escola; 15% estavam envolvidas em brigas frequentes, contra, respectivamente, 4%, 3%, 4% do grupo de estudantes que não sofria *bullying*. Nesse mesmo estudo, merece especial destaque o fato de que 8% das vítimas apresentaram desempenho acadêmico abaixo da média enquanto apenas 3% dos não envolvidos encontravam-se nesta situação.

A vitimização entre pares está também relacionada a problemas de comportamento como a delinquência juvenil. Ao considerar a relação entre a vitimização entre pares e a delinquência juvenil, Cuevas, Finkelhor e Ormrod (2007) encontraram as seguintes categorias dentre as vítimas-agressoras: (1)

vítimas-agressoras; (2) vítimas delinquentes sexuais; (3) vítimas delinquentes de propriedade; (4) vítimas não delinquentes; (5) delinquentes não vitimizados severamente, havendo ainda evidência de grupos significativos de adolescentes que se destacavam como vitimizados ou delinquentes. Outra possibilidade de classificação das vítimas (TOBLIN et al., 2005) trata de sua resposta diante da vitimização, surgindo daí as vítimas-agressoras e as vítimas-passivas. As vítimas-agressoras apresentam um prejuízo significativamente maior quanto ao ajustamento social em relação a seus pares, em especial no que diz respeito à autorregulação e ao ajustamento social, enquanto as vítimas-passivas foram caracterizadas por comportamento não assertivo e baixos níveis de habilidades sociais.

Alunos vitimizados têm uma probabilidade três vezes maior de levar armas à escola, envolver-se em brigas e evitar certos lugares na escola, além de uma probabilidade seis vezes superior de faltar atividades escolares em relação a seus pares não vitimizados. (DEVOE, 2007). Quanto maior o período pelo que haviam sofrido *bullying*, os vitimizados consideravam suas estratégias de enfrentamento menos efetivas, com menor autoeficácia em relação à resolução do problema. (CRAIG et al., 2007).

Vítimas-agressoras

Outro grupo que merece particular atenção é aquele formado pelos indivíduos que, além de sofrerem vitimização, agem de forma agressiva contra seus pares. A prevalência de vítimas-agressoras é relativamente baixa e diminui ao longo das séries escolares, envolvendo principalmente meninos. (SOLBERG; OLWEUS, 2003). As características dos indivíduos que se envolvem no *bullying* como vítimas e agressores sugerem que eles têm um comportamento instável, caracterizado por alto nível de ansiedade, maior até mesmo que o das vítimas (GUERIN; HENNESSY, 2002) e dentre as categorias de envolvimento eles apresentam os piores resultados em avaliações de ajustamento psicossocial. (STEIN; DUKES; WARREN, 2007).

Uma possibilidade para compreender este comportamento pode ser encontrada na proposta de Sidman (2003) sobre coerção. Ao expôr as implicações da coerção em geral, ele afirma que um indivíduo coagido severamente que executa uma retaliação bem-sucedida, acaba recebendo um reforçamento rápido e poderoso: os que estavam em desvantagem tornam-se poderosos, e os que eram os temidos opressores agora buscam seu favor. Ainda segundo Sidman, é fácil verificar como a agressão pode tornar-se um novo modo de vida para os inicialmente subservientes. Assim, no caso do *bullying*, uma vítima que se torna agressora confirma que coerção gera coerção, e que o comportamento agressivo se perpetua por meio do reforçamento positivo e negativo.

Expectadores

Na pesquisa de O'Connell, Pepler e Craig (1999), constatou-se que os espectadores reforçaram o comportamento dos agressores em 54% do tempo, por observarem passivamente os episódios, não socorrendo às vítimas. Assim, a passividade dos espectadores, embora pareça neutra, pode reforçar os atos de violência dos autores do *bullying*, uma vez que o silêncio destes pode ser interpretado pelos autores como afirmação de sua força.

Alguns autores têm destacado o impacto negativo sobre o comportamento dos estudantes que assistem incidentes de vitimização (RIGBY, 2000; RIGBY, JOHNSON, 2006), sendo que esse grupo

representa uma influência significativa no controle do comportamento dos agressores. Geiger e Fischer (2006) também estiveram atentos à interferência dos observadores prevenindo a escalada da violência e reduzindo a tensão em episódios de *bullying*. Ainda no que diz respeito ao comportamento dos envolvidos, Craig, Pepler e Blais (2007) indicam que os principais motivos que levariam estudantes a reagir ao *bullying* seriam (1) sua própria necessidade de exercer controle e ser assertivos e (2) suas reações emocionais ao *bullying*. O comportamento de ajudar ativamente a colegas de classe vitimizados está relacionado positivamente à empatia em relação ao sofrimento destes colegas (GINI et al, 2007), sendo que, além disso, estudantes com níveis mais altos de empatia atribuem um valor negativo ao *bullying*, agredindo menos a outros. (ENDRESEN; OLWEUS, 2001).

Considerações finais

Esta breve revisão sobre a agressão entre pares e diferentes formas de envolvimento nestas interações destaca o fato de que, apesar da assunção comum de que esta forma de violência no espaço escolar seja normativa e inofensiva durante a infância e adolescência, esse é um problema que pode prejudicar significativamente o bem-estar dos estudantes. A agressão entre pares deve ser considerada um fator de risco importante, diante das consequências e custos para os envolvidos e para a sociedade.

É também oportuno refletir brevemente sobre a seguinte questão: por que crianças e jovens são agredidos e vitimizados no espaço escolar? Ao invés de rotular as vítimas ou os agressores como maus e incapazes, enfatizando fatores individuais relacionados a este comportamento, uma possibilidade para abordar essa questão seria considerar os fatores do contexto relacionados à aprendizagem e manutenção desses padrões de comportamento. Ilustrando a importância do foco ampliado sobre o contexto, Zimbardo (2004) propõe um exemplo: se um barril continua a ter maçãs podres por um longo tempo, devemos parar de culpar as maçãs e mudar o barril, atentando ainda para o processo de produção destas. Se considerarmos, por exemplo, fatores culturais como as desigualdades que caracterizam nossa sociedade, a vitimização pode ser considerada um rito de passagem, onde aqueles que adotam estratégias coercitivas de forma mais eficiente passam a ter acesso a mais recursos, com as implicações negativas características das estratégias coercitivas (SIDMAN, 2003) que atingem a todos de algum modo.

E não é demais lembrar algo que pode parecer óbvio: a violência não está restrita aos muros da escola, e esta está certamente relacionada ao contexto social em que se insere. Isso não quer dizer que a escola e seus membros possam isentar-se de sua responsabilidade de transformação diante da sociedade. Embora algumas formas de violência que ocorrem nos limites da escola sejam motivo constante de preocupação, em especial aquelas protagonizadas por estudantes, outras agressões recebem pouca ou nenhuma atenção como, por exemplo, o assédio moral entre professores, o racismo, a homofobia e outras formas de discriminação.

É em meio a este contexto que professores, estudantes, famílias e demais protagonistas da educação trabalham para avançar no desenvolvimento do processo educacional, na esperança de construir um futuro melhor. Diante disso, a violência, seja na comunidade, na família ou na escola, deve ser enfrentada em todas as suas formas. Um primeiro passo é reconhecer sua existência, buscando os contextos e situações em que a violência possa estar “escondida” ou silenciada. A partir desse primeiro passo, que é possivelmente o mais difícil, a escola pode pensar em estratégias efetivas de intervenção e prevenção.

Referências

- AGATSTON, P. W.; KOWALSKI, R.; LIMBER, S. Students' perspectives on cyber *bullying*. **Journal of Adolescent Health**, ano 6, n. 41, p. 59-60, 2007.
- ATKINS, J. H. Media influences on adolescent aggressive behaviour, positive expectancies, and the co-occurrence of substance use. **Dissertation Abstracts International: Section B. The Sciences and Engineering**, ano 12-B, n. 67, 2007.
- CHAMPION, K. M.; CLAY, D. L. Individual differences in responses to provocation and frequent victimization by peers. **Child Psychiatry and Human Development**, ano 3, n. 37, p. 205-220, 2007.
- CHIBBARO, J. S. School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. **Professional School Counseling**, ano 1, n. 11, p. 65-68, 2007.
- CRAIG, W.; PEPLER, D.; BLAIS, J. Responding to *bullying*: What works. **School Psychology International**, ano 4, n. 28, p. 465-477, 2007.
- CUEVAS, C. A. et al. Juvenile delinquency and victimization: A theoretical typology. **Journal of Interpersonal Violence**, ano 12, n. 22, p. 1 581-1 602, 2007.
- CUNHA, J. M.; WEBER, L. N. D. *Bullying* escolar e estilos parentais. In: STARLING, R. Org.). **Sobre comportamento e cognição: Temas Aplicados**. Santo André: ESEtec Editores Associados, 2007, p. 335-346. v. 19
- CUNHA, J. M. et al. Adolescent Sexual Identity and School Safety in Brazil. In: **Society for Research of Child Development**, Biennial Meeting, Denver, 2009.
- CUNHA, J. M.; WEBER, L. N. D.; STEINER, P. Escala de Agressão e Vitimização entre Pares. In: WEBER, L.N.D.; DESSEN, M. A. (Orgs.). **Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados**. Curitiba: Juruá, 2009.
- CUNHA, J. M. **Violência interpessoal em escolas brasileiras: características e correlatos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
- DESOUZA, E. R.; RIBEIRO, J. A. *Bullying* and sexual harassment among brazilian High School Students. **Journal of interpersonal violence**, ano 9, n. 20, p. 1.018-1.038, 2005.
- D'ESPOSITO, S. E. Peer aggression among adolescents: Characteristics of the victims. **Dissertation abstracts international section A: Humanities and Social Sciences**, ano 8-A, n. 67, 2007.
- DEVOE, J. F. The protective behaviors of student victims: Responses to direct and indirect *bullying*. **Dissertation abstracts international section A: Humanities and Social Sciences**, ano 4-A, n.68, 2007.
- DEVOE, J. F.; KAFFENBERGER, S. **Student reports of bullying: results from the 2001 school crime supplement to the national crime victimization survey**. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2005.

ENDRESEN, I. M.; OLWEUS, D. Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to *bullying*. In: BOHART, A. C.; STIPEK D. J. (Orgs.). **Constructive and destructive behavior**: implications for family, school & society. Washington: American Psychological Association, 2001, p. 147-165.

ESPELAGE, D. L.; POTEAT, P. Complexity in aggressive behavior: assessing forms and intentions of aggression. In: **Society for research of adolescence**. Biennial Meeting, Chicago, 2008.

ESPELAGE, D. L.; SWEARER, S. M. Research on School *Bullying* and Victimization: What have we learned and where do we go from here? **School psychology review**, ano 3, n. 32, p. 365-383, 2003.

ESPELAGE, D. L.; HOLT, M. K.; HENKEL, R. R. Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. **Child Development**, ano 1, n. 74, 205-220, 2003.

FARRINGTON, D. P. Understanding and Preventing *Bullying*. **Crime and justice**, n. 17, p. 381-458, 1993.

GEIGER, B.; FISCHER, M. Will words ever harm me – escalation from verbal to physical abuse in sixth-grade classrooms. **Journal of interpersonal violence**, ano 3, n. 21, p. 337-357, 2006.

GINI, G. et al. Does empathy predict adolescents' *bullying* and defending behavior? **Aggressive behavior**, ano 5, n. 33, p. 467-476, 2007.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, 101-138, 2002.

GRAY, J. S. The perceptions of older adolescent males in Northern Israel regarding school and community violence. **Dissertation abstracts international**: Section B. The Sciences and Engineering, ano 12-B, n. 67, 2007.

GUTIÉRREZ, H. et al. The incidence of peer *bullying* as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. **International journal of psychology and psychological therapy**, ano 2, ano 8, p. 247-257, 2008.

HOLT, M. K.; FINKELHOR, D.; KANTOR, G. K. Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. **Child abuse and neglect**, ano 5, n. 31, 503-515, 2007.

HUNTER, S. C.; BOYLE, J. M. E.; WARDEN, D. Perceptions and correlates of peer-victimization and *bullying*. **British journal of educational psychology**, ano 4, n. 77, p. 797-810, 2007.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. Review of peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized. **Journal of developmental and behavioral pediatrics**, ano 6, n. 23, p. 456-457, 2002.

KUMPULAINEN, K.; RASANEN, E.; HENTTONEN, I. Children involved in *bullying*: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. **Child abuse and neglect**, ano 12, n. 23, p. 1253-1262, 1999.

KUMPULAINEN, K. et al. *Bullying* and Psychiatric Symptoms Among Elementary School-Age Children. **Child Abuse and Neglect**, ano 7, n. 22, p. 705-717, 1998.

KUNTSCHE, E.; GMEL, G.; REHM, J. The Swiss Teaching Style Questionnaire (STSQ) and adolescent problem behaviors. **Swiss journal of psychology: Zeitschrift für Psychologie Revue Suisse de Psychologie**, ano 3, n. 65, 147-155, 2006.

LISBOA, C. S. D. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPES NETO, A. S.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o Bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes.** Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

MARGIE, N. R. G. *Bullying* and exclusion in intergroup contexts: The relation between social reasoning, social information processing, and personal experience. **Dissertation abstracts international: Section B. The Sciences and Engineering**, ano 4-B, n. 68, 2007.

MILLER, J. L.; VAILLANCOURT, T. Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionistic? **Aggressive Behavior**, ano 3, n. 33, p. 230-241, 2007.

O'CONNELL, P.; PEPLER, D.; CRAIG, W. Peer involvement in *bullying*: Insights and challenges for intervention. **Journal of adolescence**, ano 4, n. 22, 437-452, 1999.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do.** Oxford, UK: Blackwell, 1993a.

OLWEUS, D. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In: RUBIN, K. H.; Asendorpf, J. B. (Orgs.). **Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 315-341. 1993b.

OLWEUS, D.; LIMBER, S. P.; MIHALIC, S. **The bullying prevention program: blueprints for violence prevention.** Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, 1999. v. 10

O'SHAUGHNESSY, M. et al. **Safe place to learn: consequences of harassment based on actual or perceived sexual orientation and gender non-conformity and steps for making schools safer.** San Francisco: California Safe Schools Coalition, 4-H Center for Youth Development e University of California, Davis, 2004.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

RIGBY, K. Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. **Journal of Adolescence**, ano 1, n. 23, p. 57-68, 2000.

RIGBY, K. Health consequences of *bullying* and its prevention in schools. In: JUVONEN, J.; GRAHAM, S. (Orgs.). **Peer Harassment in school.** New York: Guilford Press, 2001, p. 310-331.

RIGBY, K. Consequences of bullying in schools. **The canadian journal of psychiatry / La revue canadienne de psychiatrie**, ano 9, n. 48, p. 583-590, 2003.

RIGBY, K.; JOHNSON, B. Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. **Educational psychology**, ano 3, n. 26, p. 425-440, 2006.

SALMIVALLI, C. Identifying the victims, bullies, and defenders: comparing three approaches. In: **Society for Research of Adolescence**. Biennial Meeting, Chicago, 2008.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 2003.

SMITH, P. K. et al. Definitions of *bullying*: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, ano 4, n. 73, p. 1.119-1.133, 2002.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, n. 27, p. 87-103, 2001.

THUNFORS, P. The distinguishing characteristics of a popular subtype of bully. **Dissertation abstracts international**: Section B. The sciences and engineering, ano 4-B, n. 68, 2007.

TOBLIN, R. L. et al. Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of *bullying*. **Journal of applied developmental psychology**, ano 3, n. 263, p. 329-346, 2005.

WOLAK, J.; MITCHELL, K. J.; FINKELHOR, D. Does online harassment constitute *bullying*? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. **Journal of Adolescent Health**, ano 6, n. 41, p. 51-58, 2007.

ZIMBARDO, P. G. A Situationist Perspective on the Psychology of Evil: Understanding How Good People Are Transformed Into Perpetrators. In: MILLER, A. G. (Org.). **The social psychology of good and evil**. New York: Guilford Press, 2004, p. 21-50.

BULLYING ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ENVOLVIDOS, RESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES E POSSIBILIDADES DE REDUÇÃO DO PROBLEMA

Fernanda Martins França Pinheiro *

Ana Carina Stelko-Pereira **

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams ***

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.
(Estatuto da Criança e do Adolescente)

Resumo: O ambiente escolar vem se revelando como um local em que ocorrem depredações, roubos, agressões e ameaças. A violência que ocorre de modo frequente a um aluno é denominada de *bullying*. Existem pesquisas que apontam variáveis relacionadas a ser autor, vítima, autor-vítima e testemunha de *bullying*, as quais são discutidas no presente texto. O impacto do *bullying* é amplo para todos os envolvidos independentemente do papel que desempenham, se relacionando a transtorno depressivo, abuso de substâncias, baixo rendimento acadêmico e evasão escolar. Obviamente, a responsabilidade da violência na escola não é exclusiva dos professores e diretores, certamente, porque a violência é um fenômeno multideterminado, tendo raízes biológicas, culturais e situacionais. Entretanto, a participação desses na redução da violência na escola é fundamental. Deve-se promover um dia de discussões com toda a comunidade escolar a respeito do *bullying*; melhorar supervisão, por parte dos adultos, dos espaços da escola; elogiar e conceder privilégios aos comportamentos pró-sociais dos estudantes; criar regras específicas das salas de aula contra o *bullying*. Apesar de haver possibilidades de atuação, não existe “receita pronta”, de modo que as ações devem focar a realidade de cada escola e serem aprovadas pela comunidade escolar. O *bullying* é um grave problema, porém já se sabe de fatores que o promovem e formas de diminuí-lo, não sendo possível aos educadores e sociedade serem indiferentes a esse problema.

Palavras-chave: *Bullying*. Intimidação por pares. Prevenção de violência

* Psicóloga e Mestre em Educação Especial. E-mail: fermfpinheiro@gmail.com.

** Psicóloga, Mestre em Educação Especial, Doutoranda em Psicologia. E-mail: anastelko@gmail.com.

*** Professora Titular de Psicologia da UFSCAR, Doutora em Psicologia. E-mail: williams@ufscar.br

Introdução

A violência é tão antiga quanto o homem. Suas manifestações são múltiplas e ocorrem em diferentes níveis e intensidades. Tentar mapear suas causas, ou diminuir seus efeitos tem sido um campo arduo, porém importantíssimo da ciência. Filósofos, cientistas políticos, antropólogos, sociólogos e psicólogos têm se dedicado ao estudo da agressividade e violência entre os homens, procurando meios de evitar, ou mesmo, diminuir a violência que atinge todos os âmbitos da sociedade. (MINAYO, 2003).

A violência floresce e flui com maior intensidade quando há desigualdade de condições entre os envolvidos, ou seja, entre vítima e agressor. (WILLIAMS, 2003). De fato, há autores que incorporam o desequilíbrio de poder entre as pessoas à própria definição de violência (WILLIAMS, 2003), como Chauí (1984):

Entenderemos por violência uma realização determinada das relações de força tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade, e pelo silêncio, de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1984, p. 35).

Embora a violência tenha raízes “pré-históricas”, nas últimas décadas tornou-se um tema constante em nossa sociedade. Não há um único dia em que notícias sobre roubos, assaltos, assassinatos, guerras, e/ou outras formas de violência, deixem de estar presentes na mídia, o que gera a sensação de que a ocorrência desse fenômeno está aumentando com o passar das gerações. Como diz Simões (2002), não é possível afirmar se nas sociedades modernas há mais ou menos violência do que outrora, embora se possa constatar o aumento de sua consciência e banalização, que instauram um clima de insegurança entre as pessoas. Apesar dessa afirmação de Simões, sabe-se que atualmente há um maior repúdio à violência em formas de leis (Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasil, 1990) e declarações (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Organização das Nações Unidas, 1948) e não se aceita tão facilmente a violência contra a mulher, contra as crianças e do patrão para com o empregado, o que supõe que mesmo sem dados estatísticos exatos há menos violência hoje do que outrora.

As pesquisas apontam danos para a saúde física e mental de quem sofre a violência (ALVES; COURA-FILHO, 2001; EDWARDS et al., 2005), sendo que esta passou a ser reconhecida como um fator de risco para o desenvolvimento humano. O presente trabalho teve como objetivo apresentar brevemente um tipo de violência que ocorre entre alunos na escola – denominada *bullying* –; as consequências desse fenômeno no desenvolvimento e na educação dos indivíduos envolvidos; a relevância do mesmo para a escola; bem como a importância da comunidade escolar, especialmente por meio da figura do professor, na prevenção da tal violência.

Violência na escola, *bullying* e educação

A família e a escola, historicamente, sempre foram reconhecidas como locais de harmonia e segurança; enquanto o “mundo externo”, as ruas, eram considerados locais perigosos, no qual as pessoas,

especialmente mulheres e crianças, tinham maior probabilidade de serem ameaçadas ou violentadas. Entretanto, pesquisas realizadas nas últimas décadas vieram desmistificar essa crença e, atualmente, as estatísticas têm apontado o casamento e a família como contextos de grande prevalência da violência. (SOARES, 1999; SAFFIOTI, 1997). Da mesma forma que a família, o ambiente escolar vem se revelando como um local em que ocorrem depredações, roubos, agressões e ameaças tanto entre alunos, como entre alunos e professores. (EGEA, 2002; SPOSITO, 2001; UNESCO, 2005).

O termo “violência na escola” diz respeito a todos os comportamentos agressivos que ocorrem no ambiente escolar, o que inclui: danos ao patrimônio, atos criminosos, conflitos interpessoais, etc. (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003). Charlot (2002) diz que este fenômeno (violência na escola) não é novo, como professores e a opinião pública tendem a considerar, embora as formas de violência tenham “evoluído” para situações mais graves (especialmente no século XX, a partir da década de 80), com registro de ocorrência de homicídios, estupros e agressões com armas dentro do ambiente escolar; sendo os envolvidos em tais situações pessoas cada vez mais jovens. Além disso, o número de intrusões externas (como grupos de gangues que entram na escola para “acertar contas” com membros de uma gangue rival) tem aumentado, assim como o número de agressões a docentes e funcionários da escola.

Uma das formas de violência escolar que tem merecido grande atenção por parte dos pesquisadores nas últimas décadas tem sido denominada na literatura internacional como *bullying*. *Bullying* é uma forma de violência frequente ocorrida entre colegas na escola que pode ser de natureza física, psicológica e/ou sexual (BATSCHE; KNOFF, 1994; RAMIREZ, 2002), sendo definida como “modalidade de violência na qual um ou mais alunos agridem um ao outro de forma repetitiva por um determinado período de tempo”. (WILLIAMS, 2004). Olweus (1999 apud GENEVAT; DEL REY; ORTEGA, 2002) afirma que este é um fenômeno definido por três categorias: a intencionalidade do ato, a prolongação no tempo e o desequilíbrio de poder físico, psicológico ou social entre os envolvidos. Na língua portuguesa, não há uma palavra equivalente ao termo *bullying* e várias ações podem ser entendidas como atos dessa natureza, tais como: apelidar, ofender, humilhar, aterrorizar, ignorar, perseguir, intimidar, bater, assediar, roubar, dentre outras. (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003).

Os comportamentos violentos incluídos em *bullying* podem ser de dois tipos: as ações diretas e as indiretas ou emocionais (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003). As ações diretas podem ser físicas (por exemplo, chutar, empurrar, bater, tomar pertences) ou verbais (apelidos e insultos, por exemplo). As ações violentas indiretas são aquelas tomadas com o intuito de fazer com que uma pessoa seja discriminada e excluída de seu grupo social (isso pode ocorrer por meio de disseminação de boatos ou histórias desagradáveis sobre a pessoa).

Vários autores (BATSCHE; KNOFF, 1994; RAMÍREZ, 2002; ANTON et al., 2002) apontaram para o fato que há diferentes características (individuais e familiares) de acordo com o papel desempenhado pelo aluno na situação de *bullying*, papel este que pode ser de vítima, agressor, vítima/agressor ou testemunha. Os agressores são, geralmente, pessoas com pouca empatia, do sexo masculino, acreditam que os outros o queiram prejudicar, têm colegas que apoiam os comportamentos agressivos, podem portar armas, abusar de drogas e evadir da escola e ter histórico de reprovações. (BOXER et al., 2005; GUERRA, 2003; MALDONADO, WILLIAMS, 2005; PINHEIRO, WILLIAMS, no prelo; WELSH, 2003). Em geral, são provenientes de famílias com pouco relacionamento afetivo entre os membros,

podendo vivenciar situações de violência intrafamiliar. (MALDONADO; WILLIAMS, 2005; REESE et al., 2000; RIGONI; SWENSON, 2000).

As vítimas do *bullying* se caracterizam por serem, geralmente, pessoas fisicamente mais fracas, mais jovens que os autores de violência, frequentemente sem amigos na escola e com pouca habilidade para lidar com as situações de conflito com os colegas. Podem mudar muitas vezes de escola, têm poucas pessoas em quem confiar, não gostam de ir à escola e, geralmente, sofrem de transtornos depressivos e de ansiedade, apresentando problemas acadêmicos. (KHOURY-KASSABRI et al., 2004; SCHRECK, MILLER, GILBSON, 2003; WARNER, WEIST, KRULAK, 1999).

As vítimas-agressoras são alunos que têm dificuldades em avaliar a situação em que se encontram e de controlar a impulsividade, chegando a agredir outros alunos, mesmo quando se encontram em pior situação para se defender. São os alunos menos populares e mais associados com transtornos depressivos e de ansiedade. (SCHWARTZ et al., 2005).

As testemunhas são aqueles que apenas presenciam as situações de violência e que geralmente se calam para não se tornarem as “próximas vítimas”, como também podem se sentir responsáveis por nada terem feito ao presenciar uma agressão e, ainda, desenvolver comportamentos agressivos para se sentirem pertencentes ao grupo de alunos que realiza atos de *bullying*. (STUEVE et al., 2006). Amigos de estudantes agressores podem evitar que outros professores separem alunos que brigam ou encorajar a continuação da agressão. As testemunhas também podem propiciar que o autor agrida com mais violência a vítima, a fim de demonstrar seu poder a todos os presentes.

Além das características individuais e familiares, há condições da própria escola, que facilitam a existência de *bullying* nesse ambiente. Apresentam mais violência escolas com excessivo número de alunos (CODO, 2006), em que os alunos têm menor desempenho acadêmico e em que são mais altas as taxas de reprovação (HOLT; FINKELHOR; KANTOR, 2007), em que existem locais inseguros e pouco supervisionados (WALKER; GRESHAM, 1997), com funcionários com senso de justiça e eficiência em relação à disciplina (SCHRECK, 2003) e com regras claras e consistentes. (KHOURY-KASSABRI et al., 2004).

A presença de violência torna o ambiente escolar um lugar hostil, propiciando um clima de aula tenso, gerando maus relacionamentos entre os alunos e até mesmo entre esses e os professores. (EGEA, 2002). Socías (2003) analisa que a presença de violência na escola faz com que a ação educativa perca o sentido e se perverta em um contexto em que é possível o exercício do abuso de poder, reforçando o medo e a submissão. Tal abuso, sem dúvida, é um desvio indesejável ao objetivo básico da educação que, de acordo com o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (p. 21).

O impacto do *bullying* é amplo para todos os envolvidos (SUDERMANN; JAFFE; SHIECK, 1996). As vítimas de *bullying* experienciam significativo dano psicológico, que interfere em seu desenvolvimento social, acadêmico e emocional. Problemas emocionais, tais como: medo, ansiedade, depressão e baixa autoestima são comuns em pessoas vítimas de violência e não é surpreendente que vítimas de *bullying* apresentem esses problemas. Algumas vítimas passam a evitar a escola e interações sociais e isso pode afetar o seu desempenho escolar. (BERTHOLD, HOOVER, 2000; LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003). Além disso, o abuso crônico por parte de colegas da escola (*bullying*) tem sido

relacionado, na literatura, como um fator de risco para o comportamento suicida entre adolescentes. (CARNEY; MERREL, 2001). Muitos dos problemas acima citados continuam mesmo após a pessoa ter deixado a escola e estudos mostram que vítimas de *bullying* têm mais probabilidade de sofrer depressão e rebaixamento de autoestima na idade adulta, em comparação com pessoas que não foram vítimas de tal violência. (DUNCAN, 1999).

Os resultados negativos em relação aos agressores dizem respeito à consolidação do uso da violência ao longo de suas vidas. Estudos longitudinais apontam que os bullies (agressores) têm maior probabilidade de se envolver em comportamentos infratores, violência doméstica e atos criminosos em sua vida adulta, além de serem pessoas que apresentam mais problemas relacionados a comportamentos de risco (fumar, beber, não usar cinto de segurança), sendo menos satisfeitos com a escola. (BERTHOLD; HOOVER, 2000). Além disso, crianças e adolescentes agressivos podem ser rejeitados pelos colegas e professores na escola, o que gera estresse e afeta o processo de aprendizagem e de estabelecimento de relações de companheirismo. (LISBOA et al., 2002). As testemunhas dessa violência, embora não tendo envolvimento direto, relatam sentimentos negativos em relação ao *bullying* (por exemplo, sentir-se mal, ter medo de vir a ser vítima), podendo vir a desenvolver ansiedade e medo em relação aos ambientes nos quais o *bullying* ocorre. (SUDERMANN; JAFFE; SHIECK, 1996).

De acordo com Batsche e Knoff (1994), o *bullying* é um problema que afeta cerca de 15% a 20% dos estudantes nos EUA, sendo, possivelmente, o tipo mais comum de violência nas escolas e o que atinge o maior número de estudantes. Estudos conduzidos em países como Inglaterra, Japão, Irlanda, Austrália e Canadá têm encontrado uma taxa de prevalência semelhante, mostrando que tal comportamento é mais frequente do que os pais e professores podem imaginar. (SUDERMANN; JAFFE; SCHIECK, 1996). No Brasil, uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) encontrou uma taxa de 40,5% dos alunos (que cursavam da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental) relatando ter tido algum envolvimento direto na prática de *bullying*, seja como vítima e/ou como agressor. (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003).

Como visto, os efeitos desse tipo de violência são amplos e sua prevalência, preocupante. O impacto da experiência para os envolvidos em *bullying* pode gerar distúrbios emocionais e problemas de aprendizagem, fazendo com que estes alunos necessitem de atenção especial em seu processo educativo. As crianças e adolescentes envolvidas em situações de *bullying* não podem ser ignoradas no planejamento dos currículos e práticas docentes, considerando que: “É no espaço da sala de aula, muitas vezes, quando o professor está presente, que grande parte da violência entre alunos acontece”. (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003; PEREIRA et al., 2004). Assim, o professor pode atuar de forma a impedir novas ocorrências, cuidando para que não se reforcem atitudes discriminatórias entre os alunos (como professores que reforçam estereótipos chamando alunos de “burros”, “gordinhos”, por exemplo).

O *bullying* não deve ser considerado como uma característica normal de desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas um indicador de risco para o abandono escolar e para a adoção de comportamentos violentos mais graves, como porte de armas, brigas frequentes e delinquência. (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003).

Os envolvidos com o *bullying* têm alta probabilidade de ter dificuldades e atrasos na aprendizagem e no desenvolvimento se não receberem uma intervenção adequada (Gargiulo, 2003). Além de o *bullying*

apresentar-se como uma questão que merece destaque para a educação, o tema também é relevante para a educação especial. Podemos considerar esses alunos como “deficientes circunstanciais”, como aponta Carvalho (1998), que define alunos “deficientes” como “(...) aqueles que apresentam transtornos na aprendizagem, manifestações condutais atípicas, comprometimentos emocionais, decorrentes da interação entre suas características biopsicossociais e os obstáculos interpostos pelos meios físico e social”. (p. 120).

A escola deve ser um lugar seguro no qual os alunos e as alunas aprendam a ser pessoas no sentido amplo do termo; um lugar em que as condutas de humilhação, sarcasmo, agressão e violência não devem ter espaço (SOCÍAS, 2003). Ignorar a prática de *bullying* e as consequências de tal prática, além de ser contraproducente do ponto de vista humano e social, contribui para o fracasso escolar, pois como bem descreve Carvalho (1998), o não reconhecimento das dificuldades dos alunos com distúrbios de aprendizagem (e aí se incluem aqueles com problemas emocionais) é uma forma de rejeição:

além de ser um convite a deixá-la entregue à própria sorte, produzindo-se, dessa forma, a deficiência circunstancial. É o que, lamentavelmente, se constata no cotidiano de nossas escolas onde esses alunos acabam se tornando deficientes pela falta de respostas educativas adequadas. (CARVALHO, 1998, p. 122).

Lidando com a violência na escola

Além de se preocuparem com o planejamento da prática educativa (programação, conteúdo, metodologia, recursos, avaliação, etc.), os professores precisam atentar para fatores que se relacionam com o comportamento de cada um de seus alunos e da classe como um todo (SOLSONA; LÓPEZ, 2002), sendo os comportamentos de uma diversidade enorme: o aluno pode ser tímido ou expansivo, pode ser o “quietinho” ou o “brigão”, pode ser motivado ou não. Essa diversidade, presente em todas as salas de aula (PERRENOUD, 2001), pode ser vista como um problema, como obstáculo ao trabalho do professor, que precisa se adaptar a esta realidade “caótica”; mas também pode tornar o trabalho do professor gratificante, quando este intervém de forma a “fazer o grupo funcionar”, “animá-lo”, como bem coloca Perrenoud (2001), tornando o ambiente um espaço propício para a aprendizagem social.

Não lidar com a diversidade, além de se constituir um problema para o professor, pode favorecer segregações e exclusões entre os alunos, provocando conflitos, dominações e discriminações. (PERRENOUD, 2001). Embora Perrenoud (2001) não tenha abordado diretamente a questão da geração de violência na escola quando não há um trabalho adequado com a diversidade, entende-se que as características que decorrem disso (que são: conflito, dominação e discriminação), quando passam a existir de forma frequente entre alunos, constitui-se como *bullying*.

Encontrar formas adequadas de lidar com a diversidade na escola, sem dúvida alguma, é essencial para a prevenção de violência na escola. Os conflitos certamente surgirão na existência de diversidade (PERRENOUD, 2001), mas isso, antes de significar violência, agressividade, pode fazer com que as pessoas aprendam mais sobre o outro e passem a respeitá-lo.

Idealmente, os professores deveriam aprender a lidar com diversidade e os comportamentos problemáticos dos alunos em sua formação inicial, por exemplo, no magistério ou curso de licenciatura. Parizzi e Reali (2002) consideraram que:

[...] os cursos de formação básica não podem limitar-se a abordar apenas os conhecimentos relacionados aos conteúdos específicos e às competências pedagógicas, como, por exemplo, diferentes métodos de ensino, estratégias de instruções, tipos de avaliações, etc. Nos processos formativos deveria ser enfatizada a construção de valores e atitudes positivas em relação à diversidade presente nos alunos, bem como às suas formas de aprendizagem. Aproximar o futuro professor de diferentes grupos de alunos – com diferentes níveis de dificuldades e experiências de ensino variadas e provenientes de diferentes estruturas familiares e condições socioculturais –, durante seu curso de formação, pode proporcionar o exercício de experiências de ensino ainda sob orientação, favorecendo o confronto reflexivo entre o conteúdo aprendido no curso e a prática desenvolvida. (PARIZZI; REALI, 2002, p. 87).

Entretanto, como as próprias autoras acima citadas dizem, a formação inicial oferecida atualmente é limitada. Solsona e López (2002) apresentam – a partir da prática com estudantes que serão futuros professores e como pesquisadores – algumas dificuldades relatadas por seus alunos que, após os anos de formação universitária, constatam a insuficiência desta ao lidarem com a realidade da sala de aula. Dentre as dificuldades descritas tem-se: falta de conhecimento de métodos, recursos e estratégias didáticas e escassas habilidades para enfrentar as diferentes problemáticas na sala de aula.

Pesquisas parecem apontar que a formação deficiente do professor (tanto em relação ao conteúdo, como nas habilidades de lidar com os alunos e com a estruturação do próprio trabalho) pode favorecer a existência de um ambiente violento, como descrevem Lopes Neto e Saavedra (2003). Os autores apresentam pesquisas que contataram que nas escolas onde as equipes possuem métodos inconsistentes de disciplina, supervisão inadequada dos alunos, nível intelectual mais baixo, alta rotatividade de professores, padrões de comportamentos não estabelecidos e “falta de consciência das crianças como indivíduos”, a agressividade e a violência entre os alunos é maior do que nas escolas sem tais características.

Obviamente, não é possível afirmar que a responsabilidade da violência na escola é culpa dos professores, certamente, porque a violência é um fenômeno multideterminado, tendo raízes biológicas, culturais e contingenciais. Entretanto, a participação destes na redução da violência na escola e prevenção desta é fundamental. (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003; PEPLER, CRAIG, 2000).

Os programas antiviolência implantados nas escolas podem implicar reduções nas taxas de *bullying* e o sucesso obtido relaciona-se diretamente com a intensidade de participação dos professores, alunos, coordenadores, funcionários e pais (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003). O envolvimento de múltiplas personagens da escola é alcançado quando pensa-se ser imprescindível a participação de todos, como faxineiras, porteiros, etc., para o combate ao *bullying* e todos devem ser escutados quanto à opinião que têm sobre o problema. Tal união dos funcionários, pais e alunos não é simples, pois os professores podem acreditar que estão “perdendo” o papel de educadores, uma vez que dividiriam as decisões com outras personagens. Os pais, por sua vez, podem pensar não ser responsabilidade própria o que ocorre dentro dos muros da escola e os alunos podem apontar como solução do problema medidas punitivas e pouco pedagógicas. Desse modo, é necessário que tal integração seja construída com bastante cautela e no dia a dia escolar, valorizando o expressar-se de todos, desde em relação às situações mais simples, como as questões complexas e polêmicas como episódios graves de violência na escola.

Olweus (1993, apud SUDERMANN; JAFFE; SCHIECK, 1996) foi o pesquisador pioneiro na descrição do *bullying* entre estudantes da Noruega, no final da década de 70, tendo implementado um programa redução de *bullying* em seu país, que se tornou referência para os programas desenvolvidos

em vários outros países. Ele considera que os implementadores dos programas antibullying nas escolas, para ter sucesso, devem: conscientizar e envolver os adultos, em especial com relação aos problemas das vítimas. Promover um dia de discussões com toda a comunidade escolar (envolvendo funcionários, professores, alunos e pais) a respeito do *bullying* (discutindo seu conceito, identificação, consequências para vítimas e agressores, etc.) Pesquisar a prevalência do *bullying* nas escolas, identificando os problemas das vítimas e dos agressores. Melhorar supervisão, por parte dos adultos, durante a hora do intervalo/recreio. Apresentar consequências de forma consistente e imediata para o comportamento agressivo. Elogiar e conceder privilégios aos comportamentos pró-sociais dos estudantes. Criar regras específicas das salas de aula contra o *bullying*. Realizar reuniões individuais, com agressores e vítimas, bem como com seus pais para encaminhar a atendimentos especializados, quando necessário. Outras ações que podem ser postas em prática pelos professores e funcionários para diminuir o *bullying*, são as que sugerem Pepler e Craig (2000): evitar estereótipos (por exemplo, étnicos ou de gênero); desenvolver um currículo que promova comunicação, amizade e habilidades assertivas; evitar enfatizar a competitividade na escola; recrutar alunos que possam ajudar na identificação de colegas que necessitem de ajuda, visto que, muitas vezes, os alunos envolvidos diretamente não relatam a violência para adultos, como pais e professores.

Os professores podem, também, propor aos alunos a criação de um “contrato” para reduzir o *bullying* em sala de aula. De acordo com Baptista (2003) “o contrato pedagógico pode ser entendido como um dispositivo de mediação para a relação entre docente e aluno”, sendo “um plano de trabalho construído com (e para) o aluno”. O autor diz que este plano “nasce da identificação de exigências particulares ligadas à aprendizagem ou à interação social”. Por ter os estudantes como protagonistas na criação dos termos do contrato (ou seja, criando os objetivos a serem alcançados e como serão alcançados) e por poder ser usado na melhoria das interações sociais, o contrato se mostra uma ferramenta que pode ser bastante efetiva na redução da violência entre os colegas de classe.

Não existe “receita pronta” contra o *bullying* e as ações empreendidas nesse sentido devem focar a realidade de cada escola. Todas aquelas estratégias que possibilitem a resolução de conflitos e a redução da intimidação e agressão entre os alunos devem ser postas em discussão e implementadas à medida que forem aprovadas pela comunidade escolar.

Para finalizar, destaca-se mais uma vez que a escola é um espaço de aprendizagem e de formação de pessoas. Para que isso seja garantido, é imprescindível a existência de um ambiente seguro, onde os alunos possam aprender e conviver com outras pessoas, num clima saudável e tranquilo. Além de ser importante do ponto de vista do desenvolvimento humano, tal ambiente é direito da criança e do adolescente, estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que ratificou o direito desta população à liberdade, respeito e dignidade. O direito ao respeito, como diz o Artigo 17 do ECA, “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. A existência de *bullying* nas escolas fere integralmente esse direito e deve ser combatido por todas as instâncias de nossa sociedade.

Referências

ALVES, A. M.; COURA-FILHO, P. Avaliação das ações de atenção às mulheres sob violência no espaço

familiar, atendidas no Centro de Apoio à Mulher (Belo Horizonte), entre 1996 e 1998. **Revista Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 243-257, 2001.

ANTÓN, L. J. M. et al. Las agresiones en la escuela percibidas por los alumnos. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, ano 1, n. 5, 2002. Disponível em: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>>. Acesso em: 30/nov./2003.

BAPTISTA, C. R. Diálogo e contratação na ação educativa: algumas reflexões sobre uma pedagogia das diferenças. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 25-30, 2003.

BATSCHÉ, G. M.; KNOFF, H. M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. **School psychological review**, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1994.

BERTHOLD, K. A.; HOOVER, J. H. Correlates of *bullying* and victimization among intermediate students in the midwestern USA. **School Psychology International**, v. 21, n.1, p. 65-78, 2000.

BOXER, Paul et al. Developmental issues in school-based aggression prevention from a social-cognitive perspective. **The journal of primary prevention**, v. 26, n. 5, p. 383-400, 2005.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>>. Acesso em: 23/nov./2008.

CARNEY, A. G.; MERREL, K. W. *Bullying* in school: Perspectives on understanding and preventing an international problem. **School psychology international**, v. 22, n. 3, p. 364-362, 2001.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999. 139p.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CARDOSO, R. (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**, 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984. p. 23-52.

CODO, Wanderley (Ed.). **Revista Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 432p.

DUNCAN, R. D. Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. **Child Maltreatment**, v. 4, n. 1, p. 45-55, 1999.

EDWARDS, V. J. et al. The wide-ranging health outcomes of adverse childhood experiences. In: KENDALL-TACKETT, K. A.; GIACOMONI, S. M. (Orgs.). **Child Victimization**. Kingston, New Jersey: Civic Research Institute, 2005. p. 8.1-8.12.

EGEA, J. N. Perspectiva sistémica de la conducta problemática y agresiva. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 5, n. 4, 2002. Disponível em: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>> Acesso em: 30/nov./2003.

GARGIULO, R. M. Special Education in context: People, concepts, and perspectives. **Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality**. Wadsworth: Thomson Learning, 2003.

GENEVAT, R.; DEL REY, R.; ORTEGA, R. **Etiquetas verbales en el vocabulario de docentes, padres y madres para nominar el fenómeno bullying**. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, ano 4, n. 5, 2002. Disponível em: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>> Acesso em: 30/nov./2003.

GUERRA, Nancy G. Preventing school violence by promoting wellness. **Journal of Applied Psychoanalytic Studies**, v. 5, n. 2, p. 139-154, 2003.

HOLT, M. K.; FINKELHOR, D.; KANTOR, G. K. **Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance**. Child Abuse & Neglect, v. 31, p. 503-515, 2007.

KHOURY-KASSABRI, Mona et al. **The contributions of community, family, and school variables to student victimization**. American Journal of Community Psychology, v. 34, n. 3, p. 187-204, 2004.

LISBOA, C. et al. Estratégias de *coping* de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 345-362, 2002.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying**. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003, 128 p.

MALDONADO, Daniela Patrícia Ado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, PR, v.10, n. 3, p. 353-362, 2005.

MINAYO, M. C. S. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 23-47.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 30/nov./2009.

PARIZZI, R. A., REALI, A. M. de M. R. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002. p. 71-90.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e envolvimento em *bullying* no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39 n. 138, set./dez. 2009.

PEPLER, D.; CRAIG, W. **Making a difference in bullying. 2000**. Disponível em: <http://www.arts.yorku.ca/lamarsh/pdf/Making_a_Difference_in_Bullying.pdf> Acesso em: 30/nov./2003.

PEREIRA, B. et al. *Bullying* in Portuguese schools. **School psychology international**, v. 25, n. 2, p. 241–

254, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 230 p.

RAMIREZ, F. C. El *bullying* y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>>. Acesso em: 30/nov./2003.

REESE, Le’Roy E. et al. The role of families and care givers as risk and protective factors in preventing youth violence. **Clinical child and family psychology review**, v. 3, n. 1, p. 61-77, 2000.

RIGONI, David; SWENSON, David X. Beyond scripted blame: a systems approach for understanding school violence. **Systemic practice and action research**, v. 13, n. 3, p. 279-295.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPTAS, M. (Org.). **Violência em debate**. São Paulo: Moderna, 1997. p. 39-57.

SCHRECK, Christopher J.; MILLER, J. Mitchell; GIBSON, Chris L. Trouble in the school yard: a study of the risk factors of victimization at school. **Crime & delinquency**, v. 49, n.3, p. 460-484, 2003.

SCHWARTZ, David et al. Difficult home environments and the development of aggressive victims of *bullying*. In: KENDALL-TACKETT, Kathleen A.; GIACOMONI, Sarah M. (Orgs.). **Child Victimization: Maltreatment; bullying and dating violence; prevention and intervention**. Kingston, NJ: Civic Research Institute, 2005. p. 11.2-11.9.

SIMÕES, A. P. S. Violência(s) na escola: Formar para intervir Intervir para prevenir. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 5, n. 4, 2002. Disponível em: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>>. Acesso em: 30/julho/2004.

SOARES, Bárbara Musumeci. **Mulheres invisíveis**: Violência conjugal e novas políticas de segurança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 319 p.

SOCÍAS, C. O. Los problemas de convivencia en las aulas: análisis del *bullying*. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 6, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n2.asp>>. Acesso em: 30/nov./2003.

SOLSONA, L. A; LÓPEZ, P. E. La formación del maestro y la situación de la escuela en el siglo XXI. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 5, n. 4, 2002. Disponível em: <<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>>. Acesso em: 30/jul/2004.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, 2001.

STUEVE, Ann et al. Rethinking the bystander role in school violence prevention. **Health promotion practice**, v. 7, n. 1, p. 117-124, 2006.

SUDERMANN, M.; JAFFE, P. G.; SCHIECK, E. **Bullying: Information for parents and teachers**. 1996. Disponível em: <<http://www.lfcc.on.ca/bully.htm>>. Acesso em: 28/out./2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2007.

WALKER, H. M.; GRESHAM, F. M. Making schools safer and violence free. **Intervention in School and Clinic**, v. 32, n. 4, p. 199-204.

WARNER, Beth S.; WEIST, Mark D.; KRULAK, Amy. Risk factors for school violence. **Urban Education**, v. 34, n. 1, p. 52-68, 1999.

WELSH, Wayne N. Individual and institucional predictors of school disorder. **Youth Violence and Juvenile Justice**, v. 1, n. 4, p. 346-368, 2003.

WILLIAMS, LÚCIA CAVALCANTI ALBUQUERQUE. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Revista brasileira de educação especial**, v. 9, n. 2, p. 141-154, 2003.

WILLIAMS, LÚCIA CAVALCANTI ALBUQUERQUE. Violência e suas representações. In: SOLFA, G. C. (Org.). **Gerando cidadania: Reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente**. São Carlos, SP: Rima Editora, 2004. 133-145p.

PARTE II – ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOB A PERSPECTIVA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Ana Paula Pacheco Palmeiro *

Resumo: Este artigo pretende lançar reflexões históricas e jurídicas sobre a situação de crianças e adolescentes no Brasil. A construção das imagens infanto-juvenis, em torno das legislações demonstram a negligência a esta população, desassistida em relação aos direitos fundamentais. Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente situa-se como um marco fundamental na garantia de direitos, para a proteção integral da população infanto-juvenil na articulação do estabelecimento da Rede de Proteção Integral.

Palavras-chave: Rede de proteção. Legislação. Histórico. ECA.

Introdução

As múltiplas faces da violência direcionam-se cada vez mais para crianças e adolescentes, principais vítimas deste fenômeno da contemporaneidade. A proteção dessas crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos, é uma garantia assegurada no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90.

A trajetória de crianças e adolescentes é construída historicamente no Brasil a partir do século XVI, através de leis que vinham da metrópole – Portugal – e eram aplicadas por representantes da Igreja e do Estado. Não havia uma preocupação para a condição da criança na colônia.

As crianças ilegítimas – fruto de relações fora do casamento – e as expostas a situações de extrema pobreza estavam condicionadas ao abandono. Devido ao número elevado de abandonos, o Estado representado pela figura do vice-rei, criou a Roda dos Expostos. O objetivo da Roda era acolher as crianças ilegítimas e aquelas abandonadas por famílias sem condições financeiras para mantê-las.

As instituições que recebiam as crianças abandonadas eram precárias e subumanas, as taxas de mortalidade infantil eram altas e não havia interesse da Corte para inverter os efeitos deletérios dessas instituições na emancipação da vida social da infância e da adolescência.

No século XIX, período inicial da instalação da República, ocorreu significativa expansão das instituições privadas que recebiam crianças abandonadas. Isto se deve ao estremecimento das relações

* Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais. Técnica Pedagógica da Seed-PR. E-mail: anap3@seed.pr.gov.br.

entre a Igreja e o Estado nesse período. O Estado não tinha interesse em políticas que atendessem crianças e adolescentes, e as internações em instituições para crianças abandonadas estavam sempre superlotadas.

Pode-se dizer que, uma das primeiras políticas públicas destinadas à população em geral e também para crianças e adolescentes foi o Higienismo. Este foi um movimento sanitarista composto por médicos e engenheiros com objetivo de implantar medidas higienistas para reordenar o espaço urbano e controlar as relações sociais através do saneamento básico, da educação higiênica e da profilaxia dos ambientes insalubres, visando o controle de doenças infecto-contagiosas e instalação de postos de saúde. A população infanto-juvenil foi assistida por políticas que se preocupavam com a mortalidade infantil, a maternidade e o cuidado com os ambientes escolares. Diante das preocupações levantadas pelos médicos higienistas, surgem as primeiras creches com o intuito de estender o direito de melhores condições de vida para os trabalhadores e seus filhos.

Cenário histórico das legislações para a infância e juventude

Caracterizando o cenário histórico das legislações para a infância e juventude evidencia-se o Código de Menores de 1927, também conhecido pelo nome de seu idealizador, Mello Mattos. O Código orientava suas providências às crianças em estado de situação irregular, e definia, já em seu artigo 1º, a quem a lei se aplicava:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo. (BRASIL, 1927, grafia original).

O Código de Menores de 1927 estabelecia diretrizes específicas para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. O destino de muitas crianças e adolescentes ficava a mercê do julgamento e da ética do juiz.

Em 1942, em pleno Estado Novo, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Tratava-se de um órgão do Ministério da Justiça e funcionava como um equivalente do sistema penitenciário para a população menor de idade. Sua orientação era correccional-repressiva. O sistema previa atendimento diferente para o adolescente autor de ato infraccional e para o menor carente e abandonado. Além do SAM, foram criados programas que visavam à prática assistencialista: Legião Brasileira de Assistência (LBA); Casa do Pequeno Jornaleiro; Casa do Pequeno Lavrador; Casa do Pequeno trabalhador.

O período entre 1945 e 1964 foi marcado pela coexistência das tendências: de aprofundamento das conquistas sociais em relação à população de baixa renda e do controle da mobilização e organização. O SAM passa a ser considerado, perante a opinião pública, como um órgão repressivo, violento e desumanizante.

O período dos governos militares foi pautado, para a área da infância, por dois documentos significativos e indicadores da visão vigente:

- 1) a Lei n. 4.513/64¹ tinha como objetivo formular e implantar a Política Nacional do Bem-estar

¹ A Lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem).

do Menor, herdando do SAM prédio e pessoal e, com isso, toda a sua cultura organizacional. Propunha-se a ser a grande instituição de assistência à infância, cuja linha de ação tinha na internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores, seu principal foco.

2) o Código de Menores de 1979² constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, permanecendo sua linha principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil. Introduziu o conceito de “menor em situação irregular”, que reunia o conjunto de meninos e meninas que estavam dentro do que alguns autores denominam infância em “perigo” e infância “perigosa”. A periculosidade remetia-se aos adolescentes considerados marginalizados pela sociedade, aqueles que estavam em situação de pobreza, ameaça moral ou em risco e que teoricamente estariam mais predispostos a cometer infrações.

A década de 80 permitiu que a abertura democrática se tornasse uma realidade. Isto se materializou com a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, considerada a Constituição Cidadã.

Para os movimentos sociais pela infância brasileira, a década de 80 representou importantes e decisivas conquistas. A organização dos grupos em torno do tema da infância era basicamente de dois tipos: os menoristas e os estatutistas. Os primeiros defendiam a manutenção do Código de Menores, que se propunha a regulamentar a situação das crianças e adolescentes em situação irregular (Doutrina da Situação Irregular). Já os estatutistas defendiam uma grande mudança no código, instituindo novos e amplos direitos às crianças e aos adolescentes, que passariam a ser sujeitos de direitos e a contar com uma Política de Proteção Integral. O grupo dos estatutistas era articulado, tendo representação e capacidade de atuação importante.

Em 5 de outubro de 1988, foi então promulgada a Constituição Brasileira que, marcada por avanços na área social, introduz um novo modelo de gestão das políticas sociais – conta com a participação ativa das comunidades por meio dos conselhos deliberativos e consultivos.

Na Assembleia Constituinte organizou-se um grupo de trabalho comprometido com o tema da criança e do adolescente, cujo resultado concretizou-se no artigo 227, que introduz conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, trazendo os avanços da normativa internacional para a população infanto-juvenil brasileira. Esse artigo garante às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, ou seja, por meio de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. Estavam lançadas, portanto, as bases do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Lei n. 8.069/90

Muitas das entidades vindas dos movimentos da sociedade civil surgiram em meados da década de 80 e tiveram uma participação fundamental na construção deste arcabouço legal atual. Como exemplos, destaca-se o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), que surgiu em 1985 em São Bernardo do Campo, um importante centro sindical do país, e a Pastoral da Criança, criada em 1983, em nome da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), envolvendo forte militância

² O Código de Menores de 79 (Lei n. 6.697 de 10/10/79)..

proveniente dos movimentos sociais da igreja católica.

A promulgação do ECA (Lei n. 8.069/90) ocorreu em 13 de julho de 1990, consolidando uma grande conquista da sociedade brasileira: a produção de um documento de direitos humanos que contempla o que há de mais avançado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil. Esse novo documento altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens. Desde a promulgação do ECA, um grande esforço para a sua implementação tem se efetivado nos âmbitos governamental e não governamental. A constituição dos conselhos dos direitos, uma das diretrizes da política de atendimento apregoada na lei determina que a formulação de políticas para a infância e a juventude deve vir de um grupo formado paritariamente por membros representantes de organizações da sociedade civil e membros representantes das instituições governamentais.

No entanto, a implementação integral do ECA ainda representa um desafio para todos aqueles envolvidos e comprometidos com a garantia dos direitos da população infanto-juvenil.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido antes que se atinja um estado de garantia plena de direitos com instituições sólidas e mecanismos operantes. No entanto, pode-se dizer que avanços importantes vêm ocorrendo nos últimos anos, e que isto tem um valor ainda mais significativo se contextualizado a partir da própria história brasileira, uma história atravessada mais pelo autoritarismo que pelo fortalecimento de instituições democráticas.

Redes de Proteção

A Rede de Proteção não é somente uma expressão utilizada na sociedade contemporânea para o enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes, mas uma forma de trabalho a ser adotada para agilizar e viabilizar o trabalho de vários setores públicos. É uma forma de organização social e de participação coletiva, onde a responsabilidade é compartilhada por todos.

O objetivo é a garantia de direitos gerais e específicos para a população infanto-juvenil em situações de violência sexual, adolescentes em conflito com a lei, crianças em situações de risco e vulnerabilidade social. Os objetivos específicos da Rede de Proteção são explicitar os casos de violência contra crianças e adolescentes; capacitar os profissionais da área de educação para acionar a Rede; monitorar e acompanhar casos de reincidência da violência; realizar ações voltadas para a prevenção da violência, conforme o Manual da Rede de Proteção (MURARO, 2008). Em cada uma dessas situações, a Rede de Proteção pode se estabelecer e atuar em níveis municipal, estadual, nacional e até mesmo internacional, articulando todos os atores envolvidos para a efetivação do sistema de garantia de direitos³ para crianças e adolescentes.

A Rede de Proteção tem sua ação horizontal e sem hierarquias, sem privilégios, com o intuito de auxiliar o combate a todo tipo de violência arbitrária cometida contra crianças e adolescentes.

Para que se estabeleça a Rede de Proteção é necessário que ocorra intersetorialidade, integração e articulação, ou seja, um conjunto de ações integradas e intersetoriais a fim de prevenir a violência, principalmente a doméstica e sexual, e proteger a criança e o adolescente em situação de risco.

³ É um conjunto de ações governamentais e não governamentais, previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, para garantir políticas públicas para a infância e juventude.

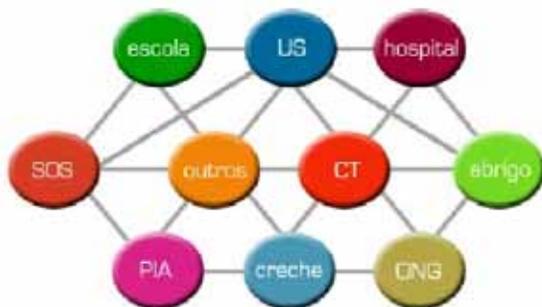
Quando a notificação (ECA, artigos 13, 56 e 245 e Constituição Federal, artigo 227) de toda forma de violência, suspeita ou comprovada contra crianças e adolescentes, é comunicada aos órgãos competentes e o encaminhamento é realizado, esta criança ou adolescente, automaticamente, estará integrada à Rede de Proteção.

Como acionar as redes de proteção

Para que a escola acione a Rede de Proteção Integral é necessário o reconhecimento e identificação dos diversos tipos de violência, definição de ações e encaminhamentos das situações que extrapolam a função da escola, tais como: abuso sexual, negligência, abandono intelectual, agressão física, etc.

Com a inclusão de crianças e adolescentes na Rede de Proteção, aciona-se um sistema de acompanhamento e monitoramento que visa contribuir de forma integrada, estimulando a notificação e, conseqüentemente, reduzindo os casos de violência, a fim de desenvolver ações voltadas para a prevenção junto aos órgãos integrantes da Rede, tais como:

- Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (Seju);
- Secretaria de Estado da Educação (Seed);
- Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ);
- Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SETP);
- Secretaria de Estado da Segurança Pública (Sesp);
- Secretaria de Estado da Saúde (Sesa);
- Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cedca);
- Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti);
- Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR);
- Ministério Público do Trabalho (MPT);
- Ordem dos Advogados do Brasil (OAB);
- Conselhos Tutelares;
- Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- Ministério da Justiça (MJ).



FONTE: PREFEITURA DE CURITIBA – SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE.

Considerações finais

As legislações formuladas no Brasil, contempladas nos Códigos de 1927 e 1979, direcionavam suas políticas públicas para medidas tutelares e uma doutrina de situação irregular, em que crianças e adolescentes eram vistos como objetos das medidas judiciais.

Somente a partir da consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente as crianças e os adolescentes passaram a serem vistos como sujeitos de direitos e em pleno desenvolvimento, ou seja, como pessoa humana.

A Lei n. 8.069/90 representa um marco fundamental da legislação destinada para crianças e adolescentes. Um novo olhar que protege e garante medidas preventivas para o enfrentamento a todo tipo de violência arbitrária promovida contra crianças e adolescente.

A garantia e a proteção estabelecidas pelo ECA fomenta a criação, a implantação, a articulação e a integração da Rede de Proteção para o enfrentamento das situações de violência nos casos de risco e vulnerabilidade.

Referências

BRASIL. Decreto n. 17.943 A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **Coleção de Leis do Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1927.

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 11/out./1979.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 16/jul/1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução n. 37, de 22 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] União, Brasília**, DF, 23 jul. 2008. Anexo 1 – Manual do Projeto “Escola que Protege”.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Portal do Cidadão. Disponível em: www.mj.gov.br. Acesso em: 1/7/2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Combate ao trabalho infantil. Disponível em: www.mte.gov.br/trab_infantil. Acesso em: 1/7/2008.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAPÁ. Disponível em: www.mp.ap.gov.br. Acesso em: 1/7/2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 1/jul./2008.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentamento à violência**

contra crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

MURARO, Hedi Martha Soeder (Org.). **Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência**. Curitiba: Secretaria Municipal da Saúde, 2008.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

CENÁRIOS ATUAIS DO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO PARANÁ

Comissão Estadual Interinstitucional de
Enfrentamento à Violência Contra
Crianças e Adolescentes*

Resumo: No presente artigo, a Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes do Estado do Paraná compartilha a experiência no que diz respeito a ações articuladas de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes e apresenta a origem do movimento que culminou na elaboração do Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes e seus desdobramentos, alguns resultados das políticas públicas em diferentes setores e também caminhos para a continuidade dos trabalhos. Além disso, é ressaltado aspectos relevantes para a compreensão de como ocorrem os fenômenos da violência contra crianças e adolescentes e quais são as ações articuladas que podem promover um avanço social neste campo. A conclusão a que se chega é de que, mesmo diante de alguns avanços, o investimento na área precisa ser mantido, através de ações integradas e de um processo reflexivo.

Palavras-chave: Violência. Políticas públicas. Crianças e adolescentes.

Contexto e avanços da política no Estado

A prática de violência contra crianças e adolescentes possui raízes históricas. No Brasil podemos afirmar que várias formas de violência sempre estiveram presentes, desde as viagens nos navios negreiros até a atualidade (DEL PRIORE, 2000). No entanto, a visibilidade desta violência vem ganhando novos contornos, principalmente, na proporção e extensão que vem ocorrendo nas duas últimas décadas, no Brasil. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente contribuiu para que se torne visível uma condição, antes de tudo, de violação dos direitos humanos, conforme Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU.

Vários são os fatores que contribuem para que essa prática da violência contra crianças e adolescentes seja observada e mantida, dentre os quais destacamos: as relações de poder e de gênero predominantes nas sociedades, as características do agressor e da vítima, questões culturais, ausência de mecanismos seguros

* Texto elaborado por membros da Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes. Organização: Ticyana Paula Begnini, psicóloga, especialista em psicopedagogia, técnica da Coordenação de Proteção da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. E-mail: ceievca@secj.pr.gov.br.

e confiáveis para tratar os casos, medo de denunciar, ineficiência dos órgãos de atendimento, certeza de impunidade, a questão histórico-social, dentre outros.

Em relação à violência que ocupa lugar no interior das famílias, é importante abordar as relações de parentesco que existem entre o agressor e o sujeito violentado, as formas abusivas de relação que permitem a existência da violência, o espaço físico em que essas violações ocorrem e as justificativas que mais aparecem nas pesquisas, qual seja, o uso da violência como “medida educativa”.

A violência contra crianças e adolescentes acontece em todas as classes sociais. No entanto, costuma ser mais evidenciada nos segmentos marginalizados cultural e economicamente, devido à pouca privacidade que possuem nas suas moradias e ao maior acesso destes aos serviços de denúncia públicos (Conselho Tutelar, SOS-Criança, Delegacias). Nas outras classes oculta-se mais a violência no espaço privado da família e, muitas vezes, paga-se pelo silêncio dos profissionais que tomam conhecimento dos casos.

A criação ideológica da cultura da violência nas classes pobres é um dos mecanismos mais perversos para a perpetuação desse fenômeno numa sociedade que produz desigualdades. Nesse sentido a atuação do Estado é de fundamental importância para que o ciclo da cultura da violência seja superado.

No Estado do Paraná, em 1998, ressaltava-se a busca de estratégias para ampliar a proteção integral da população infanto-juvenil, inicialmente por meio da necessidade de elaboração de um banco de dados com informações referentes à violência contra crianças e adolescentes desde a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Uma parceria do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (Ippuc), da Secretaria Municipal da Saúde, da Secretaria Municipal da Criança e da Sociedade Paranaense de Pediatria por meio do Projeto Sistema Integrado para a Prevenção de Acidentes e Violências (Sipav), permite a realização de um levantamento de dados do Instituto Médico Legal de Curitiba (IML), evidenciando um número significativo de crianças e adolescentes vítimas de violência. Foram registradas, 1.496 ocorrências relativas a agressões físicas e psicológicas. Também foram levantados dados de atendimento pelo Programa Municipal SOS Criança - Curitiba, no período de 1993 a 1999, que apontaram 19.239 casos de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica.

Em 1999, o SOS Criança atendeu 2.655 casos. Destes 36% corresponderam à agressão física e 43% corresponderam a maus-tratos e abandono.

Nesse mesmo ano, os oito Conselhos Tutelares de Curitiba receberam 11.617 denúncias de violação de direitos.

Com esse levantamento iniciava-se a descoberta da “ponta do iceberg” referente às situações de violência sofrida por crianças e adolescentes paranaenses.

Em 2000 foi implantada a Rede de Proteção, em Curitiba, como um projeto piloto em uma das Regionais do município. Posteriormente a Rede estendeu-se a todas as Regionais existentes na época, envolvendo a Rede Escolar, as Unidades de Saúde e entidades não governamentais.

Em 2001 aconteceu a Organização da Coordenação Municipal, das Coordenações Regionais e das Redes Locais.

Em 2003 foi oficializada a Rede de Proteção pela Gestão Municipal em evento público no dia 6 de outubro. Nos anos seguintes a rede foi se fortalecendo através de outras ações, sendo organizado em

Curitiba entre os dias 24 e 26 de maio de 2006, o I Seminário Nacional de Experiências na Atenção à Violência Doméstica e Sexual: Conquistas, desafios e proposições, com elaboração da Carta de Curitiba.

Essas experiências demonstraram que uma Rede de Proteção exige um trabalho contínuo de sensibilização da sociedade, capacitação, avaliação, reprogramação e busca de novos parceiros. Diante da natureza do fenômeno da violência, seu tratamento parece ter como única opção a atuação em rede, o que se traduz como um entrelaçamento das ações de várias instituições nas 3 esferas governamentais, vinculadas por objetivos comuns. Pensar em rede significa conceber a ideia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços para garantir a integralidade da atenção aos segmentos sociais vulneráveis ou em situação de risco social e pessoal.

O Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes veio ao encontro desta construção e constituiu-se em um marco na luta do Estado do Paraná em romper com o pacto do silêncio que, por décadas, tem permitido o surgimento de novas vítimas.

O Plano Estadual, em vigência de 2004 a 2007, foi um esforço coletivo da sociedade em apontar algumas ações mais urgentes no sentido de se procurar formas de intervenção frente à violência que se pratica no Estado do Paraná contra as crianças e adolescentes. Participaram deste trabalho os representantes de entidades governamentais, tais como Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, Secretaria de Estado da Criança e Juventude (neste período o órgão era uma autarquia da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Proteção Social (SETP) denominada Instituto de Ação Social do Paraná (Iasp), Secretaria de Estado da Educação (Seed), Secretaria de Estado dos Transportes (SET), Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania, Secretaria de Estado do Turismo, Secretaria de Estado da Saúde, Secretaria de Estado da Segurança Pública, Juízo de Direito da Vara de Adolescentes Infratores, Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente (um representante governamental e um não governamental), Fundação de Ação Social (município/Curitiba), e entidades não governamentais, tais como: Sociedade Paranaense de Pediatria, Centro de Combate à Violência Infantil (Cecovi), Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência (Ciranda), Hospital Pequeno Príncipe; e ainda o Ministério Público do Trabalho, Ministério Público do Estado do Paraná, Comissão da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Seção Paraná, Conselho Regional de Serviço Social, 11ª Região, Associação dos Conselhos Tutelares de Curitiba, Serviço Social do Transporte.

Essa Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente se reuniu regularmente durante o ano de 2004 preparando o material para publicação em 2005, da proposta possível de ser implementada pelas políticas sociais através do Estado e dos municípios em articulação com a sociedade civil. O trabalho da Comissão permanece atualmente, com reuniões mensais e pautas que dizem respeito à mobilização, articulação e monitoramento das ações no Estado.

As propostas do Plano Estadual, que se encontram em conformidade com o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência, Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes, de 2002, estruturaram-se em seis eixos estratégicos, de acordo com o Plano Nacional, especificando para cada qual os objetivos a serem alcançados, as ações a serem executadas e as parcerias a serem estabelecidas e tem como pressuposto que as ações sejam desencadeadas de forma articulada nos diferentes eixos. São eles: Análise da Situação; Mobilização e Articulação; Proteção e Responsabilização; Prevenção e Atendimento;

Protagonismo Juvenil; e Monitoramento e Avaliação.

Após os quatro anos de vigência do plano, muitos avanços foram obtidos. Algumas demandas obtiveram maior visibilidade e ainda merecem atenção especial.

O Estado vivencia um momento de avaliação do Plano Estadual. A reflexão precisa partir de duas frentes: uma consulta aos órgãos indicados no plano como executores e outra destinada aos municípios, identificando o impacto das ações, de modo que seja possível uma leitura detalhada tanto dos avanços quanto das dificuldades.

O objetivo maior da avaliação é que esta sinalize as diretrizes e prioridades para a continuidade do Plano Estadual. O movimento é de pensar a nova edição do Plano de forma territorializada, atendendo as necessidades locais.

Apesar de esse processo ainda estar em andamento, é possível de um modo geral, considerar alguns avanços desde a origem do Plano e sua implementação.

Avanços e dados

Aspectos jurídicos

a) Em 2006, foram criados oito Núcleos de Estudos e Defesa de Direitos das Crianças e Adolescentes nas Instituições do Ensino Superior do Paraná, através de convênio de Cooperação Técnico-científica entre o Ministério Público do Paraná, as Secretarias de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, da Justiça e do Trabalho e Ação Social, a Secretaria da Criança e Juventude (antigo Iasp) e o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

b) A criação de duas delegacias especializadas: Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Vítima de Crimes (Nucria), uma em Curitiba e outra em Foz do Iguaçu;

c) A instalação, em janeiro de 2007, da 12ª Vara de Crimes contra Crianças e Adolescentes, que funciona na Região Metropolitana de Curitiba, representa o ato de maior relevância do poder judiciário, que trouxe grande avanço no atendimento jurídico especializado. A criação dessa vara ocorreu depois de um estudo feito pela Comissão da Criança e do Adolescente da OAB/PR em parceria com a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná nas Varas Criminais da Capital, então competentes para apurar esses crimes, e que assinalou o despreparo de juízes, promotores de justiça e servidores públicos assim como apontou a não priorização das ações penais em andamento e que se referiam a crimes praticados contra essa faixa de cidadãos. Aliado a esse estudo, a Comissão Estadual de Enfrentamento a Violência Infanto-Juvenil organizou e apresentou ao Poder Executivo, que aprovou, o Plano Estadual de Enfrentamento a Violência Infanto-Juvenil, onde vem consignada a necessidade da criação e instalação de Varas de Crimes contra Criança e Adolescentes no Estado do Paraná.

O Poder Judiciário do Paraná tem muito que caminhar na área dos direitos da criança e do adolescente, mas com a instalação e estruturação da apontada vara, essa caminhada se iniciou.

Ações governamentais integradas

A seguir, conheça o investimento em ações intersetoriais realizado a fim de fortalecer a articulação

das políticas no enfrentamento da violência.

a) A Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ), de acordo com o Pacto pela Infância e Juventude, desenvolve ações integradas com outras secretarias. Desde 2007 iniciou-se um movimento de articulação das secretarias estaduais, para a formação de comissões regionais de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Estas comissões, divididas em torno de doze regionais, contam com representantes locais da SECJ, da Seed, da SETP, da Secretaria de Estado da Saúde (Sesa) e da Secretaria de Estado da Segurança Pública (Sesp), e mantêm uma agenda de reuniões com debates sobre as necessidades locais, sobre os principais problemas e sobre maneiras de assessorar os municípios na formação de comissões municipais e na constituição de redes de proteção.

b) Ramificação das ações de enfrentamento à violência nos municípios: criação de comissões municipais, redes de atendimento e planos municipais. Dentro de um processo de inclusão dos representantes municipais em espaços de discussão e formação, incentivando a responsabilização dos municípios na atenção a prevenção e ao atendimento de vítimas de violência. Neste sentido, destacam-se:

- Formações das Comissões Municipais – hoje existem comissões em 15 (municípios: Assis Chateaubriand (33.317 habitantes); Cambé (120.000 habitantes); Cascavel (285.784 habitantes); Cianorte (75.000 habitantes); Francisco Beltrão (70.000 habitantes); Formosa do Oeste (7.532 habitantes); Foz do Iguaçu (319.189 habitantes); Iracema do Oeste (2.580 habitantes); Londrina (500.000 habitantes); Maringá (323.000 habitantes); Paranavaí (80.539 habitantes); Piraquara (81.313 habitantes); São José dos Pinhais (263.622 habitantes); Toledo (109.857 habitantes); e Umuarama (98.000 habitantes).¹
- Formações de Rede de Proteção nos municípios – redes formadas ou em processo de implantação nos seguintes municípios: Curitiba, Curiúva, Ibaiti, Jaboti, Piraquara, Londrina, Maringá e Paranavaí.²

Capacitação

a) Formação continuada do Sistema de Garantia de Direitos, com etapas regionalizadas, sob coordenação das universidades públicas. Realização do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná (Cedca-PR) e da SECJ.

b) Realização de seminários específicos sobre violência contra crianças e adolescentes, com formatações macrorregionais (2006), estadual (2007) e regionais (2008). Realização do Cedca-PR e da SECJ.

c) Seminário realizado em conjunto entre Secretaria de Estado da Criança e Juventude, Secretaria de Estado da Educação e Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Paraná – para 400 professores de Língua Portuguesa em Curitiba.

Pesquisa

Pesquisa de âmbito estadual sobre as principais formas de violência: meta da V Etapa da Capacitação Permanente do Cedca em realização pelas universidades públicas, tendo o Sistema de Informação para a

¹ Dados coletados por técnicos da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, no período da produção do presente documento. Mudanças na configuração das ações dos municípios podem ter ocorrido.

² Dados referentes ao período da produção do documento.

Infância e a Adolescência (Sipia) como base dos dados. A partir dessa pesquisa estadual, foram publicadas pesquisas parciais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Também foi apresentado relatório estadual pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2008.

Redes de atendimento às vítimas

a) O Programa Sentinela, hoje configurado como ação desenvolvida pelos Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), realiza um trabalho de referência no Estado. Sua população-alvo são crianças e adolescentes vítimas de violência e exploração sexual como também indivíduos e famílias vítimas de violência e de direitos violados. Em 2007 o programa foi executado em 54 municípios. O quadro a seguir retrata a realidade de 14% dos municípios paranaenses que têm o serviço implantado com recursos do governo federal, dos quais apenas 50% responderam ao levantamento qualitativo relativo ao primeiro semestre de 2008.

CARACTERIZAÇÃO DO USUÁRIO/QUANTIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E FAMILIARES ATENDIDOS												
Tipos de Violência	Masculino						Feminino					
	0 a 6	Fam.	7 a 14	Fam.	15 a 18	Fam.	0 a 6	Fam.	7 a 14	Fam.	15 a 18	Fam.
Violência Física	34	49	127	173	20	25	25	49	131	192	30	45
Violência Psicológica	32	42	222	234	27	24	37	43	187	202	55	45
Abuso Sexual	32	32	112	140	12	09	48	74	254	315	98	118
Exploração Sexual	00	00	09	18	06	16	01	00	109	159	99	178
Negligência	66	87	203	336	40	52	41	76	145	270	34	99
Total	170	210	694	901	138	126	158	242	847	1138	349	419

b) Potencialização da rede de atendimento: a partir da discussão sobre a necessidade de potencializar ações de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes no Estado do Paraná, nasceu o conceito dos **Centros de Proteção**, que são caracterizados enquanto serviços de atendimento especializado, destinados à atenção especial e integral a crianças e adolescentes vítimas de violência. A ênfase é de um atendimento que contemple também o acompanhamento da família e uma abordagem com o agressor, articulada ao Poder Judiciário.

A implantação desse serviço é atrelada à organização municipal para a notificação e acompanhamento dos casos de violência contra crianças e adolescentes, visando a interrupção do circuito da violência.

Em 2006 foram destinados recursos para Cascavel, Foz do Iguaçu e Paranaguá. Em 2008 foram

contemplados, de acordo com critérios de vulnerabilidade à problemática da violência, sete municípios: Castro, Irati, Laranjeiras do Sul, Londrina, Sarandi e Sertaneja e Umuarama.

Canal de Denúncia: Disque Denúncia 181 – Violência Contra Crianças

O Disque Denúncia 181 – Violência Contra Crianças é um programa do governo de Estado do Paraná criado para combater a violência contra crianças e adolescentes. É sediado pela Secretaria de Estado da Segurança Pública que recebe as denúncias em seis centrais de acordo com seus polos regionais: Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Cascavel e Pato Branco.

As denúncias que chegam através das ligações do Disque 181 são registradas e encaminhadas para averiguação por parte dos órgãos competentes. Se a violência contra criança estiver ocorrendo no momento da ligação, imediatamente será encaminhada para a autoridade policial do município e também para o conselho tutelar. Em casos de denúncia que não envolve o flagrante, esta fica no sistema à disposição, para acesso do Conselho Tutelar, Delegacia e Ministério Público. Para acessar as denúncias e realizar os devidos encaminhamentos, cada órgão/ator envolvido deve solicitar uma senha por meio de assinatura de um Termo de Compromisso. Esta senha permite o acesso, via internet, das denúncias referentes à área de abrangência de cada órgão/ator.

O serviço funciona 24 horas, é gratuito e garante sigilo com relação ao denunciante.

O objetivo do serviço é abrir um canal de denúncia, para superar a lei do silêncio e promover a proteção de crianças e adolescentes.

Campanhas

- a) Mobilizações em todo o Estado durante o 18 de maio, com distribuição de material e eventos.
- b) Divulgação, através de cartazes, folders e filipetas, dos canais de denúncia: Dique 181 e Disque 100.

Dados do Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência (Sipia)

O Sipia é um sistema de informática utilizado pelos Conselhos Tutelares que possibilita uma base de registro e tratamento de informações sobre a garantia dos direitos fundamentais preconizados pelo ECA, servindo de instrumento para ação dos conselheiros tutelares e de direitos. Estrategicamente, também, pode subsidiar a construção de políticas públicas para infância e adolescência nas esferas, municipal, estadual e federal, a partir do registro das violações de direitos.

O desenvolvimento do sistema e sua implementação é um projeto do Ministério da Justiça e tem sua coordenação nacional pela Secretaria Especial de Direitos Humanos. No Estado do Paraná o Sipia foi implantado em 2000 e atualmente é coordenado pela SECJ. A coordenação estadual desenvolvida pela SECJ atua na assessoria e monitoramento do sistema realizando treinamentos e atendimentos para orientação aos usuários, sendo oferecido suporte de informática através de parceria com a Companhia de Informática do Paraná (Celepar).

A avaliação feita pela Comissão é de que mesmo diante de vários avanços, o investimento no campo da garantia de direitos de crianças e adolescentes permanece como uma meta essencial das políticas públicas. Para isto o envolvimento de todos os setores da sociedade, as ações integradas e um constante processo de análise crítica são fundamentais.

Referências ³

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**, Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução n. 113 de 19 de abril de 2006**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.gov.br/.arquivos/.spdca/.arcon/113resol.pdf>>. Acesso: 1/mar./2008.

CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Comentários Jurídicos e Sociais. 8. ed. São Paulo: PC Editorial, 2006.

PARANÁ. Comissão Estadual de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes. **Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes. Vigência 2004 – 2005**. Curitiba, 2005.

³ Grande parte dos dados apresentados neste artigo foram sistematizados por representantes da Comissão Estadual de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes do Paraná, com base em documentos internos e relatórios de gestão.

A PERSPECTIVA DE REDE PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA ABORDAGEM DA REALIDADE VIVIDA

Jandicleide Evangelista Lopes *

Maria Tereza Gonçalves **

Sandra Ramalho de Paula ***

Resumo: Este artigo aborda de forma elucidativa as questões referentes ao que seja uma rede; como se estabelecem as dinâmicas que a compõem; o que é e o que não é rede. Escrito em uma linguagem coloquial, e as perguntas no corpo do texto têm o intuito de provocar o sujeito para a reflexão e despertar possibilidades articuladoras e mobilizadoras que existem em cada um para a formação de uma rede de proteção aos direitos humanos fundamentais de Crianças e Adolescentes.

Palavras-chave: Rede. Comunicação. Solidariedade. Criança. Adolescente. Violência. Direitos humanos.

Introdução

Várias áreas do conhecimento humano, tais como a biologia, a matemática, as ciências sociais, têm como objeto de estudo as redes, no entanto as abordagens e o conceito de redes empregadas sofrem variações conforme o instrumental analítico e as bases teóricas de cada área.

Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e a adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos; e para uma organização social que vise a suplantação do espaço e a invalidação do tempo. (COSTA et al., 2003).

Quando nos referimos a uma estrutura social pautada na perspectiva de redes, estamos afirmando que esta se constitui de um sistema aberto, altamente dinâmico, propício às inovações sem sentir-se ameaçado em seu equilíbrio.

Temos que considerar que os estudos pautados na teoria de redes apresentam caráter fortemente

* Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: jandi.lobes@gmail.com.

** Mestre em Gestão Urbana, pela Pontifícia universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Assistente social, E-mail: terezag@terra.com.br.

*** Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: sandraramalhodepaula@hotmail.com

interdisciplinar, herança das perspectivas vinculadas às várias correntes do chamado pensamento sistêmico e às teorias da complexidade.

As ideias anunciadas pelos biólogos organísmicos durante a primeira metade do século ajudaram a dar à luz um novo modo de pensar – o “pensamento sistêmico” – em termos de conexidade, de relações, de contexto. De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados. Embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes. (CAPRA, 1996, p. 40).

É interessante também perceber que a denominação de rede se encontra em todo lugar. Falamos de rede de supermercado, redes televisivas, redes organizacionais, rede ferroviária e rodoviária, bem como as redes de computadores, trabalho em rede. Muitos dos serviços que nos são apresentados hoje assumem a denominação de rede. A imagem de rede não nos é de difícil visualização. Esta figura é utilizada para designar uma grande quantidade de elementos em uma dada localidade espacial e que estabelecem alguma relação entre si. Muito utilizada atualmente, a ideia de rede que se estabelece em muitas dessas organizações está pautada em todas as interligações que tais elementos podem estabelecer. Esta noção não amadurecida de rede se concretiza graças à ligação, à distância que se tem como fundamento.

A ligação à distância é o fundamento de tal noção, primária, de rede. Vejamos: um grupo de pessoas reunidas numa sala de aula ou num escritório é designado pelos termos “equipe”, “turma”, ou “time”. Entretanto, essas mesmas pessoas, quando situadas em locais diferentes no espaço e conectadas pela internet, ganham um caráter de rede, segundo essa visão. Quando duas pessoas dividem um mesmo espaço físico, elas trabalham “juntas”. Quando executam uma tarefa, situadas em cidades diferentes, mas utilizando a internet, trabalham “em rede”. Esta é uma concepção formalista de rede, isto é, baseada apenas em sua forma aparente, mas que desconsidera como componente importante à dinâmica de relacionamento horizontal que a rede proporciona. Se nos ativéssemos apenas ao aspecto da ligação entre elementos distantes poderíamos, no limite, afirmar que qualquer grupo opera como rede. Uma burocracia, por exemplo, é uma estrutura que conta com elementos, próximos ou distantes, interligados. Nessa acepção, poderia ser considerada rede. Mas não é. (COSTA et al., 2003, p. 8).

Então, que tipo de rede estamos querendo delinear no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes?

A posição que tomamos é a de que a rede para o enfrentamento da problemática questionada acima está pautada na organização da ação humana. Ou seja, uma “organização”, não da forma comumente utilizada, enquanto “entidade”, com todos os significados que daí advêm, ou seja, engendrada na forma hierarquizada, piramidal, como o termo pode suscitar. Porém, entendemo-la enquanto padrão organizativo e sua forma de operacionalização correspondente, onde os sujeitos sociais, ao acioná-la, com objetivo de obter resultados, transformam a realidade. Nesta perspectiva, o padrão e o modo de operacionalização já trazem implícito em seus princípios e procedimentos à prática dessa transformação (COSTA et al., 2003, p. 13).

Agora, podemos fazer um exercício de imaginação, ou seja, tomemos as pessoas, as instituições de uma dada comunidade, como pontos interligados. De uma maneira simples iremos definir esses pontos

como uma rede. “Rede é um agrupamento de pontos (ou nós) que se liga a outros pontos por meio de linhas.” (COSTA *et al.*, 2003, p. 15).

Às linhas podemos atribuir o significado de relação que se estabelece entre os pontos, ou seja, o movimento que cada ponto estabelece em relação a outro, a capacidade de acioná-los para se atingir um determinado objetivo (que aqui são as pessoas, instituições), em prol do enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.

É importante esclarecer que a movimentação que se estabelece entre os pontos da rede está intrinsecamente relacionada à história de vida de cada indivíduo, à capacidade de não naturalização dos fatos sociais e à cultura local. Neste aspecto, as linhas se apresentam como sendo mais importantes que os pontos, pois a dinâmica de movimentação entre os pontos é que determina a densidade da rede.

A forma da rede atua como fator decisivo, no entanto o desenho que se configura não é suficiente para sua caracterização como sistema significativo de funcionamento específico. Não basta apenas identificar as ligações entre determinados pontos. Torna-se importante perceber como se estabelecem as efetivas relações entre eles. A quem atende o estabelecimento dessas relações? Como os pontos (pessoas e instituições) funcionam de forma interligada? De que maneira a rede opera em seu conjunto? (*Ibidem*, p. 15.).

Assim, questiona-se:

Como tecer as redes de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes?

Alguns passos podem ajudar a tecer uma rede. Em princípio é necessário que uma pessoa ou preferencialmente um grupo de pessoas esteja suficientemente incomodado com alguma(s) situação(ões) ou com sua forma de gerenciamento ou ainda com o proposital abandono, pois há situações que se encontram fora da agenda governamental e da sociedade.

Tal incômodo precisa ser qualificado e gerar boas perguntas e ações que levem a um processo de pesquisa. Os resultados de tal pesquisa nem sempre trarão as respostas com as relações diretas e simples que gostaríamos, mas, provavelmente, nos levarão à formulação cada vez mais profunda de novas perguntas que se autoalimentam e se conectam entre si. Não conseguir as respostas lineares ou cartesianas, nos põe frente a frente com a complexidade das situações.

Como enfrentar situações complexas, com algum resultado, na prática cotidiana?

O processo de formação de uma rede requer, de início, uma ação conjunta. A construção de tal processo é exigente no sentido de necessitar o esforço inicial de um grupo pequeno de pessoas, para incorporar outras. A formação e a gestão da rede requerem a participação e compromisso de todos os envolvidos, respeitando as peculiaridades próprias de cada indivíduo e da instituição que o mesmo representa.

Essa ação necessita de um certo planejamento e um esforço coletivo. É preciso, então, partilhar

as perguntas iniciais e a ideia de construção de uma rede e estar atento aos ecos que provavelmente vão indicar as pessoas que podem ser bons parceiros iniciais, já que partilham da mesma intuição.

Nesse sentido, ter clareza do que é uma rede e qual sua característica principal, e também do que não se constitui uma rede, pode definir quais instituições ou pessoas podem ajudar a dar densidade a essas características na formação e na manutenção da rede.

Quais são as características principais ou estruturantes de um processo em rede?

Horizontalidade – constitui-se em descentralização de poder. As relações de comunicação e afeto são estabelecidas no mesmo plano. O processo decisório envolve os múltiplos participantes e está pautado na negociação.

A comunicação deve ser intensa e chegar a todos, o que pressupõe discussão, participação, disponibilidade de escuta e de partilha de conhecimentos. Algumas situações, em especial na hora da ação, não têm o tempo necessário para a maturação na discussão. Há decisões que precisam ser tomadas com rapidez e podem ficar a encargo de um grupo reduzido de membros, os quais foi possível conectar no momento. A situação se resolve, mas a discussão sobre isso deve circular mesmo após a resolução daquela questão pontual.

Vale ressaltar que o poder/responsabilidade por vezes está em uma pessoa articuladora e por vezes em outra. O poder circula e é definido pelo contexto do momento ou da situação que se apresenta – as pessoas ou instituições que detêm determinado *expertise* que estão disponíveis, têm mais facilidades ou acessos para resolução, ou seja, tenha mais autoridade no assunto, seja reconhecida pelos membros da rede e tenha aceitação coletiva.

O poder/responsabilidade é conquistado e todo conhecimento é reconhecido e valorizado. Parece óbvio, mas na cotidianidade não é tão simples assim. Há profissões e conhecimentos que possuem um status na sociedade e conscientemente, ou não, o que ditam tem valoração diferenciada, e outras profissões ou conhecimentos que são menos valorizados socialmente e não conseguem espaços de escuta e reconhecimento. Essa cultura pode refletir na formação de rede que inevitavelmente é intersetorial e interdisciplinar, onde se corre o risco de ficar pendente somente para um lado e perder o equilíbrio necessário da contribuição de todas as disciplinas.

Auto-organização – cada rede se autodefine por meio da construção entre os membros participantes e do objetivo comum de formação. As regras são definidas na ação coletiva, considerando especificidades e características locais.

Abertura e flexibilidade – a participação na rede se dá por engajamento consciente, tendo como foco o interesse comum. As pessoas e instituições podem entrar, permanecer e sair da rede. A participação se dá em torno de um objetivo mais amplo e comum, o qual será definido pelos membros que a integram. Obviamente há níveis diferenciados de participação e de engajamento. Há instituições e pessoas que terão participações pontuais, outras continuadas. Pode ocorrer, deste modo, a desvinculação de uma ou outra instituição que tenha participado efetivamente do processo de criação da rede e não tenha foco ou interesse de participar da gestão e manutenção da mesma, que já cumpriu sua missão. Outras não terão

participação continuada, mas, no entanto, não se desvinculam e quando houver necessidade, retomam seu posto, seu poder e sua responsabilidade na rede.

Cooperação – esta característica, como as outras, é construída. Atuamos geralmente sob a égide de uma cultura de competição/solidão, imposta pelas relações geradas numa sociedade capitalista de consumo. Essa forma de agir está dada e foi naturalizada no processo de relações sociais. É preciso desconstruir esse estado de competição e construir no lugar um estado de cooperação. Isso pressupõe responsabilizar-se tanto pelo seu trabalho, do qual já se é responsável, e incluir a responsabilização pelo todo. A responsabilidade do resultado da ação da rede é de todos.

Comunicação não linear – a comunicação parte de um ponto para todos os outros. Não há apenas um emissor, mas vários, o que faz com que a comunicação flua, circule e integre o dia a dia. A comunicação precisa adquirir a sua dinamicidade própria e deve se dar por diversos meios, por exemplo: reuniões periódicas que se iniciem com informações importantes, eletronicamente; informativos impressos; e até aproveitar-se da efetividade da chamada “rádio corredor”.¹

Todos são responsáveis pela disseminação e busca de informações produzidas na rede, “observa-se que as redes modernas mantêm-se num processo contínuo de busca de legitimação através de fluxos ativos de informação e interação” (GUARÁ, 1998, p. 15).

Organicidade – as ações devem estar em consonância com o contexto. Todos têm sua função, seu poder e sua responsabilidade, os quais vão impactar nos resultados coletivos.

O trabalho integrado, interdisciplinar, intersetorial enriquece sobremaneira a todos os membros e faz surgir um novo trabalho, que não é a soma de ações isoladas, mas algo novo, enriquecido e produzido por todos. As ações do trabalho em rede são frutos de arranjos que ultrapassam a composição de atores, configuram-se numa nova ação fundamentada em diversas especificidades.

Por vezes não é possível prever de antemão os resultados da ação, e por isso é necessário um sistema de monitoramento capaz de avaliar quais resultados foram produzidos dessa complexidade e aprender com eles.

O conjunto e a interação dessas características produz a construção de uma ética própria que se delinea ao longo da experiência coletiva e geralmente vem pautado no princípio da solidariedade, do direito, da confiança e da deliberação. Inojosa (1999, p. 32) nomeia o que seria um DNA da rede, que é um sentimento de pertença e de engajamento próprios surgidos dessa mobilização conjunta e que deve ser mantido e ampliado entre os membros constituintes da rede.

A rede é um paradigma que vai à contramão dos paradigmas vigentes na sociedade atual. Estabelecer rede pressupõe essa mudança de enfoque nas relações sociais:

- a. da competição para cooperação;
- b. do individual para o coletivo;
- c. da centralização para circulação de poder;

¹ Rádio corredor é uma comunicação não formal, que ocorre nas organizações em diversos espaços. Essa comunicação é muito rica, pois nela circulam indicações, sugestões, conexões e links que geralmente não acontecem em espaços formais. Por meio dela, há também a escuta de opiniões que circulam socialmente sobre determinado assunto, que apontam para níveis de aceitação ou de exclusão de determinadas ideias ou ações que foram tomadas.

- d. da rigidez para flexibilidade;
- e. da acumulação para distribuição.

Tecendo a rede

A rede exige uma construção permanente dos diversos atores. É possível começar por:

- detectar as instituições com potencial de integração e os contatos com pessoas que pertençam a tais organizações;
- entrar em contato com as instituições e definir uma agenda para a primeira reunião;
- planejar o primeiro encontro. Inicialmente, no primeiro encontro, é importante dar as boas-vindas e explicitar a intenção da formação de redes e o que levou esse grupo a mobilizar os potenciais parceiros. Num segundo momento, é interessante escutar as motivações de cada convidado, o que sentem dessa articulação e o levantamento das possibilidades reais de construção da rede, o que cada um acredita e o que tem de seu que o mobilizou para a aceitação do convite. Por fim, pode-se realizar uma avaliação e definição de pauta e um calendário de agendas para as próximas reuniões. É importante que as instituições presentes possam pensar e convidar outras pessoas e instituições que podem ser novos potenciais parceiros.

Para as reuniões seguintes, é importante definir os próximos passos e ações que devem ser realizadas, tais como: construção de um objetivo comum; apresentação da instituição que representa, podendo seguir um pequeno roteiro: missão, alcance, população que atende, como acessar os serviços, qual a capacidade e em que pode contribuir para a construção da rede; realizar o planejamento estratégico; definir as capacitações para nivelamento de conhecimentos importantes relacionados ao tema e à metodologia de rede; realizar uma matriz de responsabilidades que contenha a definição de ações, distribuição de responsabilidades, prazos. Estas na verdade, se constituem em sugestões de organização inicial. No entanto, cada embrião de rede deve verificar qual é a melhor forma para dar início ao seu processo e mantê-lo em funcionamento.

Alguns enfrentamentos para a construção de redes:

- Cultura de verticalização/setorização;
- Dificuldades de trabalho conjunto pela competição gerada pelos setores e disciplinas;
- Relações históricas de poder entre as instituições;
- Cultura de não responsabilização e culpabilização do mau funcionamento do outro, que gera cobranças;
- Críticas advindas da superficialização de conhecimento do trabalho do outro, que viram chavões e tomam forma de verdades absolutas, sem saber na verdade o contexto em que isso ocorre;
- Cultura de marginalização do diferente, na busca de homogeneidade de pensamento;
- Sobrecarga de trabalho de pessoas e setores;
- Manutenção e ampliação da ideia força, pois a mesma tende a enfraquecer se não houver um processo planejado e de compromisso coletivo de manutenção, comparável com a manutenção do fogo.

Esses se constituem em riscos potenciais que desmotivam, desaceleram e por vezes travam o processo de formação de uma rede. É necessário ter formas conscientes para trabalhar e enfrentar tais situações que nem sempre são fáceis de detecção.

Contradições e apostas na auto-organização

Em *As conexões ocultas*, Fritjof Capra se refere à coexistência nas organizações humanas de “estruturas projetadas” e “estrutura emergentes”.⁵ Diz ele:

As estruturas projetadas ou planejadas são as estruturas formais da organização, que constam dos documentos oficiais. As estruturas emergentes são criadas pelas redes informais da organização e pelas comunidades de prática. [...] Em toda organização humana existe uma tensão entre suas estruturas projetadas, que incorporam e manifestam relações de poder, e suas estruturas emergentes, que representam a vida e a criatividade da organização.

Quando trabalhamos com os processos intrínsecos dos sistemas vivos, não temos de despende um excesso de energia para pôr a organização em movimento. Não há necessidade de empurrá-la, puxá-la ou forçá-la a mudar. O ponto central não é nem a força nem a energia: é o significado estruturante. (CAPRA apud COSTA, 2003, p. 63).

Uma das características mais acentuadas das estruturas emergentes (como demonstra Capra em *As conexões ocultas*) e da arquitetura de rede é a velocidade com que flui a informação e a qualidade de como ela flui. As propriedades da morfologia da rede dão pistas de como esse fluxo ocorre: de forma não linear, para todos os lados; em ondas de propagação não controlada; e produzindo novidade (isto é, formas novas) por onde passa. O processo de autorregulação, presente no âmbito das redes, produzido por laços de realimentação, é um fenômeno que pode ser interpretado perfeitamente como um fenômeno de comunicação.

Referência

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

COSTA, Larissa *et al.* (Org.). **Redes**: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília, DF: WWF-Brasil, 2003.

CRUZ FILHO, Paulo Roberto Araújo. Governança e gestão de redes na esfera pública municipal: o caso da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência em Curitiba. *Cadernos de Pesquisa do CIRIEC – Brasil*, Salvador, v. 1, n. 1, nov. 2006.

GUARÁ, Isa M. Ferreira da Rosa. **Gestão municipal dos serviços de atenção à criança e ao adolescente**. São Paulo: IEE/PUCSP; Brasília: Secretaria de Assistência Social/MPAS, 1998.

INOJOSA, Rose Marie. Redes de Compromisso Social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, FGV, n. 33, p. 115-141, 1999.

O CONSELHO TUTELAR E O CARÁTER COERCITIVO DE SUAS DELIBERAÇÕES

Murillo José Digiácomo *

Resumo: O objetivo precípua da criação do Conselho Tutelar foi a “desjudicialização” do atendimento de crianças, adolescentes e suas respectivas famílias, razão pela qual sua atuação deve ter um caráter resolutivo, ou seja, o que é de atribuição do Conselho Tutelar deve ser resolvido pelo próprio Conselho Tutelar, sem necessidade de encaminhamento do caso para o Poder Judiciário. Em razão disto, o Conselho Tutelar foi dotado de poderes (e deveres) equiparados aos que a autoridade judiciária possui, sendo que suas decisões constituem-se em atos de autoridade, que devem ser cumpridas imediatamente por seus destinatários, sob pena da prática do crime de desobediência (art. 330, do Código Penal) e da infração administrativa tipificada no art. 249 da Lei n. 8.069/90. Assim, este artigo busca apresentar esta importante autoridade competente que é o Conselho Tutelar.

Palavras-chave: Conselho Tutelar. Autonomia funcional. Autoridade pública. Poder de decisão. Desjudicialização. Caráter coercitivo. Eficácia imediata. Requisição. Proteção integral. Infração administrativa.

Introdução

Instituição democrática criada pela Lei n. 8.069/90 com o objetivo de zelar pelo efetivo e integral cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, o Conselho Tutelar tem encontrado dificuldades no exercício de suas atribuições em decorrência da falta de compreensão sobre seu papel dentro do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente e sobre a natureza jurídica de suas deliberações.

A falta de conhecimento da lei e, acima de tudo, dos princípios que a inspiram e norteiam, faz com que muitos não consigam enxergar o óbvio, dando margem para ocorrência de situações absurdas, em que o Conselho Tutelar precisa recorrer à Justiça da Infância e da Juventude para ver cumpridas suas determinações, quando, na forma da lei, deveria ocorrer exatamente o contrário: os destinatários das determinações do Conselho Tutelar é que, para se verem desobrigados de seu cumprimento, teriam de pedir sua revisão judicial, sob pena de responderem administrativa e mesmo criminalmente por sua omissão.

A análise da matéria deve partir da constatação elementar de que o Conselho Tutelar foi concebido e criado com o objetivo precípua de “desjudicializar” e, por via de consequência, tornar mais rápido e menos burocrático o atendimento das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e suas respectivas famílias, com seu posterior encaminhamento aos programas e serviços destinados a solucionar os problemas existentes.

* Promotor de Justiça integrante do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná. E-mail: muriloid@mp.pr.gov.br.

Necessário também levar em conta que o Conselho Tutelar possui o status de autoridade pública (a própria Lei n. 8.069/90 assim o considera, ao referir-se, em diversas de suas passagens, à figura da “autoridade competente”,¹ que tanto pode ser o Conselho Tutelar como o órgão do Poder Judiciário²), equiparado em importância à figura da autoridade judiciária que, em última análise, substitui (inteligência do artigo 262, da Lei n. 8.069/90). Vale mencionar, a propósito, que constitui o mesmo crime “impedir ou embaraçar” a ação de autoridade judiciária ou membro do Conselho Tutelar (cf. artigo 236, da Lei n. 8.069/90), e a mesma infração administrativa “descumprir, dolosa ou culposamente (...) determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar” (cf. artigo 249 do mesmo Diploma Legal), deixando assim claro que, na forma da lei, o Juiz da Infância e da Juventude e o Conselho Tutelar encontram-se no mesmo patamar, não havendo hierarquia entre ambas autoridades, que apenas têm atribuições/competências distintas.

É bem verdade que o Juiz da Infância e da Juventude, conforme disposto no artigo 137, da Lei n. 8.069/90, pode rever e reformar a decisão do Conselho Tutelar, mas isto decorre não da existência de uma “relação de subordinação” deste em relação àquele, mas sim do princípio elementar insculpido no artigo 5º, inciso XXXV, da Constituição Federal, segundo o qual nenhuma lesão ou ameaça de direito pode ser excluída da apreciação pelo Poder Judiciário. Tanto é assim que a revisão judicial das decisões do Conselho Tutelar não pode ocorrer de ofício, mas apenas “a pedido de quem tenha legítimo interesse”, sendo, dessa forma, decorrente do regular exercício do poder jurisdicional, com todas as limitações e mecanismos de controle (como a própria possibilidade de recurso a outras instâncias da magistratura) a que este está sujeito.

Na mencionada perspectiva da “desjudicialização” do atendimento da população infanto-juvenil, o Conselho Tutelar foi dotado de algumas prerrogativas funcionais, como a autonomia (cf. artigo 131, da Lei n. 8.069/90), que lhe confere independência na tomada de suas decisões, e a capacidade de promover diretamente a execução destas, por meio da possibilidade de requisição de determinados serviços públicos (cf. artigos 136, inciso III, alínea “a”, da Lei n. 8.069/90).

Como resultado desse conjunto de normas, fica claro que as decisões do Conselho Tutelar, desde que proferidas de forma colegiada³ e no âmbito de suas atribuições,⁴ têm eficácia imediata, independentemente de “ratificação” ou “referendo” pela autoridade judiciária. Na verdade, é o destinatário da decisão, e da eventual determinação nela contida (verdadeira ordem legal emitida por autoridade pública), seja o particular ou o próprio Poder Público, que, se com ela não concordar, terá de recorrer ao Poder Judiciário para pedir sua revisão, sob pena da prática da infração administrativa prevista no artigo 249, da Lei n. 8.069/90 e mesmo do crime de desobediência, tipificado no artigo 330, do Código Penal.

O crime de desobediência restará caracterizado, em especial, quando houver o descumprimento,

¹ Como é o caso dos artigos 93, 101 e 147, §2 da Lei n. 8.069/90.

² Quando a Lei n. 8.069/90 dispõe sobre ato de competência exclusiva da autoridade judiciária (que nem sempre será o Juiz da Infância e da Juventude, pois a competência pode recair em órgão jurisdicional diverso, ex vi do disposto no artigo 148, par. único, da Lei n. 8.069/90), a esta faz referência expressa, como é o caso do disposto nos artigos. 50, 51, §2, 94, inciso VI, 97, par. único, etc.

³ Importante jamais perder de vista que o Conselho Tutelar é um colegiado composto invariavelmente de cinco integrantes (cf. artigo 132, da Lei n. 8.069/90), cujas decisões, para terem validade e eficácia, precisam ser tomadas por maioria de votos desse mesmo colegiado.

⁴ Vale, para tanto, observar o disposto nos artigos. 95, 131, 136, 191 e 194 todos da Lei n. 8.069/90.

por parte dos gestores públicos da requisição de um dos serviços públicos relacionados no artigo 136, inciso III, alínea “a”, da Lei n. 8.069/90, efetuada pelo Conselho Tutelar no regular exercício de suas atribuições.

Com efeito, parte-se do princípio, antes de qualquer coisa, que os referidos serviços públicos deveriam estar estruturados e adequados ao atendimento prioritário e preferencial à população infanto-juvenil local (cf. artigos 4º, caput e par. único, alínea “b” c/c artigos 87, 88 e 259, par. único, todos da Lei n. 8.069/90), razão pela qual os órgãos responsáveis deveriam fazê-lo espontaneamente, sem que para tanto sequer houvesse necessidade de encaminhamento do caso pelo Conselho Tutelar. Deveriam também estar articulados (cf. artigos 86, da Lei n. 8.069/90) de tal forma que os encaminhamentos efetuados pelo Conselho Tutelar fossem atendidos de imediato, independentemente de uma requisição formal, pois, como dito, na forma da lei (e do artigo 227, *caput*, da Constituição Federal), o atendimento deve ser espontâneo e prioritário.

Uma requisição de serviço efetuada pelo Conselho Tutelar é mais do que um simples encaminhamento, pois se constitui numa ordem⁵ emanada, como visto acima, por uma autoridade pública que tem atribuições específicas na defesa dos direitos da criança e do adolescente, cuja violação, por força do disposto nos artigos 5º, 208 e 216, da Lei n. 8.069/90, é passível de sanções nas esferas cível, administrativa e mesmo criminal.

Assim sendo, o destinatário de uma decisão do Conselho Tutelar, proferida no regular exercício de suas atribuições, não pode pura e simplesmente ignorá-la, como se esta não tivesse qualquer valor, restando-lhe apenas duas alternativas: seu fiel cumprimento, com a mais absoluta prioridade, ou o ajuizamento de pedido de revisão judicial da referida decisão, com base no artigo 137, da Lei n. 8.069/90,⁶ sem prejuízo de seu imediato cumprimento, enquanto não houver decisão judicial que o isente da obrigação (ainda que em caráter liminar), em razão de sua já mencionada eficácia imediata.

Efetuada o pedido de revisão, cabe à autoridade judiciária instaurar procedimento específico, que seguirá a regra geral estabelecida pelo artigo 153 da Lei n. 8.069/90 e, à luz dos argumentos expedidos pelo interessado, ouvido o Ministério Público e o próprio Conselho Tutelar⁷ (dentre outras diligências que entender necessárias ou forem requeridas), proferirá sentença, mantendo ou reformando a decisão do Conselho Tutelar.⁸

Em não sendo cumprida a determinação do Conselho Tutelar, restará caracterizada a infração administrativa prevista no artigo 249 da Lei n. 8.069/90 e, se aquela vier acompanhada da requisição de um dos serviços públicos relacionados no artigo 136, inciso III, alínea “a”, do mesmo Diploma Legal, haverá também a prática, por parte do destinatário da medida,⁹ do crime de desobediência, tipificado no

⁵ Ato administrativo de caráter coercitivo, que goza de presunção de legalidade.

⁶ Sendo também cabível, logicamente, a impetração de mandado de segurança.

⁷ Embora o artigo 153, da Lei n. 8.069/90 não estabeleça uns ritos específicos, conferindo à autoridade judiciária ampla liberdade para coleta de provas, a oitiva do Conselho Tutelar, no sentido de aferir as razões de sua decisão, é providência que se mostra fundamental. Tal oitiva pode ser substituída pelo encaminhamento de informações por escrito pelo Órgão (nos moldes do que ocorre quando da impetração de mandado de segurança), sendo também razoável a solicitação/requisição de cópias dos documentos que serviram de base à decisão impugnada.

⁸ Sentença esta que, logicamente, poderá ser objeto de apelação pelo interessado, Ministério Público ou Conselho Tutelar.

⁹ O destinatário será o responsável pelo órgão público encarregado de prestar o serviço requisitado.

artigo 330 do Código Penal, sem prejuízo de outras sanções civis e administrativas, decorrentes de sua omissão no cumprimento de dever elementar, conforme disposto nos artigos 4º, caput e par. único, 5º, 208 e 216 da Lei n. 8.069/90.

O próprio Conselho Tutelar, quando tomar conhecimento do descumprimento de uma de suas decisões, deve não apenas acionar (diretamente) o Poder Judiciário nos moldes do disposto no artigo 194, da Lei n. 8.069/90, para fins de instauração de procedimento para apuração da infração administrativa prevista no artigo 249, do mesmo Diploma Legal, que terá sido em tese praticada, mas também provocar o Ministério Público, para fins da tomada das medidas administrativas e judiciais tendentes a ver assegurado o direito infanto-juvenil ameaçado ou violado, assim como para apuração do citado crime de desobediência¹⁰ ou ato de improbidade administrativa por parte do destinatário da medida, notadamente em se tratando de agente público (cf. artigo 136, inciso IV c/c artigos 201, inciso VIII e 220 todos da Lei n. 8.069/90).

Claro está, portanto, que as decisões, determinações e requisições de serviço emanadas do Conselho Tutelar, no regular exercício de suas atribuições, devem ser respeitadas e cumpridas de imediato, como se tivessem sido proferidas pela própria autoridade judiciária, à qual o interessado terá de recorrer, fundamentadamente, para ver-se desobrigado de seu cumprimento. E, enquanto não forem suspensas ou revertidas pela autoridade judiciária, as decisões tomadas pelo Conselho Tutelar, como acima referido, têm eficácias plenas, sendo obrigatório o cumprimento da determinação ou requisição respectiva, estando seus destinatários recalcitrantes sujeitos a sanções civis, administrativas, e mesmo criminais, nos moldes do acima exposto.

Com a correta interpretação e aplicação da lei se evitará a subsistência de uma “lógica” manifestamente equivocada e perversa, altamente prejudicial ao atendimento da população infanto-juvenil, que desconsidera a autoridade que o Conselho Tutelar representa (assim como suas prerrogativas funcionais), fazendo do Órgão apenas “mais um degrau” a ser galgado para se chegar até o Poder Judiciário, na busca de uma efetiva solução para os problemas enfrentados por crianças, adolescentes e suas respectivas famílias (que assim acaba sendo indevidamente postergada), quando foi aquele concebido (e para tanto dotado de poderes-deveres equiparados aos conferidos à autoridade judiciária) para se tornar uma instância resolutiva dos casos sob sua responsabilidade, com o máximo de rapidez e eficiência.

O respeito às decisões do Conselho Tutelar, bem como seu imediato cumprimento por seus destinatários, por outro lado, permitirá que as crianças e adolescentes que se encontrem com seus direitos ameaçados ou violados nas hipóteses do artigo 98 da Lei n. 8.069/90,¹¹ assim como seus pais ou responsável, recebam, desde logo, o atendimento e o tratamento que se fizerem necessários, não sofrendo os prejuízos decorrentes da demora da análise do caso pela Justiça da Infância e da Juventude, que assim terá melhores condições de atender os casos de sua competência, com ênfase para as questões coletivas, sempre na busca da forma mais célere e eficaz de proporcionar a todas as crianças e adolescentes a proteção integral que há tanto lhes foi prometida.

¹⁰ Assim como outros, eventualmente decorrentes da conduta praticada.

¹¹ Mesmo o atendimento da criança acusada da prática de ato infracional, nos moldes do previsto nos artigos 105 e 136, inciso I, da Lei n. 8.069/90, deve ser voltado à análise da presença de uma das situações previstas no artigo 98 do mesmo Diploma Legal, uma vez que não cabe ao Conselho Tutelar (que não é órgão de segurança pública) a apuração da efetiva participação da criança na infração a ela atribuída.

Conclusões

1. O Conselho Tutelar é a autoridade pública à qual a Lei n. 8.069/90 confiou o atendimento especializado e a rápida (e efetiva) solução dos casos envolvendo a ameaça ou violação dos direitos de crianças e adolescentes nas hipóteses do artigo 98 da Lei n. 8.069/90, na perspectiva de evitar o acionamento do Poder Judiciário sempre que necessário fazer com que família, sociedade e, em especial, o Poder Público, cumpram seus deveres elementares para com os mesmos (o que deve ocorrer de forma espontânea e prioritária, inclusive sob pena de responsabilidade – cf. artigos 4º e 5º, da Lei n. 8.069/90);
2. O Conselho Tutelar possui plena autonomia funcional para tomada de decisões no âmbito de suas atribuições, sendo dotado de poderes e deveres equiparados aos da autoridade judiciária, bem como da prerrogativa de promover diretamente (por iniciativa própria, independentemente de recurso ao Poder Judiciário) a execução de suas decisões, inclusive, se necessário, por intermédio da requisição de serviços públicos (artigos 131 e 136, inciso III, alínea “a” da Lei n. 8.069/90);
3. As decisões do Conselho Tutelar têm eficácia imediata, independentemente de sua “ratificação” pela autoridade judiciária ou por qualquer outro órgão, sendo obrigatório seu pronto cumprimento, por parte de seu destinatário (particular ou órgão do Poder Público), a partir do seu conhecimento;
4. Caso discorde do teor da decisão tomada pelo Conselho Tutelar, a única alternativa que resta ao seu destinatário, por força do disposto no artigo 137 da Lei n. 8.069/90, é o ajuizamento de pedido de sua revisão judicial,¹² sem prejuízo do imediato cumprimento da determinação ou requisição, enquanto sua execução não for suspensa ou revogada por decisão judicial;
5. O descumprimento das decisões tomadas pelo Conselho Tutelar caracteriza, em tese, a infração administrativa prevista no artigo 249 da Lei n. 8.069/90, e o descumprimento das requisições de serviço, efetuadas com fundamento no artigo 136, inciso III, alínea “a”, do mesmo Diploma Legal (que têm a natureza jurídica de ordem – presumivelmente legal – de funcionário público¹³), configura, também em tese, o crime de desobediência, tipificado no artigo 330 do Código Penal, sem prejuízo da aplicação de outras sanções civis, administrativas e mesmo criminais, como decorrência da violação dos direitos infante-juvenis que a intervenção do Conselho Tutelar visava resguardar (cf. artigos 5º, 208 e 216 da Lei n. 8.069/90);
6. Ao tomar conhecimento do descumprimento de uma de suas decisões, o próprio Conselho Tutelar deve representar imediatamente ao Juiz da Infância e da Juventude, na forma prevista pelo artigo 194, da Lei n. 8.069/90, para fins de instauração de procedimento para apuração da infração administrativa prevista no artigo 249, do mesmo Diploma Legal, assim como também provocar o Ministério Público, para fins da tomada das medidas administrativas e judiciais tendentes a ver assegurado, com a presteza devida, o direito infante-juvenil que esteja sendo ameaçado ou violado, sem prejuízo da apuração da prática do citado crime de desobediência ou

¹² Sendo também admissível, como já mencionado, a impetração de mandado de segurança.

¹³ Os membros do Conselho Tutelar são considerados “funcionários públicos” para fins penais (cf. artigo 327, do Código Penal) e “agentes públicos” para fins de incidência da Lei n. 8.429/92 (cf. artigo 2 do citado Diploma Legal).

ato de improbidade administrativa (dentre outras condutas ilícitas) por parte do destinatário da medida;

7. Para que o particular e/ou órgão do Poder Público destinatários da decisão do Conselho Tutelar não tenham de cumprir – com a prioridade absoluta devida – a determinação ou requisição que lhes foi imposta, precisam antes obter sua suspensão ou revisão junto ao Poder Judiciário, pois do contrário serão responsabilizados civil, administrativa e mesmo criminalmente por sua omissão.

Referências

BRASIL. Constituição Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16/jul./1990.

PARTE III – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

INVENTÁRIOS DE EXPERIÊNCIAS PRODUZIDOS A PARTIR DAS DISCUSSÕES DOS GRUPOS DE ESTUDOS DE 2008

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.
Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
(Paulo Freire).

No ano de 2008, os grupos de estudos promovidos pela CDEC contemplaram as demandas de prevenção ao uso indevido de drogas e enfrentamento à violência na escola. No primeiro semestre, os estudos destacaram as discussões sobre prevenção ao uso indevido de drogas e, no segundo, a abordagem teórica para os estudos foi sobre o enfrentamento à violência na escola.

O grupo de estudo é uma modalidade de formação continuada descentralizada, que oportuniza a participação do professor em encontros de estudos na sua área de formação e/ou atuação, bem como nas questões socioeducacionais demandadas por esta Secretaria. A natureza do grupo de estudo está vinculada à leitura, reflexão, discussão e produção sobre determinada área do conhecimento educacional e consiste num estímulo ao estudo, à reflexão, discussão e ao debate. Essa produção permitirá a prática da escrita e o trabalho coletivo para melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos.

O objetivo dos grupos de estudos é de suscitar questões relativas aos desafios que a sociedade nos apresenta e que, por vezes, adentram as nossas escolas, como as drogas e a violência. Tratar destes temas aprofundando o conhecimento, com um viés pedagógico e uma compreensão crítica e histórica, contribuirá para respaldar o trato dessas questões na escola e movimentar o pensamento reflexivo pertinente e provocativo, sobre a identidade que a escola contextualiza. E que a partir desses estudos se possa enfrentar, de forma coletiva, o processo da violência escolar, objetivando a melhoria qualitativa do processo pedagógico.

As temáticas de drogas e violência constituíram-se em um único grupo de estudos da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, visando às discussões, reflexões e proposições de ações, que resultaram nos relatos de experiências elaborados pelos participantes dos grupos de estudos, caracterizando a escola a partir das ações de intervenção pedagógica. Assim, após criterioso processo de seleção, os relatos selecionados estão descritos neste Caderno.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO COLÉGIO ESTADUAL FREDERICO GUILHERME GIESE PIÊN – PARANÁ

Enoi Lourenço dos Santos*

Jucélia da Silva**

Marina Pscheidt***

Mérianne das Graças Muziol Kurovski****

Comunhão

Eu quero paz eu não quero guerra
Quero fartura, eu não quero fome
Quero justiça, não quero ódio
Quero a casa de bom tijolo
Quero a rua de gente boa
Quero a chuva na minha roça
Quero o sol na minha cabeça
Quero a vida, não quero a morte não
(...)
A vida é boa te digo eu
A mãe ensina que ela é sábia
O mal não faço, eu quero o bem
A nossa casa reflete comunhão

(Milton Nascimento/Fernando Brant)

Resumo: Este artigo é o relato de uma experiência vivenciada a partir do projeto *Eu Quero Paz, Não Quero Guerra!* realizado em 2008 por um grupo de estudos formado por professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná. O tema abordado é o enfrentamento à violência e foi desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental, no Colégio Estadual Frederico Guilherme Giese, situado em Piên, PR. Inicialmente

* Professora de Língua Portuguesa. E-mail: enoioliveira@terra.com.br.

** Professora de Educação Física. E-mail: juceliajv@gmail.com.

*** Professora de Ciências. E-mail: marinapscheidt@gmail.com

**** Professora de Língua Portuguesa. E-mail: meriane@seed.pr.gov.br

o grupo comenta como se deu a escolha do tema, o qual é abordado em seguida; além disso, procura-se levar o leitor à reflexão sobre as causas da violência na escola; apresentam-se então as leituras realizadas para o embasamento teórico; a metodologia expõe as atividades propostas; por fim são apresentados os resultados de todo o trabalho, o qual foi muito proveitoso, envolveu a comunidade escolar e deixou a certeza de que é urgente que a escola, a família e toda a sociedade promovam meios de superação da violência e a implantação da paz.

Palavras-chave: Violência. Escola. Paz. Família.

Introdução

Para a realização das atividades propostas neste grupo de estudos, os participantes realizaram leituras individuais e em conjunto, sendo estas tanto as indicadas pelo Departamento da Diversidade / Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, como as pesquisadas em livros, revistas, jornais e Internet. A partir dessas leituras e dos debates realizados, houve maior esclarecimento e conhecimento teórico por parte do grupo, em especial proporcionados pelo texto do terceiro encontro, o qual informa sobre a legislação brasileira referente a drogas.

Quanto à relação desse conteúdo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), observa-se que está contemplado nos Desafios Educacionais Contemporâneos, necessitando ser abordado em todas as disciplinas. No entanto, a partir das reflexões do grupo, concluiu-se que, muitas vezes, esses temas não são abordados em sala de aula. Assim, nosso intuito é que, a partir de agora, passem a ser.

Relação teoria e prática

A forma como a violência vem sendo banalizada na mídia incentiva atos violentos na família, na rua e, principalmente, na escola.

A escola hoje deixou de ter uma função importante para os alunos. Trabalhos isolados, descontínuos, sem retorno e desvalorizados acabam por desmotivá-los. Outras vezes, a discriminação faz com que o aluno pobre seja visto como um “problema sem solução”. Assim, é preciso repensar a prática escolar, desenvolvendo o comprometimento de toda a escola com uma educação de qualidade para todos.

A mídia precisa ser explorada e vista criticamente, e isso pode ser feito por meio da escola. No Estado do Paraná, o currículo prevê o trabalho com os Desafios Educacionais Contemporâneos, os quais abordam temas sociais que devem ser explorados nas disciplinas – a violência é um deles. Além disso, a grade curricular dispõe da disciplina de Ensino Religioso, na qual tais temas, também, podem ser abordados.

A violência na escola deve ser vista como sintoma de problemas que o aluno vem vivenciando. A sociedade em geral enxerga os jovens unicamente como promotores da violência, no entanto eles são vítimas, seja do sistema, de problemas familiares, da falta de perspectiva social ou do “abandono” por parte da escola, a qual não intervém no sentido de ajudá-los a resolver seus conflitos.

Assim, este grupo de estudos decidiu desenvolver o tema enfrentamento à violência em turmas do

ensino fundamental. Para isso, foi escolhido, na Região Metropolitana-Sul do Município de Piên – PR, que possui aproximadamente 12.000 habitantes, o Colégio Estadual Frederico Guilherme Giese. Este colégio conta, atualmente, com 1.080 alunos, sendo a maioria do interior. Nesse âmbito o problema da violência se manifesta de diversas formas: como agressões verbais, indisciplina, violência moral, discriminação, humilhação, desrespeito e incivildades.

Esses fatores concentram-se em pequenos grupos, mas em todas as turmas, principalmente no ensino fundamental do período vespertino, gera mal-estar, dificuldades e pouco rendimento no ensino-aprendizagem.

Um dos itens construtivos é que por ser um município pequeno, o professor conhece a realidade do aluno, podendo diagnosticar os problemas apresentados e aproximar um contato com a família ou responsáveis.

No entanto, algumas das famílias são desestruturadas e ausentes, não comparecendo na escola ou ao comparecer afirmam que perderam o controle em impor limites a seus filhos e não sabem como agir. Há casos em que alunos não encontram na escola motivação, não se identificando em nada com esse espaço, demonstrando completa rebeldia e desrespeito com professores, funcionários e colegas.

É necessário desenvolver projetos especiais para trabalhar esses problemas, buscando conectar escola, família e comunidade. Além disso, é vital que dentro da escola cada profissional da educação desenvolva sua função com responsabilidade, realizando um trabalho em conjunto.

Fundamentação teórica

A partir dos textos enviados pela equipe organizadora, foram realizadas muitas leituras sobre o uso de drogas, possibilitando ao grupo conhecer os diferentes tipos de entorpecentes, o que são drogas, quais suas ações no sistema nervoso central e a importância de se trabalhar esse tema em sala de aula. Além disso, oportunizou-se o conhecimento sobre a legislação brasileira específica sobre drogas.

Como o grupo decidiu priorizar o tema do enfrentamento à violência na escola, a teoria aprofundada compreendeu esse assunto. Assim, o primeiro texto utilizado foi “Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico”, de Felícia Reicher Madeira, o qual questiona se os jovens e adolescentes são promotores ou vítimas nesse processo. Outro texto foi “Violência nas escolas: explicitações, conexões”, de Flávia Shilling, que relaciona a discussão sobre a violência nas escolas com sua função e suas possibilidades de educar na sociedade contemporânea.

Além dessas leituras indicadas, o grupo explorou a reportagem “Violência é assunto da escola, sim!”, de Márcio Ferrari, o qual apresenta sugestões e informações sobre o tema, e o sítio www.queropaz.org.br, que disponibiliza textos, projetos, vídeos e dicas de como construir um mundo melhor. Foram, ainda, utilizados vídeos, retirados do sítio www.youtube.com, com mensagens abordando o valor à vida; a miséria e a fome no planeta e o preconceito, a fim de levar os alunos a refletir sobre a própria realidade. Também foram exploradas frases, que resultaram em cartazes sobre o tema *bullying*, e a música *Comunhão*, de Milton Nascimento.

A partir de tais reflexões, concluiu-se a necessidade de se desenvolver um projeto sobre esse assunto, tendo em vista não só o público, mas a abordagem prevista nas DCEs, pois todas as disciplinas envolvidas

(Ciências, Língua Portuguesa e Educação Física) necessitam explorar esse tema que faz parte dos Desafios Educacionais Contemporâneos.

Metodologia

O projeto Eu Quero Paz, Não Quero Guerra! foi organizado pelas professoras de Língua Portuguesa, Enoi e Mériane; Educação Física, Jucélia; e Ciências, Marina. Além disso, contou com o apoio das pedagogas Keila Reis Rodrigues e Marlise Telma Kurovski e de todos os demais professores que demonstram interesse em auxiliar, como por exemplo, as professoras de Artes.

Inicialmente o projeto foi exposto aos alunos, abrindo uma discussão sobre o que é “violência” e as formas em que ela se apresenta. Depois, os alunos foram convidados a participar de um concurso para a escolha de um *slogan* que simbolizasse a ideia central deste trabalho, que é o enfrentamento à violência na escola. O *slogan* escolhido foi “Todos querem a paz, mas é você quem a faz”, do aluno João Antônio Kotkouski, da 5ª série D.

Todos os alunos receberam um questionário (em anexo) ao qual responderam, sem identificar-se. Assim, as professoras fizeram uma sondagem sobre o que tais alunos pensam e vivenciam com relação ao tema, com o intuito de poder organizar melhor a sequência de atividades.

Segundo esse questionário, realizado por um grupo de alunos composto por 50% de meninos e 50% de meninas, a grande maioria dos alunos moram com o pai e a mãe; já presenciaram violência tanto verbal quanto física; 54,5% disseram não ter sofrido nenhum tipo de violência; 40% afirmaram pedir ajuda diante de atos violentos enquanto que 35% reagem da mesma forma (com violência) e 25% agem de forma indiferente; 61% confessam já ter praticado alguma ação violenta. A relação familiar é considerada ótima para 56% dos alunos. Para 87% dos entrevistados, a escola representa espaço para o conhecimento; e que os tipos de violência mais frequentes nela são: a verbal, a física, a racial e a discriminação. Para diminuir a violência na escola, eles sugeriram não reagir, ter mais orientações, uma melhor administração, mais presença dos professores, ter mais segurança e mais projetos.

A partir daí, diversos textos (dos mais diferentes gêneros) que abordam o tema foram explorados nas disciplinas envolvidas, buscando a leitura, a reflexão e a análise dos alunos. Cada sala foi estimulada a preparar uma apresentação que envolvesse o assunto do projeto e que mostrasse diferentes talentos do grupo, o que foi exposto no grande seminário preparado para o dia 27/10/2008 (as apresentações foram de músicas, coreografias, teatros, mensagens e cartazes). Nesse dia houve também outras atividades realizadas em parceria com a Equipe da Assistência Social do Município de Piên e a Patrulha Escolar, e que estão descritas a seguir:

- Teatro com o grupo, sobre o tema O combate à violência e a construção de uma sociedade melhor; apresentado pelo grupo Panacéia, de São Bento do Sul, com o título Baião de Dois;
- Palestra com a psicóloga Tatiane Andressa, com o tema Os conflitos na Adolescência;
- Palestra com a advogada Dra. Kátia, abordando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – direitos e deveres;
- Palestra com a Patrulha Escolar (Soldado Grein e Cabo Luciano) sobre Indisciplina, relação família, escola e sociedade.

Essas atividades envolveram 200 alunos, entre 10 e 19 anos, que cursam o ensino fundamental, e realizou-se na Associação Virakopos, que fica ao lado do colégio.

Depois disso, os alunos discutiram sobre as abordagens realizadas nas próprias turmas e produziram textos de opinião sobre o tema.

Resultados

Com a implementação deste projeto foi possível explorar o tema do enfrentamento à violência na escola dentro das salas de aula, levando os alunos a refletir sobre atos violentos praticados no espaço escolar, identificando problemas enfrentados pelos alunos nos diversos segmentos a que pertencem, podendo, assim, compreender as causas da indisciplina, insegurança e dificuldades de aprendizagem. Por fim, a partir de toda a reflexão que as atividades propuseram, foi possível desenvolver um trabalho que tornou a escola um ambiente mais agradável para todos que dela fazem parte.

Segundo relatos dos próprios alunos e da equipe pedagógica, esse foi um trabalho que fez a diferença no ambiente escolar.

Para as professoras envolvidas foi uma experiência muito boa e espera-se que possa haver uma continuidade.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 7.029, de 11 de julho de 1984. Altera dispositivos do Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 13 jul. 1983. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm#art13. Acesso em: 14/mar./2008.

CARLINI, E. A.; NAPPO, S. A.; NOTO, A. R. Drogas psicotrópicas: o que são e como agem? **Revista IMESC**, n. 3, p. 9-35, 2001.

FERRARI, Márcio. Violência é assunto da escola, sim. **Nova Escola**, São Paulo, p. 26-31, nov. 2006.

MADEIRA, Felícia Reicher. **Violência nas escolas**: quando a vítima é o processo pedagógico. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 49-61, out./dez. 1999.

NASCIMENTO, Milton. Comunhão. In: **Uma travessia musical**. São Paulo: Reader's Digest. 1 CD, digital, estéreo. QUERO PAZ. Disponível em: <http://www.queropaz.org.br>. Acesso em: 1/ago./2008.

SCHILLING, Flávia. Violência nas escolas: explicitações, conexões. In: **Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. (Org.). **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba, PR: Seed-PR, 2008. (Série Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, 4)

ANEXO

QUESTIONÁRIO PARA O PROJETO “EU QUERO PAZ, EU NÃO QUERO GUERRA” – COLÉGIO ESTADUAL FREDERICO GUILHERME GIESE, PIÊN – PR

Professoras: Enoi, Jucélia, Marina e Mériane

Pedimos sua colaboração para responder as questões a seguir, a fim de auxiliar na elaboração do projeto EU QUERO PAZ, EU NÃO QUERO GUERRA. Não é necessário identificar-se. Sua participação é muito importante:

1. Idade: _____ 2. Sexo: () masculino () feminino

3. Com quem você mora?

a. () pai e mãe;

b. () só como pai;

c. () só com a mãe;

d. () mãe e padrasto;

e. () pai e madrasta;

f. () avós;

g. () outros, quais? _____

4. Dos tipos de violência a seguir, quais você já presenciou:

a. () física;

b. () verbal;

c. () doméstica;

d. () discriminação _____

e. () sexual;

f. () outros, quais? _____

5. Você já sofreu algum tipo de violência?

a. () sim b. () não Qual? _____

6. Qual a sua reação diante de atos violentos?

a. () indiferença;

b. () pede ajuda;

c. () reage da mesma forma;

7. E você, já praticou alguma ação violenta?

a. () sim b. () não Qual? _____

8. Como você avalia sua relação familiar?

a. () ótima; b. () boa; c. () regular; d. () ruim.

9. O que a escola representa para você:

- a. espaço para o conhecimento;
- b. espaço de diversão;
- c. nada.

10. Revendo os tipos de violência (questão 04), qual deles você observa com mais frequência na escola?

11. Em sua opinião, o que poderia ser feito na escola para diminuir a violência?

RELATO DE EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDO NO COLÉGIO ESTADUAL 14 DE DEZEMBRO PEABIRU – PARANÁ

RESGATE DE BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Dulce Maria Marçal*

Lúcia Helena Avanço Honda**

Marcia Regina Scaquete***

Rosiane Dala Rosa Gonçalves****

Viviani Pante Avanço*****

RESUMO: O brincar é, para a criança, um impulso natural no qual ela exercita sua vontade de descobrir, sua curiosidade e sua necessidade de aprender e compreender o mundo que a cerca. É fundamental garantir às crianças na escola e na família não apenas momentos e materiais que possibilitem o exercício do brincar, mas também estímulos que as auxiliem a desenvolver suas potencialidades de maneira lúdica e prazerosa. Diante de uma sociedade tecnológica, consumista e individualista, muitas brincadeiras tradicionais foram sendo abandonadas e substituídas por brinquedos eletrônicos, alguns dos quais fazem tudo sozinhos, exigindo o mínimo de participação das crianças e levando-as a comportamentos agressivos, com pouca socialização. O resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais, sua produção e as possibilidades de exploração por elas oferecidas devem ser objetivos de toda a escola, pois além de fazerem parte da cultura da infância, podem estimular a criatividade, a coordenação motora, a imaginação, as percepções visuais, auditivas e táteis e a concentração.

Palavras-chave: Escola. Violência. Brincadeiras.

Introdução

Observa-se que no Colégio Estadual 14 de Dezembro existe um índice de violência acentuado com agressões físicas e até mesmo com lesões corporais, geradas por algumas brincadeiras adotadas pelos alunos nos intervalos do recreio. Essa atitude acaba criando sérios problemas com as famílias dos educandos e com a integridade física dos alunos.

* Professora de Língua Inglesa. E-mail: dm-marcal@hotmail.com

** Professora de Língua Portuguesa. E-mail: lhonda@gmail.com

*** Professora de Língua Portuguesa e Inglesa. E-mail: marciacavalheri@hotmail.com

**** Professora de Química. E-mail: rosianedrg@yahoo.com.br

***** Professora de Língua Inglesa. E-mail: vivianipante@hotmail.com

Assim, durante um trabalho de conscientização com as turmas de 5ª a 8ª séries, percebeu-se que há o desconhecimento de brincadeiras instrutivas e criativas que possibilitam desenvolver a amizade, o espírito de grupo e os aspectos psicomotores.

Diante desta problemática surgiu o interesse e a necessidade de se pesquisar sobre as agressões e as brincadeiras dentro de uma metodologia de resgate de jogos e brincadeiras tradicionais, à luz de teorias referentes a esta problemática.

Relação teoria e prática

Apresentação

Os elementos culturais são geralmente transmitidos para as crianças por meio do folclore infantil. Sendo assim, as crianças aprendem costumes e tradições pelas brincadeiras e, principalmente, pelos jogos tradicionais, que fazem parte da sua cultura.

As mudanças que ocorrem na sociedade também influenciam nos jogos e brincadeiras infantis. Atualmente, existem crianças que, por algum motivo, dificilmente terão acesso a jogos do tipo “mãe da rua”, ou “pega-pega”, pois só têm espaço para televisão, computador, *videogames* e para brinquedos fantásticos criados pelas indústrias, que enchem os olhos das crianças, fazendo com que estas deixem de lado o contato social com outras crianças.

Nesse contexto, verifica-se que os jogos são importantes para o desenvolvimento da criança, pois a interação com o outro possibilita evoluir socialmente. Além disso, a partir do momento em que a criança concorda com as regras do jogo e as coloca em prática, esta evolui moral, cognitiva, política e emocionalmente.

a) Fundamentação teórica

De acordo com as autoras Helena Wendel Abramo, Maria Virginia Freitas e Marília Pontes Sposito, no livro *Juventude em debate*, os jovens estão sendo massificados por imagens padronizadas, havendo uma desconsideração de seu modo de pensar e interagir na sociedade na qual faz parte.

Seguindo as ideias de Dubet e Martuccelli (1997) e Leão (2006) precisamos, como escola, contribuir para que a criança esteja em um ambiente humanizado, democrático e solidário para que a mesma crie uma identidade com a cultura escolar.

Segundo Antunes (2003, p. 19) “O brinquedo não tem apenas de dar prazer à criança, mas de libertá-la de frustrações, canalizar sua energia, dar motivo a sua ação, explorar sua criatividade e imaginação”. Tal citação nos fez pensar em uma possibilidade de, por meio de um trabalho diferenciado, promover a cultura da paz.

b) Metodologia

Foram observadas brincadeiras violentas no pátio do colégio, tais como:

Brincadeira	Como brincam
Montinho	Forma-se um grupo encostado na parede e as crianças se empurram entre si. Quando um cai, os outros sobem em cima dele de maneira a formar um montinho. Alguns até pulam em cima do montinho.
Hoje não	As crianças combinam um gesto como cruzar os dedos, por exemplo. Quando uma delas não está com dedos cruzados, a outra tem o direito de dar um soco nas costas dela de punho fechado. Ganha a brincadeira quem der o soco no outro primeiro.
Hormônio	(As crianças deram o nome de “hormônio” à brincadeira querendo se referir a “neurônio”) Segue as mesmas regras do Hoje não, porém no lugar de dar soco nas costas as crianças dão tapas com a mão aberta na nuca do outro para “matar os hormônios”.
Passou levou	Usa-se uma garrafa de plástico ou uma tampinha de garrafa. Os jogadores tentam chutar esse material entre si, tentando passá-lo por baixo das pernas do outro. Quando isso acontece os jogadores passam a chutar o jogador que deixou que o material passasse por baixo de suas pernas. Este, por sua vez, deve correr até uma porta e encostar nela, assim os outros param de chutá-lo e a brincadeira recomeça.
Mão negra	Durante a conversa entre as crianças, se uma delas falar um palavrão, as outras começam a chutar, dar tapas e empurrões até que a criança diga “mão negra”.

A partir dessas observações, resolveu-se resgatar brincadeiras tradicionais e ensiná-las para os alunos na tentativa de incentivá-los a brincar de maneira saudável nos intervalos entre as aulas e assim diminuir os casos de violência.

A seguir estão algumas das brincadeiras tradicionais resgatadas e ensinadas aos alunos.

Brincadeira	Como brincam
Bambolê	Trata-se de um círculo feito de cano que, geralmente, as crianças rodam ao redor da cintura, nos braços, nas pernas, nas mãos, podendo utilizar muitas variações.

Escravos de Jó	Usam-se bloquinhos de madeira coloridos. As crianças sentam-se em círculo, cada uma com um bloquinho de madeira na mão e cantam a música “Escravos de Jó” enquanto passam os bloquinhos um para o outro e fazem gestos.
Passa, passa	Duas crianças dão as mãos acima da cabeça enquanto outras passam entre elas e cantam a música “Passa, passa, cavaleiro”.
Roda	As crianças organizam-se em roda de mãos dadas e giram cantando músicas como “Roda cutia”, “Atirei o pau no gato”, “Ciranda cirandinha”, entre outras.
Terezinha de Jesus	É uma variação da brincadeira de roda. As crianças organizam-se em círculos de mãos dadas e escolhem quatro delas para representarem os papéis de Terezinha, seu pai, seu irmão, e aquele a quem Tereza dá a mão enquanto as outras rodam e cantam a música “Terezinha de Jesus”.
Rouba bandeira	Precisa-se de uma quadra, dividida ao meio, em que cada lado pertencerá a uma equipe. Formam-se duas equipes de quatro ou cinco pessoas cada uma. São necessárias duas bandeiras, que são colocadas uma de cada lado da quadra. O objetivo do jogo é uma equipe roubar a bandeira da outra. Ganha o jogo a equipe que primeiro conseguir roubar a bandeira sem esbarrar em nenhum participante da equipe adversária.
Pula elástico	Usa-se um elástico de mais ou menos 5 metros. Duas crianças prendem esse elástico nas pernas enquanto uma terceira pula o elástico com variações que elas determinam antes de começar o jogo.

Os dados da pesquisa foram coletados nos meses de agosto e setembro de 2008.

Durante duas semanas apenas observaram-se e anotaram-se os dados. No dia 18 de agosto de 2008 começou a intervenção, resgatando brincadeiras tradicionais e ensinando-as para as crianças nos intervalos de recreio das segundas e terças-feiras. Nos outros dias da semana, apenas observaram-se e anotaram-se os dados. A última intervenção foi feita no dia 19 de setembro de 2008 e as observações continuaram até o dia 30 de setembro de 2008.

A fim de demonstrar os resultados obtidos, foi feita uma ficha de observação, onde foram colocados, diariamente, dados numéricos dos casos de violência na escola.

Referências

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**: revista de cultura e política, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, FEUSP, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Fascículo 15.

PARTE IV – SUGESTÕES DE LIVROS, FILMES, E SÍTIOS

LIVROS

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.
(Paulo Freire)

Com o intuito de motivar a reflexão sobre a temática da violência como sendo uma questão social e presente no ambiente escolar, não se pode ignorar e muito menos enfatizar de forma a enaltecer as situações de violência, criando uma ideia errada e de visibilidade positiva para as condutas violentas. É preciso, ao contrário, focá-la como exemplo de reflexão e proposições de novas ações de enfrentamento. Para tanto, as sugestões de leitura aqui elencadas servem de subsídio teórico, uma vez que existe a premissa de que é por meio do conhecimento que se tem clareza de como agir.

Portanto, é no processo de ensino-aprendizagem que o aluno deixa de ser um mero repetidor de informações para ser percebido como sujeito na busca destas informações e da sua construção do conhecimento, e o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem, liberando a curiosidade do aluno e considerando a relação aluno-professor-conhecimento uma ruptura de paradigmas.

O livro possibilita diferentes leituras do mundo, desde que utilizado de forma adequada e planejada, a fim de contribuir qualitativamente e quantitativamente no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo aqui apresentado é o de subsidiar o conteúdo trabalhado em sala de aula, explorando algumas ideias e encaminhamentos que podem facilitar ainda mais a ação dos professores interessados na utilização desse eficiente recurso.

Adolescência, violência e a lei

Autoras: Vera Colnago e Darlene Angelo Bastos

Local / Editora / Ano: São Paulo: Companhia de Freud, 2007

Atualmente, convivemos com diferentes tipos de violência: física, psicológica, sexual, moral. Pesquisas indicam que no Brasil o segmento populacional mais afetado pelo fenômeno da violência é a população infanto-juvenil.

A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), em levantamento realizado entre 2002 e 2004 e publicado em jornais de todo o país, revelou que os jovens entre 15 e 24 anos são os que mais morrem por homicídio no Brasil. Por outro lado, percebe-se o aumento do número de adolescentes que cometem atos infracionais, sejam eles motivados por razões objetivas, como a necessidade de renda, ou subjetivas, como a busca de algum lugar para a construção da sua própria identidade.

Diante desse cenário, como cidadãos, profissionais e agentes públicos, somos desafiados a construir coletivamente respostas e soluções criativas e complexas, que possam oferecer aos adolescentes

a oportunidade de se desenvolverem como sujeitos de direitos e responsabilidades capazes de se tornarem autônomos e de fazerem suas escolhas de forma refletida/madura.

Fonte: www.travessa.com.br

A fábrica da violência

Autor: Jan Guillou

Local / Editora / Ano: São Paulo: Record, 2007

Erik tem 14 anos e é diariamente espancado pelo pai. As surras são motivadas não por ira momentânea ou punição, mas por um desejo sádico, que beira a loucura. O menino cresce e desenvolve defesas intelectuais e emocionais, além de habilidades físicas que o tornam muito bom de briga. Inteligente acima da média, mas um aluno medíocre, sua vida escolar é dominada pela violência. Ele comanda uma gangue que usa a força para subjugar os outros alunos. O grupo acaba sendo apanhado quando alguns de seus membros resolvem roubar CDs. Erik é condenado e começa a prever um futuro sombrio, sem a possibilidade de ingresso no ensino superior. A família, às voltas com as aspirações da classe média, embora dispondo de uma renda pífia, consegue fazer com que ele tenha um recomeço em outra escola. Mais uma vez, Erik se envolve em uma rotina violenta e corre o risco de perder sua chance de mudar de vida e ir à faculdade. No que parece ser um confronto final, o garoto se vê diante de seus maiores problemas e medos e tenta fugir de um ciclo vicioso terrível.

Neste comovente e provocante romance – um dos mais importantes best sellers suecos – Jan Guillou constrói uma narrativa baseada nos diferentes usos da violência. Além da trama envolvente, o personagem principal é vigoroso, heróico e cheio de falhas, o que o torna irresistível. A fábrica da violência deu origem ao filme *Evil*, que em 2003 foi a mais bem-sucedida obra cinematográfica sueca, indicada ao Oscar de 2004 na categoria de melhor filme estrangeiro.

Fonte: www.travessa.com.br

Análise da violência contra a criança e o adolescente

Autores: Helena Oliveira Silva e Jailson de Souza Silva

Local / Editora / Ano: São Paulo: Global, 2005

A violência que atinge crianças e adolescentes ainda se faz presente neste início de século XXI no Brasil. No entanto, apresenta-se cada vez mais refinada, diluída no contexto das violências estruturais da sociedade. A Unicef, em parceria com a Global Editora, pretende com este estudo recolocar o debate sobre a violência sofrida por crianças e jovens brasileiros e ampliar suas concepções e formas de intervenções para melhor combatê-la.

Fonte: www.ciadoslivros.com.br/book_details.asp

Apresentando e analisando as causas da violência escolar

Autora: Fabia Geisa Amaral Silva

Local / Editora: São Paulo: Edgard Blucher

A crescente violência que estamos habituados a ver ao redor do mundo está penetrando nas bases

de nossa formação e toma proporções assustadoras. As crianças são influenciadas por tudo que veem e ouvem, e aplicam esta violência em seu cotidiano.

Os conflitos nas escolas, por exemplo, tornam-se um paradoxo, uma vez que a educação é a melhor arma contra a violência. E esta violência se transmite também por meio da própria instituição, que não só não toma medidas a altura como muitas vezes reprime os alunos de forma a dar um mau exemplo.

É possível escolher as atitudes a tomar frente a estas manifestações analisando as origens e as formas de violência ocorridas em ambiente escolar. A imposição de limites e a utilização do diálogo para resolver pequenos problemas são exemplos disso.

O trabalho do livro trata a violência de forma social e simbólica, além da forma literal. Aborda separadamente o contexto atual, as formas de violência, as causas e agravantes e faz um paralelo entre ela e a educação.

Fonte: www.livrariasaraiva.com.br/produto/produto.dll/d

As caras da violência (Coleção conversas sobre cidadania)

Autor: Edson Gabriel Garcia

Local / Editora / Ano: São Paulo: FTD, 2002

Os garotos Marquinhos e Alex estudam na mesma escola e um dia desentendem-se, com socos e pontapés. Por meio de muitas conversas durante as aulas, a professora Yvone expõe que uma convivência pacífica depende de quatro pontos básicos: solidariedade, justiça, diálogo e respeito mútuo, coisas que vamos aprendendo ao longo da vida, na escola, em casa, com os amigos, na política...

Fonte: www.livrariasaraiva.com.br/produto/produto.dll/d

Comentários à lei de combate à violência contra a mulher – Lei Maria da Penha n. 11.340/06. Comentários artigo por artigo, anotações, jurisprudência e tratados internacionais

Autor: Sergio Ricardo de Souza

Local / Editora / Ano: São Paulo: Juruá, 2009. 3. ed.

Os comentários abordam todos os temas inseridos na Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/06), enfatizando as questões jurídicas relacionadas com os aspectos procedimentais insertos na Lei, principalmente em relação a temas como necessidade ou não de representação como condição de procedibilidade para a ação penal nas hipóteses de lesão corporal leve decorrente de violência doméstica ou familiar; limites da competência dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; hipóteses em que a prisão preventiva do suposto agressor é autorizada; espécies de medidas protetivas e critérios de aplicação, sem olvidar de enfrentar a polêmica questão da constitucionalidade de diversos dispositivos previstos na referida Lei, com ênfase para o disposto no artigo 41, que exclui a aplicação dos benefícios previstos na Lei n. 9.099/95 em favor dos supostos agressores. A segunda edição encontra-se ainda enriquecida com farta citação jurisprudencial, fruto do enfrentamento dos temas polêmicos por diversos tribunais estaduais

Fonte: www.livrariaultimainstancia.com.br/livraria/detalhes

Ética, indisciplina e violência nas escolas

Autor: Nelson Pedro Silva

Local / Editora / Ano: São Paulo: Vozes, 2009

O autor responde às angustiantes questões sempre formuladas pelos “profissionais da educação” a respeito da indisciplina e da violência nas escolas; apresenta algumas justificativas em relação ao fenômeno; analisa as causas para o aumento brutal de sua ocorrência; divulga opiniões de especialistas e, finalmente, apresenta e discute soluções para minimizar esse problema atual e controverso.

Fonte: www.livrariasaraiva.com.br

Família no Brasil colonial

Autor: Mary Del Priore

Local / Editora / Ano: São Paulo: Editora Moderna, 2000

A busca de continuidade eterna é um dos grandes desafios da humanidade, e cada homem, ou cada mulher, possui o mesmo desejo de garantir sua descendência. Daí a importância da família. Partindo desse princípio, este livro percorre o passado colonial para buscar os vários tipos de organização familiar então existentes; aquela que foi trazida pelo colonizador, a dos indígenas, que aqui já viviam antes da chegada dos portugueses, e a dos africanos, que para cá vieram como escravos.

Fonte: www.livrariacultura.com.br

História das crianças no Brasil

Autor: Mary Del Priore

Local / Editora / Ano: São Paulo: Editora Contexto, 1999

A situação de desigualdade social em que vivem milhares de meninos e meninas brasileiros e seu modo de vida possuem raízes históricas. Organizado pela historiadora e ex-professora do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), Mary Del Priore, o livro traz 15 artigos de sociólogos, historiadores e especialistas da área de infância e adolescência sobre a história das crianças desde o início da colonização do País, em 1530.

Na época, uma criança ficava exposta a tratamentos hoje considerados degradantes e era comparada a um animal, cuja força de trabalho deveria ser explorada ao máximo. Durante as viagens nas naus portuguesas, as adolescentes, consideradas aptas ao casamento a partir dos 15 anos, eram vigiadas pelos padres para que não fossem sexualmente abusadas pelos marinheiros. Os meninos, além de sofrer o abuso, ainda trabalhavam como grumetes. As crianças eram sempre as últimas a se servir das refeições e bebiam água de barris de madeira repletos de fungos.

O livro também trata do cotidiano dos meninos ricos, pobres e escravizados, a criminalidade infanto-juvenil no início do século XX, a exploração do trabalho infantil nos canaviais de Pernambuco, o envio de pequenos aprendizes para a Guerra do Paraguai (entre 1864 e 1870), entre outros temas.

Fonte: www.livrariacultura.com.br

História das mulheres no Brasil

Autora: Mary Del Priori

Local / Editora / Ano: São Paulo: editora contexto, 2004.

Este livro conta a trajetória das mulheres, desde o Brasil colonial. Da obra, organizada por Mary Del Priori participam historiadores e também a escritora Lygia Fagundes Telles. A obra como nasciam, viviam e morriam as brasileiras no passado e o mundo material e simbólico que as cercavam. Percebendo a história das mulheres como algo que envolve também a história das famílias, do trabalho, da mídia, da literatura, da sexualidade, da violência, dos sentimentos e das representações, o livro abarca os mais diferentes espaços (campo e cidade, Norte e Sul do país) e extratos sociais (escravas, operárias, sinhazinhas, burguesas, donas de casa, professoras, boias frias)

Fonte: www.livrariacultura.com.br

História social da criança e da família

Autor: Philippe Aries

Local / Editora / Ano: São Paulo, LTC, 1981

O livro traz os seguintes temas: sentimento da infância; as idades da vida; a descoberta da infância; o traje das crianças; pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras; do despudor à inocência; os dois sentimentos da infância; a vida escolástica; jovens e velhos escolares da idade média; uma instituição nova; o colégio; origens das classes escolares; as idades dos alunos; os progressos da disciplina; as “pequenas escolas”; a rudeza da infância escolar; a escola e a duração da infância; a família; as imagens da família; da família medieval à família moderna; família e sociabilidade.

Fonte: www.livrariacultura.com.br

Imagens quebradas - trajetória e tempos de alunos e mestres

Autor: Miguel G. Arroyo

Local / Editora / Ano: São Paulo: Vozes, 2004

“Imagens Quebradas?” Poderia ser este o título adequado para um conjunto de reflexões sobre o momento vivido nas escolas? Reconheçamos, hoje se impõe falar sobre os alunos e as alunas, sobre o que vem acontecendo com as imagens da infância, adolescência e juventude e, conseqüentemente sobre o que vem acontecendo com nossas imagens profissionais. Falar dos educandos será outra maneira de falar de nós mesmos. Porém, com que olhar aproximar-nos? Às voltas com as transformações que acontecem com a infância, adolescência e juventude nas últimas décadas, torna-se inevitável perguntar-nos: que imagens e que tratos darão conta dessas transformações? Se acertarmos com os tratos que deem conta das formas concentradas de viver esses tempos da vida com que convivemos por ofício, talvez acertaremos com nossas próprias identidades. Aí vejo o significado positivo do incômodo e do mal-estar vivenciados nas escolas.

Fonte: www.livrariasaraiva.com.br

O cotidiano infantil violento: marginalidade e exclusão social

Autora: Elza Dias Pacheco

Local / Editora / Ano: São Paulo: L'Editora, 2007

O *cotidiano infantil violento: marginalidade e exclusão social* é uma publicação do Laboratório de Pesquisas (Lapic) sobre Infância, Imaginário e Comunicação (ECA/USP), com organização de sua coordenadora, Prof^a. Dr.^a Elza Dias Pacheco, com o financiamento da Fapesp e o apoio da Faculdade de Educação e Cultura Montessori (Famec/SP), e resulta de trabalhos apresentados no Segundo Simpósio Brasileiro de Televisão, Criança e Imaginário promovido pelo Lapic em 1998, cuja temática foi a mesma do livro agora publicado.

Eis um trecho do prefácio por Maria Aparecida Baccega:

O reducionismo na contextualização da violência é altamente prejudicial. A reflexão sobre violência há de levar em conta a sociedade como um todo, a inter-relação entre os fatos e acontecimentos, a história das relações de dominação e de exploração. A discussão da violência como característica do sistema em que vivemos não adentra, ou adentra raramente, a agenda da sociedade. Excluindo-se a totalidade, a representação social da violência tem sido predominantemente a de um fenômeno “de fora”, que caracteriza alguns grupos da sociedade. Sem dúvida, pobres e negros, sobretudo. É necessário que se amplie esta representação. Levar a pensar a violência como totalidade é o que consegue este livro. O cotidiano infantil violento: marginalidade e exclusão social, organizado por Elza Dias Pacheco, é o coroamento de um processo que exigiu dos colaboradores o lado de participação política e social que deve caracterizar todo pesquisador, mas nem sempre devidamente compreendido no campo científico, em que ainda se ouve falar de “ciências neutras”.

Fonte: www.eca.usp.br/nucleos/lapic–www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital

O estatuto da criança e do adolescente e o professor

Autor: Luiz Antonio Miguel Ferreira

Local / Editora / Ano: São Paulo: Cortez, 2008.

Qual educador não se deparou com problemas envolvendo o aluno e a lei? que relação existe entre o Estatuto da criança e do adolescente e a atuação docente? Estas indagações muitas vezes ficam sem respostas adequadas diante da ausência de um diálogo entre a legislação de defesa dos direitos da criança e do adolescente e a área da educacional. O livro busca suprir esta lacuna e aprofundar os estudos na questão legal e educacional para a garantia do direito à educação, visando dar o respaldo necessário ao professor para a sua atuação docente. O autor, com uma formação inicial em Direito, migrou para a área educacional na pós-graduação, para estabelecer a ligação necessária entre a lei e o professor, centrando toda a discussão no direito à educação da criança e do adolescente e a formação do professor.

Fonte: www.traca.com.br

O fim do silêncio na violência familiar

Autores: Dalka Chaves de Almeida Ferrari e outros

Local / Editora / Ano: São Paulo: Agora, 2002.

Os artigos reunidos na obra foram escritos por profissionais de Centro de Referência às Vítimas de Violência (CNRVV). O livro aborda temas como a retrospectiva da questão da violência, o modo de funcionamento de uma sociedade e as intervenções possíveis.

Fonte: <http://www.ciadoslivros.com.br>

Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar

Autores: Alvaro Chrispino e Raquel Chrispino

Local / Editora / Ano: São Paulo: Biruta, 2002

Este trabalho apresenta um conjunto de políticas públicas e de ações capazes de atender a uma questão premente: a violência escolar. Voltado para o universo educacional, o livro traz reflexões que podem contribuir como alternativa para a mediação de conflitos na sociedade atual. A tese defendida é a de que a escola hoje abriga alunos diferentes e divergentes, mas trata a todos como se fossem iguais nas origens, nas expectativas, nos valores, nas emoções. A equipe escolar continua a tratar os alunos, contemporâneos de uma sociedade em rápidas transformações, com os mesmos procedimentos de tempos atrás. A proposta de mediação do conflito escolar apresenta um conjunto de ações e programas, tais como: avaliação da violência escolar, adaptação de prédios escolares seguros, otimização dos espaços escolares, plano de ação de segurança, etc.

Fonte: www.livrariasaraiva.com.br

Prevenção da violência e solução de conflitos – o clima escolar como fator de qualidade

Autora: Isabel Fernández García

Local / Editora / Ano: São Paulo: Madras, 2005

Preocupada com o alto índice de violência que se desencadeia cada vez com mais frequência nas escolas, a educadora Isabel Fernández García tomou a iniciativa de escrever este livro. Ela retrata os principais casos de violência escolar dos últimos tempos, mostra suas prováveis causas e sugere possíveis soluções. Em uma comparação entre os anos de 1950 e de 1990 pode-se perceber o quanto a agressividade e os motivos de repreensão aos estudantes mudou para pior. Apenas como exemplo, o leitor verá que, em um intervalo de três décadas, os motivos de problemas entre alunos e professores mudaram de: falar sem autorização, mascar chiclete, correr pelos corredores e furar filas para: consumo de drogas e álcool durante as aulas, porte de armas de fogo e facas, violência e ameaças em geral. O primeiro passo para a solução de todos esses problemas está em detectar a origem da rebeldia dos alunos. Por que eles estão tão violentos? A família é responsável pelos atos desses jovens? E os meios de comunicação, podem incitar a violência? Veja aqui as respostas dessas e de muitas outras questões a respeito desse tema tão polêmico que, infelizmente, está cada vez mais presente nas escolas: a violência.

Fonte: www.livrariasaraiva.com.br

Sobre a violência

Autora: Hannah Arendt

Local / Editora / Ano: São Paulo: Civilização Brasileira, 2009

Neste livro, Arendt mostra que a glorificação da violência não está restrita a uma pequena minoria de militantes e extremistas. A súbita reação pública à violência que se seguiu à Segunda Guerra Mundial dissipou-se, assim como as filosofias de não violência do começo dos movimentos pelos direitos civis. Como essa inversão aconteceu? E aonde ela irá nos levar? Para responder a essas questões, a autora examina a relação entre guerra e política, violência e poder e questiona a natureza do comportamento violento.

Fonte: www.fnac.com.br

Violência escolar – a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola

Autora: Célia Auxiliadora dos Santos Mara

Local / Editora / Ano: São Paulo: Annablume, 2007

Neste livro, Célia Mara discute o fenômeno da violência escolar a partir da definição e descrição do que seja violência escolar e sua consequência no cotidiano da escola. Para isto, desenvolveu uma pesquisa de cunho etnográfico em uma escola pública de ensino básico, por meio da qual, privilegiando a escuta e a observação do seu cotidiano, conseguiu desnudar o que se passa no interior da instituição, acometida por fenômenos de violência explícita, ao extremo do ferimento e óbito de aluno em suas dependências.

Apoiada nas construções teóricas de Michel Maffesoli e Hannah Arendt, sobre a gênese da violência, e em pesquisadores da violência escolar, entre eles Eric Debarbieux, na Europa, Marília Sposito e Eloísa Guimarães, no Brasil, a pesquisa veio confirmar o conflito semântico do termo já denunciado por estes pesquisadores e surpreende na denúncia dos fatores etiológicos da violência escolar.

Fonte: www.livrariasaraiva.com.br

Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro

Autora: Angelina Peralva

Local / Editora / Ano: São Paulo: Paz e Terra, 2001

A autora leva-nos a descobrir as ambivalências de uma sociedade em transformação, que ao mesmo tempo aceita ver suas debilidades internas assumirem a feição de campos em guerra e de gangues ameaçadoras, cuja violência parece quase incompreensível. É possível atribuir justamente a essa noção de violência um conteúdo mais preciso que o de morbidade ou fracasso? Em todo o caso, ela nos conduz frequentemente a propor fenômenos em verdade muito diversos da imagem de uma unidade artificial: a de condutas de desvio.

Depois de ter lido tal livro, será difícil aceitar os apelos morais em prol da reintegração e reeducação dos delinquentes e das reformas necessárias da polícia, bem como as corte de conselhos e promessas, sempre renovados e jamais mantidos.

Fonte: www.livrariasaraiva.com.br

Violência na escola: um guia para pais e professores

Autores: Caren Ruotti, Renato Alves e Viviane de Oliveira Cubas

Local / Editora / Ano: São Paulo: Imprensa Oficial, 2007

Este livro é resultado de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP) sobre as diferentes formas que a violência pode assumir no cotidiano da escola, indo da não resolução de pequenos conflitos que fazem parte das dinâmicas de relações interpessoais presentes no ambiente até os casos extremos de violência que interferem na rotina e no aprendizado escolar. Nesse sentido, são abordados temas como violência institucional, assédio moral (bullying) e alguns aspectos entre violência e as condições sociais e infraestruturais tanto da escola como de seu entorno. Por fim, são apresentadas e discutidas algumas experiências que podem servir como alternativas para redução dessa violência.

Fonte: www.travessa.com.br/

FILMES

O papel do cinema é gerar uma memória de nós mesmos, um retrato de uma sociedade num dado momento.
(Walter Salles)

Ao longo das últimas décadas, a interação aluno/professor, o ouvir e ser ouvido, vem ganhando cada vez mais recursos por meio dos avanços tecnológicos em nossos dias. Grandes transformações vêm ocorrendo no âmbito das orientações pedagógicas. Hoje não basta passar informações, é preciso empolgar, surpreender, envolver, fazer pensar, facilitar pesquisas e experiências, estimular ideias. São infinitas as possibilidades de transformar conhecimento em linguagem didática, não só com a voz, a expressão gestual e facial, mas também com a escrita, as imagens e os sons. Nas últimas décadas também a informática surge como uma poderosa aliada nessa infinita busca de entendimento.

O vídeo, por ser mais utilizado como entretenimento, quando utilizado em sala de aula, altera as expectativas em relação ao seu uso, visto que para os alunos significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura destes perante à prática docente. Faz-se necessário aproveitar essa expectativa positiva e motivar o aluno para os assuntos pertinentes ao planejamento pedagógico.

Sabe-se que experiências vividas com alunos em ambiente de sala de aula exigem cada vez mais o uso das tecnologias, que desempenham funções coletivas e agregam informações. Surge, então, a necessidade de criar uma metodologia dinâmica para transmitir conhecimentos. Assim, o vídeo chega à sala de aula, e dele esperam-se, soluções imediatas para os problemas crônicos do ensino-aprendizagem.

O filme distingue-se como recurso tecnológico, ajuda o professor, motiva os alunos, mas não transforma a relação pedagógica. Ser criativo e interativo de forma a construir o conhecimento e usar a sala de aula como um cenário adequado à descoberta faz-se necessário. Assim, deve-se questionar se o uso desta tecnologia pode quebrar a rotina na sala de aula e fomentar o envolvimento dos professores, educadores e pais na educação dos alunos.

Usar pedagogicamente filmes em sala de aula pode ser extremamente gratificante e os resultados alcançados podem superar as expectativas dos professores se o planejamento de cada etapa atender aos objetivos de formação propostos pelas Diretrizes Curriculares.

O objetivo aqui apresentado é de subsidiar a temática, explorando algumas ideias e encaminhamentos que podem facilitar ainda mais a ação dos professores interessados na utilização desse eficiente recurso. Para tanto, alguns encaminhamentos são necessários, tais como:

a) Trabalhar em pequenos grupos

Trabalhar em pequenos grupos possibilita a troca de ideias, estimula a cooperação, auxilia na resolução de dúvidas, incentiva a criatividade e leva a melhores resultados finais apresentados aos professores. Os professores devem dar todas as orientações para que os trabalhos sejam feitos da melhor forma possível; além disso, sempre que houver a necessidade de novos esclarecimentos ou a resolução de dúvidas deve ocorrer o pronto atendimento por parte dos mestres. Ambientar as aulas em situações como uma redação de jornal, uma estação de rádio ou ainda como uma dramatização teatral pode motivar os estudantes e levar a produção de trabalhos de ótimo nível. (MACHADO, 2009)¹

b) Disponibilizar e mobilizar recursos para os alunos, não apenas por meio de seminários, centralizando as ações, mas também atribuindo responsabilidades e mobilizando os alunos com atividades desenvolvidas durante as aulas que antecedem o uso dos filmes.

c) Utilizar o filme como elemento de reflexão pedagógica, a fim de torná-lo um objeto de pesquisa em educação.

O educador, ao planejar e elaborar a análise do filme, recorre a metodologias para tratar de conteúdos da disciplina. Sendo assim, o filme pode ser utilizado como recurso que vai facilitar o processo ensino-aprendizagem, se bem utilizado. A presença do professor como mediador das informações, neste processo, é de extrema importância. No entanto, não se pode deixar de atribuir à tecnologia grande contribuição. Os filmes selecionados são sugestões de apoio didático e pedagógico para a prática do professor e a utilização das tecnologias de forma reflexiva e lúdica.

A corrente do bem

Direção: Mimi Leder

Eugene Simonet (Spacey) é um professor de Estudos Sociais que em todo início de ano letivo propõe um desafio as classes: observar o mundo à sua volta e concertar aquilo de que não gosta. Ele nunca achou que algum de seus alunos pudesse levar a sério, até ouvir a ideia de Trevor (Haley Joel Osmont, que aos 12 anos dá um banho de interpretação). O garoto propõe uma espécie de corrente da caridade: cada um faz um favor a três pessoas e cada uma dessas três faz caridade a mais três, e assim por diante. Trevor resolve colocar seu projeto em prática, a começar por sua mãe, Arlene (Helen), alcoólatra que mantém dois empregos para sustentar o filho. O que o menino não esperava é que a corrente fosse chegar tão longe, a ponto de um repórter seguir o rastro da corrente até encontrar Trevor.

Fonte: [www.interfilmes.com/filme_12997_A.Corrente.do.Bem-\(Pay.It.Forward\)](http://www.interfilmes.com/filme_12997_A.Corrente.do.Bem-(Pay.It.Forward))

¹ João Luís de Almeida Machado é editor do Portal Planeta Educação; doutor em Educação pela PUC-SP; mestre em Educação em Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP); professor universitário e pesquisador; e autor do livro Na sala de aula com a sétima arte – aprendendo com o cinema (Editora Intersubjetiva).

A experiência (Das Experiment)

Direção: Oliver Hirschbiegel – Alemanha, 2001

Uma equipe de cientistas arregimenta 20 presos para uma experiência psicológica em troca de um prêmio em dinheiro. Os prisioneiros são divididos em dois grupos: oito deles fazem o papel de guardas e os outros 12, de internos. As cobaias são isoladas numa área da penitenciária, onde certas regras devem ser obedecidas e mantidas pelos guardas. No início, a camaradagem reina no ambiente. Mas a violência não tarda a explodir quando um ex-repórter disfarçado de preso lidera um motim. Os guardas reagem com brutalidade crescente. O conflito se agrava com a morte de um dos presos e a captura dos cientistas que criaram o projeto.

Fonte: www.entertheexperiment.com

A gangue está em campo (Gridiron gang)

Direção: Phil Joanou – EUA, 2006

Um homem pode fazer a diferença. Dwayne Johnson estrela este emocionante filme baseado em uma história verdadeira sobre um grupo de adolescentes delinquentes que conseguiram uma segunda chance de transformar suas vidas por meio do futebol americano. Sean Porter (Johnson) é um frustrado oficial de justiça criminal de adolescentes que tentará provar que. A maior parte dos jovens de seu campo de detenção volta para a prisão quando são soltos ou morrem de forma violenta quando voltam às ruas. Com o intuito de fazer diferença na vida destes jovens, ele e seu colega de trabalho Malcolm Moore (Xzibit, série de TV Pimp My Ride) colocam em prática um plano para ensinar disciplina e responsabilidade por meio do futebol americano. E com somente 4 semanas antes da temporada começar, Porter precisa vencer diversos obstáculos para conseguir treinar um time forte à altura da competição. Esta temporada vai testar a mente, o espírito e o físico dos jogadores ao mesmo tempo em que Porter tenta ensinar a eles princípios de boa conduta, força de vontade e respeito aos outros.

Fonte: www.gridirongang-movie.com

Aos treze (Thirteen)

Direção: Catherine Hardwicke – EUA, 2003

Tracy (Evan Rachel Wood) é uma adolescente inteligente e uma aluna brilhante. Um dia ela se torna amiga de Evie (Nikki Reed), a garota mais popular da escola. Esta a apresenta ao submundo do sexo, das drogas e da mutilação, o que cria uma nova Tracy e a coloca em conflito com seus colegas, professores e, principalmente, com sua mãe (Holly Hunter).

Fonte: www.foxsearchlight.com/thirteen/

As origens da agressão

Direção: Jean-Pierre Maher

Um filme realista e importante que deveria nos fazer refletir. Um olhar inquietante sobre um assunto sempre palpitante e infelizmente muito atual. (Vídeo Librarian). Como bebezinhos carinhosos

tornam-se adultos predadores? A agressividade humana é inata ou tem sua origem na educação? Com imagens impressionantes de crianças que dão vazão a seus impulsos violentos, este documentário examina a complexidade dos fatores que contribuem para a socialização dos comportamentos agressivos entre seres humanos e propõe soluções para prevenir a violência. Pesquisadores de diferentes áreas (dentre os quais um Prêmio Nobel) clareiam a questão.

Fonte: Conselho Nacional de Secretários da Saúde (Conass), Brasília/DF, Brasil.

Bang Bang você morreu

Direção: Guy Ferland – EUA, 2002

Jovens podem ser mais cruéis que todos. Naturalmente cruéis. As palavras de Trevor Adams, que já foi um estudante exemplar, refletem suas experiências no colégio. Mas a salvação veio através do Sr. Duncan (Tom Cavanagh, astro da série de TV “Ed”), o professor de teatro, que ofereceu a Trevor o papel principal de sua peça, o lado da bela Jenny Dahlquist. O professor e a garota tentam ajudá-lo a manter-se na linha. Mas há um risco: o sombrio enredo sobre assassinos em um playground, combinado com o passado problemático de Trevor, faz com que os pais tentem vetar a peça. Se eles conseguirem é possível que a voz de Trevor jamais seja ouvida e isso pode detonar uma bomba-relógio humana.

Fonte: cinememoria.blogspot.com/2007/06/bang-bang-voc-morreu.html

Bully

Direção: Larry Clark – EUA, 2001

Bobby Kent (Nick Stahl) vive amedrontando os garotos de sua escola. Cansados de sua atitude, eles se juntam e decidem lhe dar uma lição, atraindo-o até um pântano e espancando-o até sua morte. Entre os garotos estão também alguns amigos de Bobby, que aproveitam a oportunidade para tomar seu lugar. O assassinato provoca reações distintas na comunidade em que vivem, que vão do choque pela brutalidade do ocorrido até mesmo a sensação de que Bobby recebeu o que merecia.

Fonte: www.bullythemovie.com

Cinderelas, lobos e um príncipe encantado

Direção: Joel Zito Araújo – Brasil, 2009

Cerca de 900 mil pessoas atravessam as fronteiras internacionais para atender ao mercado de exploração sexual. Apesar de todos os perigos, várias mulheres entram neste universo por acreditar que possam mudar de vida e encontrar um príncipe encantado.

Fonte: www.adorocinema.com/filmes/tcinderelasloboseumprincipe

Crianças invisíveis

Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Wood – Paris 2005

Seja coletando sucata nas ruas de São Paulo ou roubando para viver em Nápoles e no interior da Sérvia, os curtas que compõem a obra são protagonizados por personagens infantis que lidam com uma

dura realidade, na qual crescer muito cedo acaba sendo a única saída.

Fonte: www.adorocinema.com/filmes/all-the-invisible-children

Clube dos cinco

Direção: John Hughes – UEA, 1985

Em virtude de terem cometido pequenos delitos, cinco adolescentes são confinados no colégio em um sábado, tendo de escrever uma redação de mil palavras sobre o que eles pensam de si mesmos. Apesar de serem pessoas bem diferentes, enquanto o dia transcorre passam a aceitar uns aos outros e várias confissões são feitas entre eles.

Fonte: [www.interfilmes.com/filme_12917_Clube.dos.Cinco\(The.Breakfast.Club\)](http://www.interfilmes.com/filme_12917_Clube.dos.Cinco(The.Breakfast.Club))

Entre os muros da escola (Entre les murs)

Direção: Laurent Cantet – França, 2007

François Marin (François Bégaudeau) trabalha como professor de língua francesa em uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. François busca estimular seus alunos, mas o descaso e a falta de educação são grandes complicadores.

Fonte: www.sonyclassics.com/theclass

Escritores da liberdade (Freedom writers)

Direção: Richard LaGravenese – Alemanha / EUA, 2007

Hilary Swank, duas vezes premiada com o Oscar, atua nessa instigante história, envolvendo adolescentes criados no meio de tiroteios e agressividade, e a professora que oferece o que eles mais precisam: uma voz própria. Quando vai parar numa escola corrompida pela violência e tensão racial, a professora Erin Gruwell combate um sistema deficiente, lutando para que a sala de aula faça a diferença na vida dos estudantes. Agora, contando suas próprias histórias, e ouvindo as dos outros, uma turma de adolescentes supostamente indomáveis vai descobrir o poder da tolerância, recuperar suas vidas desfeitas e mudar seu mundo. Com eletrizantes performances de um elenco de astros, incluindo Scott Glenn (Dia de treinamento), Imelda Staunton (Harry Potter e a Ordem da Fênix) e Patrick Dempsey (Grey's anatomy), foi ganhador do Globo de Ouro. Escritores da liberdade é baseado no aclamado best-seller O diário dos escritores da liberdade.

Fonte: www.freedomwriters.com Estúdio/Distrib.: UIP

Hooligans (Hooligans / Green strett Hooligans)

Direção: Lexi Alexander – EUA / Reino Unido, 2005.

Expulso injustamente de Harvard, o americano Matt Buckner (Elijah Wood) vai para a casa da sua irmã em Londres. Lá, ele faz amizade com o seu charmoso e perigoso cunhado, Peter Dunham (Charlie Hunnam), e é apresentado ao submundo dos hooligans do futebol inglês. Matt aprende a marcar o

seu território por meio da amizade que desenvolve neste mundo secreto e violento. “Hooligans” é uma história de lealdade, confiança e algumas vezes das brutais consequências de estar vivendo no limite.

Fonte: [www.hooligansthefilm.com/Estúdio/Distrib.:](http://www.hooligansthefilm.com/Estúdio/Distrib.) California Home Vídeo

Má educação

Direção: Pedro Almodóvar – EUA, 2004

Madri, 1980. Enrique Goded (Fele Martínez) é um cineasta que passa por um bloqueio criativo e está tendo problemas em elaborar um novo projeto. É quando se aproxima dele um ator que procura trabalho, se identificando como Ignacio Rodriguez (Gael García Bernal), que foi o amigo mais íntimo de Enrique e também o primeiro amor da sua vida, quando ainda eram garotos e estudavam no mesmo colégio. Goded recebe do antigo amigo um roteiro intitulado “A Visita”, que parcialmente foi elaborado com experiências de vida que ambos tiveram. Goded lê o roteiro com profundo interesse. Este relata as fortes tendências de pedofilia que tinha um professor de literatura deles, o padre Manolo (Daniel Giménez Cacho), que vendo Ignacio e Enrique em atitude suspeita diz que vai expulsar Enrique. Ignacio, sabendo que Manolo era apaixonado por ele, diz que fará qualquer coisa se ele não expulsar Enrique. Então Manolo promete e molesta Ignacio, mas não cumpre a promessa e expulsa Enrique. Goded decide usar a história como base do seu próximo filme e, por causa de um isqueiro, vai até a casa de Ignacio e constata uma verdade surpreendente.

Fonte: www.adorocinema.com/filmes/ma-educacao

Meninas malvadas (Mean girls)

Direção: Mark S. Waters – EUA, 2004

Cady Heron (Lindsay Lohan) é uma garota que cresceu na África e sempre estudou em casa, nunca tendo ido a uma escola. Após retornar aos Estados Unidos com seus pais, ela se prepara para iniciar sua vida de estudante, se matriculando em uma escola pública. Logo Cady percebe como a língua venenosa de suas novas colegas pode prejudicar sua vida e, para piorar ainda mais sua situação, Cady se apaixona pelo garoto errado.

Fonte: www.meangirlsmovie.com/indexflash.html

Mentes perigosas

Direção: John Smith – UEA, 1995

Uma oficial da marinha (Michelle Pfeiffer) abandona a carreira militar para realizar o antigo sonho de ser professora de inglês. Mas o grupo de alunos rebeldes que tem pela frente logo na primeira escola em que leciona será capaz de colocar à prova todo seu treinamento e experiência adquiridos na caserna.

Fonte: [www.interfilmes.com/filme_13892_Mentes.Perigosas-\(Dangerous.Minds\)](http://www.interfilmes.com/filme_13892_Mentes.Perigosas-(Dangerous.Minds))

O lenhador

Direção: Nicole Kassell – EUA, 2004

Depois de muitos anos recluso na prisão por conta de abuso a menores, ato violento e injustificável, Walter consegue a condicional. Por uma proeza do destino, sua nova casa é em frente a uma escola, o

que vai de encontro ao seu vergonhoso passado. Com um emprego novo e uma namorada, ele luta para superar seus próprios desejos e ser considerado finalmente uma pessoa normal.

Fonte: www.cinepop.com.br/filmes/lenhador.htm

O preço do desafio

Direção: Ramón Menéndez – EUA, 1988.

Preconceitos e discriminações são atitudes corriqueiras nos quatro cantos do mundo e iniciativas como a do filme *O preço do desafio* são sempre bem-vindas quando o que se almeja é um quadro mais favorável para a tolerância étnico-social.

O filme é baseado em fatos reais e conta a história de um grupo de alunos de origem hispânica, que estudam em uma escola sucateada nos subúrbios de Los Angeles. Ao superarem o preconceito, demonstram que a etnia não é fator decisivo para o sucesso ou para o fracasso.

Por meio da capacidade de superação dos alunos, somada à disposição e a força de um professor de Matemática, eles percebem que, se a condição de vida e de trabalho são similares, então, não existe uma superioridade de uns sobre os outros.

O filme aborda alguns fenômenos sociais importantes, como o preconceito, a cooperação, a competição, o conflito, entre outros, além de explicitar o que certamente já foi vivido em outros locais dos Estados Unidos e também, no Brasil.

Fonte: www.bowlingforcolumbine.com/Estúdio

Pelos meus olhos (Te doy mis ojos)

Direção: Icíar Bollaín – Espanha, 2003

Trata-se da história de uma mulher que, numa noite de inverno, foge de casa levando o filho e mais algumas poucas coisas. Ela sabe que o marido vai procurá-la e isso a deixa apavorada. Ela é tudo para ele. Ele diz, inclusive, que foi ela que lhe deu os seus olhos. Ao longo do filme, as personagens vão revelando um fascinante quadro familiar, por meio do qual saberemos quem é quem e onde os conceitos de lar, amor e proteção se confundem com inferno, dor e medo.

Fonte: www.bowlingforcolumbine.com/Estúdio

Ponte para Terabítia (Bridge to Terabithia)

Direção: Gabor Csupo – EUA, 2007

Jess Aarons (Josh Hutcherson) sente-se um estranho na escola e até mesmo em sua família. Durante todo o verão ele treinou para ser o garoto mais rápido da escola, mas seus planos são ameaçados por Leslie Burke (Anna Sophia Robb), vencedora de uma corrida que deveria ser apenas para garotos. Logo Jess e Leslie tornam-se grandes amigos e, juntos, criam o reino secreto de Terabítia, um lugar mágico onde apenas é possível chegar se pendurando em uma velha corda, que fica sobre um riacho perto de suas casas. Lá eles lutam contra Dark Master (Matt Gibbons) e suas criaturas, além de conspirar contra as brincadeiras de mau gosto que são feitas na escola.

Fonte: www.disney.com/terabithia

Querido Frankie (Dear Frankie)

Direção: Shona Auerbach – Inglaterra, 2004.

Frankie (Jack McElhone) é um garoto de nove anos que vive com sua mãe, Lizzie (Emily Mortimer), com quem segue de um lado para outro. Tentando proteger Frankie da verdade, Lizzie escreve cartas para ele em nome de um pai fictício, que trabalha a bordo de um navio que passa por terras exóticas. No entanto, o que Lizzie não contava era que logo o navio em que o “pai” trabalha estará aportando no lugar em que estão, o que faz com que ela tenha que escolher entre contar a verdade para o filho ou encontrar um homem desconhecido que se faça passar pelo pai de Frankie durante algum tempo.

Fonte: www.miramax.com/dearfrankie

Te pego lá fora (Three o'clock high)

Direção: Phil Joanou – EUA , 1987

Jerry Mitchell (Casey Siemaszko) é um tranquilo e simpático colegial que vai entrevistar para o jornal do colégio Weaver, onde estuda, o aluno Buddy Revell (Richard Tyson), recém-chegado. Acontece que o cara é um brutamonte, tem fama de psicopata e, além disso, não suporta ser tocado. E é exatamente isso que Jerry faz, assim Buddy o desafia para uma briga no estacionamento, às 3 da tarde. Até lá, Jerry tentará de tudo para que esta “execução” não aconteça.

Fonte: www.adorocinema.com/filmes/te-pegno-la-fora

Tiros em Columbine (Bowling for Columbine)

Direção: Michael Moore – EUA, 2002

Documentário que investiga a fascinação dos americanos pelas armas de fogo. Michael Moore, diretor e narrador do filme, questiona a origem dessa cultura bélica e busca respostas visitando pequenas cidades dos Estados Unidos, onde a maior parte dos moradores guarda uma arma em casa. Entre essas cidades está Littleton, no Colorado, onde fica o colégio Columbine. Lá os adolescentes Dylan Klebold e Eric Harris pegaram as armas dos pais e mataram 14 estudantes e um professor, no refeitório. Michael Moore também faz uma visita ao ator Charlton Heston, presidente da Associação Americana do Rifle.

Fonte: www.bowlingforcolumbine.com/Estúdio

Os selvagens da noite (The warriors)

Direção: Walter Hill – EUA , 1979

Nova Iorque, em um indeterminado futuro. As gangues de delinquentes juvenis se reúnem numa convenção. O líder do principal grupo prega a união entre eles, pois juntos poderão controlar a cidade (o contingente deles é maior que a força policial). O líder acaba sendo assassinado, com a culpa recaindo sobre um bando da periferia, que nada teve a ver com o atentado. Assim eles se veem obrigados a atravessar a cidade, enquanto são caçados pelos membros das outras gangues.

Fonte: www.adorocinema.com/filmes/thewarriors

Um grande garoto (About a boy)

Direção: Chris Weitz / Paul Weitz – Inglaterra, 2002

Will Freeman (Hugh Grant) é um homem na faixa dos trinta anos metido a galã que inventa ter um filho apenas para poder ir às reuniões de pais solteiros, onde tem a oportunidade de conhecer mães também solteiras. Will sempre segue a mesma tática: vive com elas um rápido romance e quando elas começam a falar em compromisso ele acaba o namoro. Até que, em um de seus relacionamentos, Will conhece o jovem Marcus (Nicholas Hoult), um garoto de 12 anos que é completamente o seu oposto e tem muitos problemas em casa e na escola. Com o tempo, Will e Marcus se envolvem cada vez mais, aprendendo que um pode ensinar muito ao outro.

Fonte: www.about-a-boy.com

Vem dançar (Take the lead)

Direção: Liz Friedlander – EUA, 2006

O filme relata a história real de Pierre Dulaine, um professor de dança que se voluntaria para ensinar no sistema de ensino público de Nova Iorque. Ao se apresentar para as aulas ele se depara com um grupo heterogêneo e com dificuldades de relacionamento. A princípio os alunos se mostram inflexíveis e desconfiados, mas a dedicação e o comprometimento inabalável do professor acaba por alterar o comportamento dos alunos.

Fonte: www.theleadmovie.com Estúdio/Distrib.: PlayArte

Verônica

Direção: Maurício Farias – Brasil, 2009

Verônica (Andréa Beltrão) é uma professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Em seu trabalho ela precisa enfrentar assaltos, tráfico de drogas, roubo de equipamento escolar e homicídios. Após trabalhar na função por 20 anos, ela está esgotada e sem paciência. Um dia, ao sair do colégio em que trabalha, ela nota que ninguém veio buscar Leandro (Matheus de Sá), de 8 anos. Verônica decide levá-lo até sua casa, na favela, mas ao chegar descobre que traficantes mataram os pais de Leandro e agora estão atrás dele. Ela decide levá-lo consigo, buscando ajuda para escondê-lo.

Fonte: www.veronicafilme.com.br//www.adorocinema.com/filmes/veronica/

V de vingança (V for vendetta)

Direção: James McTeigue – Alemanha/EUA, 2006

Em uma Inglaterra do futuro, onde está em vigor um regime totalitário, vive Evey Hammond (Natalie Portman). Ela é salva de uma situação de morte por um homem mascarado, conhecido apenas pelo codinome V (Hugo Weaving), que é extremamente carismático e habilidoso na arte do combate e da destruição. Ao convocar seus compatriotas a se rebelar contra a tirania e a opressão do governo inglês, V provoca uma verdadeira revolução. Enquanto Evey tenta saber mais sobre o passado de V, ela termina por descobrir quem é e seu papel no plano de seu salvador para trazer liberdade e justiça ao país.

Fonte: www.vdevinganca.com.br/

SÍTIOS

No mundo atual, a Internet é um eficaz e indispensável meio de difusão de conhecimentos, pois possui uma infinidade de formas para divulgar e fidelizar marcas e propagar ideias. Com o advento do computador, inserido no contexto das novas tecnologias, ela está cada vez mais acessível aos professores e alunos, tornando-se mais um instrumento que favorece o ensino-aprendizagem.

Um dos recursos que a Internet oferece para facilitar e complementar o ensino em sala de aula são os sítios educacionais, que proporcionam a reflexão e a propagação de informações sobre os mais variados temas. Contudo, observou-se a necessidade de se refletir sobre o conteúdo desses sítios, pois devem garantir a confiabilidade e a fidelidade das informações contidas.

Nesse sentido, sugere-se que o uso das tecnologias venha acompanhado de reflexões e discussões que visem a garantia de que estes espaços virtuais sejam fiéis representantes dos objetivos a serem alcançados, de forma acadêmica e sistematizada. Para tanto, seguem alguns exemplos de sítios que tratam a temática da violência numa abordagem de prevenção e de garantia de direitos.

O mundo de Dina

O mundo de Dina é um software multimídia interativo elaborado por Save the Children Suécia, para crianças de 7 a 13 anos, que explica a Convenção sobre os Direitos da Criança de uma forma compreensível e atraente.

Como a primeira versão produzida foi em sueco, a Secretaria Regional de Save the Children Suécia para a América Latina e o Caribe realizou uma adaptação para o espanhol, com a finalidade de que esteja ao alcance de toda a comunidade latino-americana.

Sítio: www.omundodededina.org

Observatório da infância

Organização não governamental idealizada pelo pediatra Lauro Monteiro e fundada no Rio de Janeiro em 1988.

Sítio: www.observatoriodainfancia.com.br

Futuro professor

O objetivo deste sítio é ampliar discussões sobre assuntos relativos a magistério, educação e afins, e informar estudantes e outros interessados que pretendem um dia trabalhar em escolas como professores, orientadores, voluntários e tantas outras funções, ou que simplesmente se interessam pelo assunto.

Sítio: www.futuroprofessor.com.br/violencia-e-drogas-nas-escolas

Núcleo de Estudos da Violência de São Paulo (NEV/USP)

Criado durante a transição democrática em 1987, o Núcleo de Estudos da Violência é um dos Núcleos de Apoio à Pesquisa da Universidade de São Paulo, que tem como característica a interdisciplinaridade de

suas pesquisas, as quais giram em torno de uma questão teórica comum: a persistência de graves violações de direitos humanos durante o processo de consolidação democrática.

Sítio: www.nevusp.org

Direitos humanos

Sítio: www.dhnet.org.br/direitos

Grupo de estudos sobre a violência da Universidade Federal do Paraná

Sítio: www.deciso.ufpr.br

Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente

O Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente é um espaço permanente de socialização do conhecimento, que coloca à disposição de todos os atuantes na área da infância e juventude um contemporâneo e adequado material legislativo, doutrinário e jurisprudencial, além de peças processuais que possam ser úteis à defesa dos direitos pertinentes à população infanto-juvenil.

Sítio: www.crianca.caop.mp.pr.gov.br

Secretaria de Estado da Criança e da Juventude

A Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ) é um órgão de administração estadual que tem por finalidade a organização, a promoção, a coordenação, o desenvolvimento e a articulação da política estadual de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, a promoção e o fomento das políticas públicas para a juventude e o exercício de outras atividades correlatas.

Sítio: www.secj.pr.gov.br

Rede Andi Brasil

Fundada em 1992, a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi) tem como prioridades absolutas a definição e implementação de políticas públicas. É com esse horizonte que as 11 organizações da Rede ANDI Brasil trabalham diariamente para incidir na agenda da mídia, pautando e qualificando notícias e reportagens sobre o universo infanto-juvenil.

Sítio: www.redeandibrasil.org.br

Cecria

O Cecria é uma organização da sociedade civil, fundada em 1993, constituída como ONG. O contexto em que se demarcou o surgimento do Cecria caracterizou-se pelo processo de democratização e de garantia formal da cidadania decorrentes da constituição de 1988, marco da garantia dos direitos da criança e do adolescente posteriormente regulamentando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90.

Sítio: www.cecria.org.br

Fórum DCA

O Fórum DCA é um espaço democrático da sociedade civil dedicado à articulação e mobilização, sem distinções religiosas, raciais, ideológicas ou partidárias, e aberto à cooperação com instituições nacionais e internacionais. Sua atuação foi decisiva na mobilização pela aprovação do capítulo da criança e do adolescente da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sítio: www.forumdca.org.br

Observatório de Favelas

O Observatório de Favelas é uma organização social de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos. Criado em 2001, é, desde 2003, uma organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)

Sítio: www.observatoriodefavelas.org.br

Portal Pró-menino

O Portal Pró-menino é uma iniciativa da Fundação Telefônica que busca contribuir para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. O principal objetivo do Portal é tornar os atores do sistema da garantia de direitos aptos a atuar na garantia dos direitos do público infanto-juvenil. O público-alvo do portal inclui os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e demais organizações que fazem atendimento direto ou indireto a crianças e adolescentes.

Sítio: www.promenino.org.br

Secretaria Municipal da Saúde da Cidade de Curitiba

Traz informações sobre as Redes de Proteção do município.

Sítio: www.sitesms.curitiba.pr.gov.br

Laboratório de Análise e Prevenção da Violência

O Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (Laprev), fundado em março de 1998, promove pesquisas para uma melhor compreensão do fenômeno da violência em geral, e em específico da violência intrafamiliar; desenvolve projetos de intervenção com vítimas de violência e/ou agressores (sejam eles mulheres, crianças/adolescentes ou homens) e implementa projetos preventivos na área de violência intrafamiliar.

Sítio: www.laprev.ufscar.br

ANEXOS

ANEXO A

CONTATOS GOVERNAMENTAIS E NÃO GOVERNAMENTAIS E DA REDE DE PROTEÇÃO

Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná (CEDCA)

Presidente: Thelma Alves de Oliveira
Rua Hermes Fontes, 315 - Batel
CEP: 80440-070 – Curitiba/PR
Tel: (41) 3270-1042
E-mail: cedca@secj.pr.gov.br

Defensoria Pública

Chefe da Defensoria Pública do Estado do Paraná: Dra. Josiane Fruit Bettine Lupion
Av. Alameda Cabral, 184 – Centro
CEP: 80410-900 – Curitiba/PR
Fone: (41)3219-7342 / 3239-7300
Fax.: (41) 3324-4523

Serviço de Investigação de Crianças Desaparecidas (Sicride)

Dr^a Ana Claudia Machado
Rua José Loureiro, 376 – Centro/2º andar
CEP:80010-000 - Curitiba/PR
Fone: (041) 3224 6822
Site: www.sicride.pr.gov.br

Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente

Promotores: Luciana Linero e Murillo José Digiácomo
Rua Marechal Floriano Peixoto, 1.251 - Rebouças
CEP: 80230-110 – Curitiba/PR
Fone: (41) 3250-4703
Fax: (41) 3250-4723
E-mail: caopca@mp.pr.gov.br

Promotoria da Infância e da Juventude

Promotora: Heloise Bettega Kaniyoshi Casagrande
Rua Pastor Manuel Virginio de Souza, 1310 – Capão da Imbuía
CEP: 82810-400 – Curitiba/PR
Fone: (41) 3267-5466
Fax: (41) 3267-7872

Centro de Atendimento Integrado do Adolescente Infrator

Rua Pastor Manuel Virginio de Souza, 1310 – Capão da Imbuía
CEP: 82810-400 – Curitiba/PR
Fone: (41) 3267-5466
Fax: (41) 3267-7872

Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (Sipia)

Coordenação Estadual – SECJ
Fone: (41) 3270-1052
E-mail: sipia@secj.pr.gov.br

Delegacia do Adolescente

Rua Pastor Manoel Virgílio de Souza, 1310 – Capão da Imbuía
CEP: 82810-400 – Curitiba/PR
Fone: (41) 3366-2332

Conselho Estadual Antidrogas do Paraná

Rua Prof. Brasília Ovídio da Costa, 700 – Vila Isabel
CEP: 80320-100 – Curitiba/PR
Fone: (41) 3342-6212
Fax: (41) 3242-4708
Site: www.antidrogas.pr.gov.br

Centro de Informação Toxicológicas

Rua General Carneiro, 181 – Centro
CEP: 80060-90 – Curitiba/PR
Fone: (41) 3363-7820/ 0800-410148 / 193
E-mail: cepi@pr.gov.br

Centro Especializado de Valorização à Integridade do Adolescente – Vida

Rua Coronel Hoche Pedra Pires, 475 – Vila Isabel

CEP: 80240 – 510

Fone: (41) 3340 – 2181

Fax: (41) 3340 – 2186

E-mail: centrovida@pop.com.br

Delegacia Antitóxicos

Rua Bispo Dom José, 2006 – Batel

CEP: 80440-080 – Curitiba/PR

Fone: (41) 3342-6713

Denúncia sobre narcotráfico

Fone: 181

ANEXO B

CONTATOS CONSELHOS TUTELARES – REGIONAIS DA SECJ DO PARANÁ

Estabelecimento	Regional da SECJ:	Endereço	CEP	Fone
Abatiá	Santo Antônio da Platina	Avenida XV de Novembro, n. 01 – Centro	86.460-000	(43) 35561833
Adrianópolis	Curitiba	Avenida Marechal Mascarenhas de Moraes, n. 186 – Centro	83.490-000	(41)3678-1319
Agudos do Sul	Curitiba	Rua Carlos Machado Dal	83.850-000	(41) 3624-1590
Almirante Tamandaré	Curitiba	Rua Frederico Rose, n. 276 – Jardim Colonial	85.280-000	(41) 3657-2137
Altamira do Paraná	Campo Mourão	Rua Cantu, n. 180 – Centro	85.280-000	(42) 3655-1142
Alto Paraíso	Umuarama	Avenida Pedro Amaro dos Santos, n. 1.070 – Centro	87.528-000	(44) 3664-1133
Alto Paraná	Paranavaí	Rua Princesa Isabel, n. 1.876 – Centro	87.750-000	(44) 3447-3214
Alto Piquiri	Umuarama	Rua Getúlio Vargas, n. 1.162	87.580-000	(44) 3656-1352
Altônia	Umuarama	Rua Dom Pedro, n. 141 – Centro	87.550-000	(44) 3659-1865
Alvorada do Sul	Londrina	Rua Mário Bastos Cruz, n. 309	86.150-000	(43) 3661-1153
Amaporá	Paranavaí	Avenida Guairaçá, n. 122 – Centro	87.850-000	(44) 3437-1448
Ampére	Cascavel	Rua Duque de Caxias, n. 1.211 – São Francisco	85.640-000	(46) 3547-1801
Anahy	Cascavel	R Almirante Tamandaré – Centro	85.425-000	(45) 3249-1140
Andirá	Santo Antônio da Platina	Rua São Paulo, n. 155 – Centro	86.380-000	(43) 3538-1151
Ângulo	Maringá	Rua Valério Osmar Estevão, n. 72 – Centro	86.755-000	(44) 3256-1133
Antonina	Curitiba	Rua Dr. Rebouças, n. 157 – Centro	80.000-000	(41) 3432-2118
Antônio Olinto	Ponta Grossa	Rua Reinaldo Machiaveli, n. 202 – Centro	83.980-000	(42) 3533-1472
Apucarana	Londrina	Rua Jamil Sonini, n. 241 – 28 de Janeiro	86.800-700	(43) 3425-1572
Arapongas	Londrina	Rua Falcão, n. 875 – Centro	86.708-210	(43) 3902-1159

Arapoti	Santo Antônio da Platina	Rua Telêmaco Carneiro, n. 1.194 – Centro	84.990-000	(43) 3557-4414
Arapuá	Campo Mourão	Rua Presidente Café Filho, s/n. – Centro	86.884-000	(43) 3444-1146
Araruna	Campo Mourão	Rua Rio Grande do Sul, n. 180 – Centro	87.260-000	(44) 3562-2465
Araucária	Curitiba	R Fernando Suckow, n. 156 – Centro	83.702-200	(41) 3642-0485
Ariranha do Ivaí	Campo Mourão	Rua Cambé, s/n.	86.880-000	(43) 3433-1215
Assaí	Londrina	Rua Conrado de Medeiros, n. 42 – Centro	86.220-000	(43) 3262-1750
Assis Chateaubriand	Cascavel	Avenida dos Pioneiros, n. 1 365 – Centro	85.935-000	(44) 3528-1817
Astorga	Maringá	Avenida Souza Naves, n. 435 – Centro	86.730-000	(44) 3234-6341
Atalaia	Maringá	Rua Manoel Antônio Filho, n. 64	87.630-000	(44) 3254-1752
Balsa Nova	Curitiba	Avenida Brasil, n. 665 – Centro	83.650-000	(41) 3636-1208
Bandeirantes	Londrina	Rua do Expedicionário, n. 160 – Centro	86.360-000	(43) 3542-6582
Barbosa Ferraz	Campo Mourão	Rio Grande do Sul, n. 1 10 – Centro	86.960-000	(44) 3275-1100
Barra do Jacaré	Santo Antônio da Platina	Rua Rui Barbosa, n. 27 – Centro	86.385-000	(43) 3537-1220
Barracão	Pato Branco	Rua Tancredo Neves, s/n. – Centro	85.700-000	(49) 3644-4268
Bela Vista da Caroba	Cascavel	Rua Paraná, s/n. – Centro	85.745-000	(46) 3557-1180
Bela Vista do Paraíso	Londrina	R Maria Bela Marques, n. 350 – Centro	86.130-000	(43) 3242-3240
Bituruna	Pato Branco	Avenida Bento Munhoz da Rocha, n. 899 – Centro	84.640-000	(42) 3553-1191
Boa Esperança	Campo Mourão	Avenida Brasil, s/n. – Centro	87.390-000	(44) 3552-1155
Boa Esperança do Iguçu	Pato Branco	Rua dos Cravos, n. 69 – Centro	85.680-000	(46) 3537-1148
Boa Ventura de São Roque	Laranjeiras do Sul	Rua Maciel, s/n. – Centro	85.225-000	(42) 3652-1212
Boa Vista da Aparecida	Cascavel	Avenida Cícero Barbosa Sobrinho, n. 608 – Centro	85.780-000	(45) 3287-1198
Bocaiuva do Sul	Curitiba	Rua Brasília de Moura Leite, n. 85 – Centro	83.450-000	(41) 3658-1157
Bom Jesus do Sul	Pato Branco	Avenida Ipiranga, s/n. – Centro	85.708-000	(46) 3548-1150
Bom Sucesso	Maringá	Rua Padre Ângelo Casagrande, s/n. – Centro	86.940-000	(43) 3442-1215

Bom Sucesso do Sul	Pato Branco	Rua Projetador, s/n. – São Pedro	85.515-000	(46) 3234-1170
Borrazópolis	Londrina	Rua Santa Catarina, n. 1.317 – Centro	88.000-000	(43) 3452-1035
Braganey	Cascavel	Avenida Brasília, n. 1.065	85.430-000	(45) 3245-1060
Brasilândia do Sul	Umuarama	Rua Antônio Barros de Souza, n. 350	87.595-000	(44) 3654-1031
Cafeara	Londrina	Avenida Paraná, n. 289 – Centro	80.000-000	(43) 3625-1189
Cafelândia	Cascavel	Rua Senador Nereu Ramos, n. 315 – Centro	85.415-000	(45) 3241-1288
Cafezal do Sul	Umuarama	Rua Espírito Santo, s/n. – Centro	87.565-000	(44) 3655-1291
Califórnia	Londrina	Rua Juiz de Fora, n. 105 – Centro	86.820-000	(43) 3429-1709
Cambará	Santo Antônio da Platina	Rua Otávio Rodrigues Ferreira, s/n. – Centro	86.390-000	(43) 3532-3535
Cambé	Santo Antônio da Platina	Rua França, n. 546 – Centro	86.181-040	(43) 3249-2037
Cambira	Londrina	Rua Argentina, n. 110	86.690-000	(43) 3436-1241
Campina da Lagoa	Campo Mourão	Rua Vereador Homero Franco, n. 1 140	87.345-000	(44) 3542-3282
Campina do Simão	Laranjeiras do Sul	Travessa Presidente Getúlio Vargas, s/n. – Centro	85.148-100	(42) 3634-1313
Campina Grande do Sul	Curitiba	Rua Telêmaco Crisóstomo da Silva, n. 127 – Centro	83.430-000	(41) 3676-1771
Campo Bonito	Cascavel	Avenida Paraná, n. 425 – Centro	85.450-000	(45) 3233-1265
Campo do Tenente	Curitiba	Rua Afonso Good, s/n. – Centro	83.870-000	(41) 3628-1433
Campo Largo	Curitiba	Rua Monsenhor Aluísio Domanski, n. 156 – Centro	83.601-000	(41) 3392-3395
Campo Magro	Curitiba	Rua Jasmins, n. 554 – Centro	83.509-270	(41) 3677-5562
Campo Mourão	Campo Mourão	Avenida Manuel Mendes Camargo, n. 1.164 – Centro	87.302-080	(44) 3518-1191
Cândido de Abreu	Campo Mourão	Avenida Visconde Charles de Laquiche, n. 473	84.470-000	(43) 3476-1151
Candói	Laranjeiras do Sul	Rua Alfredo Antônio Brudel, n. 180 – Centro	85.140-000	(42) 3638-1939
Cantagalo	Laranjeiras do Sul	Rua D. Pedro, n. 26 – Centro	85.160-000	(42) 3636-2286

Capanema	Cascavel	Rua Tameios Sara, n.15 – Centro	85.760-000	(46) 3552-1474
Capitão Leônidas Marques	Cascavel	Avenida Iguaçu, n. 441 – Centro	85.790-000	(45) 3286-1751
Carambeí	Ponta Grossa	Rua do Ouro Preto, n. 598 – Vila Holanda	84.145-000	(42) 3915-1102
Carlópolis	Santo Antônio da Platina	Rua Padre Hugo, n. 426 – Centro	86.420-000	(43) 3566-1640
Cascavel – Região Leste	Cascavel	Rua Vitória, n. 2.796 – Alto Alegre	85.802-020	(45) 3902-1753
Cascavel – Região Oeste	Cascavel	Rua Titto Muffato, s/n. – Santa Cruz	85.806-080	(45) 3902-1754
Castro	Ponta Grossa	Avenida Miguel Couto, s/ n. – Antiga Estação Ferroviária	84.172-300	(42) 3906-2105
Catanduvas	Cascavel	Rua 25 de Julho, s/n. – Centro	85.470-000	(45) 3234-1484
Centenário do Sul	Londrina	Rua Salaimam Felício, n. 627 – Centro	86.630-000	(43) 3675-1160
Cerro Azul	Curitiba	Rua Padre Luciano Mussai, n. 86 – Centro	83.570-000	(41) 3662-1686
Céu Azul	Foz do Iguaçu	Avenida Nilo U. Deitos, n. 1 457 – Sala 04	85.540-000	(45) 3266-2685
Chopinzinho	Pato Branco	Rua Santos Dumont, n. 4 645 – Centro	85.560-000	(46) 3242-3355
Cianorte	Maringá	Rua Pará, n. 182 – Centro	87.200-000	(44) 3629-4141
Cidade Gaúcha	Umuarama	Rua Miltin Heinz, n. 1410 – Centro	87.820-000	(44) 3675-1818
Clelândia	Pato Branco	Rua Crescêncio Martins, s/n. – Araucária	85.530-000	(46) 3252-1822
Colombo	Curitiba	Rua Antônio Fiorese, n. 148 – Alto Maracanã	83.408-420	(41) 3666-6726
Colorado	Maringá	Rua Bahia, n. 381, Fundos – Centro	86.690-000	(44) 3323-3033
Congonhinhas	Londrina	Avenida Doutor Xavier da Silva, n. 348 – Centro	86.320-000	(43) 3554-1759
Conselheiros Mairinck	Santo Antônio da Platina	Rua Maria de Souza, s/n. – Centro	86.480-000	(43) 3561-1134
Contenda	Curitiba	Avenida João Franco, n. 400 – Centro	83.730-000	(41) 3625-1512
Corbélia	Cascavel	Avenida Minas Gerais, n. 89 – Centro	85.420-000	(45) 3242-2244
Cornélio Procópio	Londrina	Mercado Municipal, n. 44-Centro	86.300-000	(43) 3523-2488
Coronel Domingues Soares	Pato Branco	Rua Vereador Antonio Francisco Correia da Silva	85.557-000	(46) 3254-1235

Coronel Vivida	Pato Branco	Avenida Generoso Marques – Praça dos Pinheiros	85.550-000	(46) 3232-1454
Corumbatá do Sul	Campo Mourão	Rua Tocantins, n. 515 – Centro	86.970-000	(44) 3277-1307
Cruz Machado	Ponta Grossa	Rua Marechal Hermes da Fonseca, n. 36 – Centro	84.620-000	(42) 3554-1416
Cruzeiro do Iguaçu	Pato Branco	Rua das Palmeiras, n. 588 – Centro	85.598-000	(46) 3572-1186
Cruzeiro do Oeste	Umuarama	Rua Clotilde Proma, n. 147 – Centro	87.400-000	(44) 3673-1222
Cruzeiro do Sul	Paranavaí	Avenida Doutor Gastão Vidigal, n. 433	87.650-000	(44) 3465-1551
Cruzmaltina	Londrina	Avenida Padre Gualter, n. 40	86.855-000	(43) 3454-1103
Curitiba – Regional Bairro Novo	Curitiba	Rua das Tecnologias, n. 5 – Bairro Novo	81.930-170	(41) 3289-4240
Curitiba – Regional Boa Vista	Curitiba	Avenida Paraná, n. 3.600 – Boa Vista	82.510-000	(41) 3356-1001
Curitiba – Regional Boqueirão	Curitiba	Rua da Cidadania Boqueirão, Loja 20 – Boqueirão	81.650-010	(41) 3276-6823
Curitiba – Regional Cajuru	Curitiba	Rua Roraima, n. 545 – Cajuru	82.940-330	(41) 3267-7888
Curitiba – Regional Matriz	Curitiba	Rua Conselheiro Laurindo, n. 792 – Centro	80.060-100	(41) 3222-5543
Curitiba – Regional Pinheirinho	Curitiba	Rua Winston Churchill, n. 2.033 – Pinheirinho	81.150-050	(41) 3218-6971
Curitiba – Regional Portão	Curitiba	Rua Carlos Klentz – Rua da Cidadania Fazendinha – Portão	81.320-000	(41) 3245-8096
Curitiba – Regional Santa Felicidade	Curitiba	Rua Santa Berila Boscardim, sala 10 – Santa Felicidade	82.030-480	(41) 3297-1498
Curiúva	Santo Antônio da Platina	Avenida Sete de Setembro, s/n. – Centro	84.280-000	(43) 3545-1222
Diamante do Norte	Paranavaí	Rua José Vicente, n. 258 – Centro	87.990-000	(44) 3429-1851
Diamante do Oeste	Foz do Iguaçu	Rua Minas Gerais, sala 2, n. 313 – Centro	85.896-000	(45) 3272-1444
Diamante do Sul	Laranjeiras do Sul	Rua Eodócio Badotti, s/n. – Centro	85.408-000	(45) 3220-1161
Dois Vizinhos	Pato Branco	Rua Souza Naves, n. 361 – Alto da Colina	85.660-000	(46) 3536-1419
Douradina	Umuarama	Rua Anchieta, n. 768 – Centro	87.485-000	(44) 3663-2013

Doutor Camargo	Maringá	Avenida Ivaí, s/n. – Centro	87.155-000	(44) 3238-1703
Doutor Ulysses	Curitiba	Guilherme Hoffman, s/n. – Centro	83.590-000	(41) 3664-1204
Enéas Marques	Pato Branco	Avenida Joaquim Bonett, n. 200 – Centro	85.630-000	(46) 3544-1217
Engenheiro Beltrão	Campo Mourão	Avenida Sete de Setembro – Centro	87.270-000	(44) 3537-1162
Entre Rios do Oeste	Foz do Iguaçu	Rua Tocantins, n. 1.316 – Centro	85.988-000	(45) 3257-1268
Esperança Nova	Umuarama	Avenida Juvenal Silva Braga, n. 001 – Centro	87.545-000	(44) 3640-1256
Espigão Alto do Iguaçu	Laranjeiras do Sul	Rua Uruguai, s/n. – Centro	85.465-000	(46) 3553-1295
Farol	Campo Mourão	Rua Curitiba, s/n. – Centro	87.325-000	(44) 3563-1110
Faxinal	Londrina	Rua Ismael Pinto Siqueira, n. 757	86.840-000	(43) 3461-2233
Fazenda Rio Grande	Curitiba	Rua Macedônia, n. 315 – Centro	83.820-000	(41) 3608-1719
Fênix	Campo Mourão	Avenida Doutor Joaquim Vicente de Castro, s/n. – Centro	86.950-000	(44) 3272-1107
Fernandes Pinheiro	Ponta Grossa	Rua Padre Guido, s/ n.	84535-000	(42) 3459-1167
Figueira	Santo Antônio da Platina	Rua Mario de Barros, s/n. – Centro	84.285-000	(43) 3547-1743
Flor da Serra do Sul	Pato Branco	Avenida Francisco Perondi, s/n. – Centro	85.618-000	(46) 3565-1378
Floraí	Maringá	R. Pedro Alvares Cabral, n. 85 – Centro	87.185-000	(44) 3242-1064
Floresta	Maringá	Rua Minas Gerais, n. 46 – Centro	87.120-000	(44) 3236-1725
Florestópolis	Londrina	Rua A, n. 1 – A		(43) 3662-1632
Flórida	Maringá	Rua Antônio Gilberto Cesnik, n. 110 – Centro	86.780-000	(44) 3257-1181
Formosa do Oeste	Cascavel	Rua Maranhão, n. 100	85.830-000	(44) 3526-1321
Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu	Rua Almirante Barroso, n. 883 – Centro	85.851-010	(45) 3523-0023
Foz do Jordão	Laranjeiras do Sul	Rua Ipê, s/n. – Planalto	85.145-000	(42) 3639-1248
Francisco Alves	Umuarama	R Irmão Vilas Boas, s/n. – Centro	87.570-000	(44) 3643-1248
Francisco Beltrão	Pato Branco	Rua Tenente Camargo, n. 2.322 – Nossa Senhora Aparecida	85.601-610	(46) 3523-1243
Pato Branco	Pato Branco	Rua Daniel Petry, n. 213	84.660-000	(42) 3552-1217
Godoy Moreira	Campo Mourão	Avenida São Paulo, n. 242	86.938-000	(43) 3463-1164

Goioerê	Campo Mourão	Rua Amazonas, n. 433 – Centro	87.360-000	(44) 3522-1117
Goioxim	Laranjeiras do Sul	Rua Sete de Setembro, n. 125 – Centro	85.162-000	(42) 3656-1169
Grandes Rios	Londrina	Avenida Brasil, s/n.	86.845-000	(43) 3474-1222
Guairá	Umuarama	Avenida Thomáz Luíz Zeballos, n. 1.800 – Centro	85.980-000	(44) 3642-2758
Guairaçá	Paranavaí	Rua Rodrigo Aires, n. 1.158 – Centro	87.880-000	(44) 3442-1222
Guamiranga	Ponta Grossa	Rua Padre Vanderlino, n. 29 – Centro	84.435-000	(42) 3438-1161
Guapirama	Santo Antônio da Platina	Rua 2 de Março / C. P. 14-822 – Centro	86.465-000	(43) 3573-1122
Guaporema	Umuarama	Rua Pará, n. 86 – Centro	87.810-000	(44) 3684-3206
Guaraci	Londrina	Rua Prof. João de Giull, n. 180 –	86.620-000	(43) 3260-1133
Guaraniaçu	Cascavel	Rua José Humberto Fernandes, n. 521 – Centro	85.400-000	(45) 3232-1982
Guarapuava	Laranjeiras do Sul	Rua Guaira, n. 2.790 – Centro	85.010-010	(42) 3623-8450
Guaraqueçaba	Curitiba	Rua Salim do Carmo, s/n. – Centro	83.390-970	(41) 3482-1473
Guaratuba	Curitiba	Rua Tibagi, n. 517 – Guapara	83.280-000	(41) 3442-8175
Honório Serpa	Pato Branco	Avenida XV de Novembro, s/n.	85.548-000	(46) 3245-1253
Ibaiti	Santo Antônio da Platina	Rua Antonio de Moura Bueno, n. 120 – Centro	84.900-000	(43) 3546-1253
Ibema	Cascavel	Rua São Paulo, s/n. – Centro	85.478-000	(45) 3238-1900
Ibiporã	Londrina	Rua Padre Vitoriano Valente, n. 540- Centro	86.200-000	(43) 3258-6535
Icaraíma	Umuarama	Avenida Genercy Delfino Coelho, s/n. – Centro	87.530-000	(44) 3665-1019
Iguaraçu	Maringá	Rua João Brunetti, s/n. – Centro	86.750-000	(44) 3248-1432
Iguatu	Cascavel	Rua Rio de Janeiro, s/n. – Centro	85.423-000	(45) 3248-1281
Imbaú	Ponta Grossa	Rua Santa Catarina, n. 69	84.250-000	(42) 3278-1670
Imbituva	Ponta Grossa	Rua Santo Antônio, n. 190	84.430-000	(42) 3436-1741
Inácio Martins	Ponta Grossa	Rua Duque de Caxias, s/ n.	85.155-000	(42) 3667-1686

Inajá	Paranavaí	Avenida Antônio Veiga Martins, n. 50 – Centro	87.670-000	(44) 3440-1216
Indianópolis	Maringá	Avenida Tupinambás, n. 96 – Centro	87.210-000	(44) 3647-1069
Ipiranga	Ponta Grossa	Rua XV de Novembro, s/ n.	84.450-000	(42) 3242-1687
Iporá	Umuarama	Rua Sinop, n. 772	87.560-000	(44) 3652-1313
Iracema do Oeste	Cascavel	Rua Professor Vieira de Alencar, n. 1.289 – Centro	85.833-000	(44) 3551-1142
Irati	Ponta Grossa	Rua Coronel Pires, n. 826 – Centro	84.500-000	(42) 3907-3125
Iretama	Campo Mourão	Rua Travessa José do Patrocínio, s/n. – Centro	87.280-000	(44) 3573-1517
Maringá	Maringá	Rua Rio de Janeiro, n. 683 – Centro	86.670-000	(44) 3332-1366
Itaipulândia	Foz do Iguaçu	Rua Independência, n. 1.703 – Centro	85.880-000	(45) 3559-1166
Itambacará	Londrina	Rua Presidente Vargas, n. 282 – Centro	86.375-000	(43) 3543-1422
Itambé	Maringá	Rua Santo Indalécio, n. 1.044	87.175-000	(44) 3231-1665
Itapejara d'Oeste	Pato Branco	Rua Fernando Ferrari, n. 725	85.580-000	(46) 3526-1405
Itaperuçu	Curitiba	Rua Crispim Furquim de Siqueira, s/n. – Butieirinha	83.560-000	(41) 3603-3155
Itaúna do Sul	Paranavaí	Rua Paraíba, n. 583 – Centro	87.980-000	(44) 3432-2215
Ivaí	Ponta Grossa	Rua Expedicionário Bruno Estrifica, n. 475	84.460-000	(42) 3247-1806
Ivaiporã	Campo Mourão	Rua Social, n. 64	86.870-000	(43) 3472-1294
Ivaté	Umuarama	Avenida Rio de Janeiro, n. 2.771, Centro	87.525-000	(44) 3652-8547
Ivatuba	Maringá	Rua Faria Lemos, n. 1 211 Centro	87.130-000	(44) 3273-1549
Jaboti	Santo Antônio da Platina	Avenida Tiradentes, n. 96 – Centro	84.930-000	(43) 3622-1116
Jacarezinho	Santo Antônio da Platina	Rua Santos Dumont, n. 450 – Centro	86.400-000	(43) 3911-3110
Jaguapitã	Londrina	Rua Pernambuco, s/n. – Centro	86.610-000	(43) 3272-1122
Jaguariaíva	Ponta Grossa	Rua Galeria Jaguar Center, sala 18 – Centro	84.200-000	(43) 3535-2920
Jandaia do Sul	Maringá	Rua Clemendino Pubio, n. 566 – Centro	86.900-000	(43) 3432-1421

Janiópolis	Campo Mourão	Rua Presidente Vargas, s/n. – Centro	87.380-000	(44) 3553-1023
Japira	Santo Antônio da Platina	Rua Basílio Goltowski, s/n. – Centro	84.920-000	(43) 3555-1267
Japurá	Maringá	Rua Sutus, n. 360 – Centro	87.225-000	(44) 3635-2474
Jardim Alegre	Campo Mourão	Rua São Paulo, n. 333 – Terminal Rodoviário – Centro	86.860-000	(43) 3347-2076
Jardim Olinda	Paranavaí	Rua Nilo Peçanha, n. 98 – Centro	87.690-000	(44) 3311-1053
Jataizinho	Londrina	Avenida Presidente Getúlio Vargas, n. 494 – Centro	86.210-000	(43) 3259-3738
Jesuítas	Cascavel	Rua Padre Manuel Nóbrega, n. 782 – Centro	85.835-000	(44) 3535-1861
Joaquim Távora	Santo Antônio da Platina	Avenida Senador Souza Naves, n. 292 – Complexo Municipal	86.455-000	(43) 3559-3601
Jundiá do Sul	Maringá	Rua Sebastião Fogaça, n.50 -Centro	86.470-000	(43) 3626-1581
Juranda	Campo Mourão	Rua Poti, s/n.	87.355-000	(44) 3569-2029
Jussara	Maringá	Rua Engenheiro Beltrão, n. 278	87.230-000	(44) 3628-1964
Kaloré	Londrina	Rua Ângelo Imposseto, n. 209 – Centro	86.920-000	(43) 3453-1364
Lapa	Curitiba	Orávio José Kuss, s/n. – Centro	83.750-000	(41) 3622-2915
Laranjal	Laranjeiras do Sul	Rua Caetano, s/n. – Centro	85.275-00	(42) 3645-1321
Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul	Rua Marechal Cândido Rondon, n. 1.771 – Centro	85.301-060	(42) 3635-5639
Leópolis	Londrina	Rua Antônio Trombini, n. 215 – Centro	86.330-000	(42) 3635-1122
Lidianópolis	Londrina	Rua Nossa Senhora Aparecida, n. 236	85.865-000	(43) 3473-1238
Lindoeste	Cascavel	Avenida 5 de Maio, s/n. – Cielito	85.826-000	(45) 3237-1138
Loanda	Paranavaí	Rua Moisés Lupion, n. – Centro	87.900-000	(44) 3475-3800
Lobato	Maringá	Rua Valdemar Galdino da Silva, n. 46	86.790-000	(44) 3249-1224
Londrina – Região centro	Londrina	Rua Belém, n. 1.275 – Centro	86.026-000	(43) 3378-0374
Londrina – Região norte	Londrina	Avenida Curitiba, n. 399 – Centro	86.078-100	(43) 3378-0375

Londrina – Região sul	Londrina	Avenida Guilherme de Almeida, n. 2.403 – Jardim Itapuá	86.043-000	(43) 3378-0397
Luiziana	Campo Mourão	Rua Doutor Miguel Vieira Ferreira, s/n. – centro	87.290-000	(44) 3571-1270
Lunardelli	Campo Mourão	Rua Rio Grande do Sul, s/n.	86.935-000	(43) 3478-1387
Lupionópolis	Londrina	Avenida Barra Dourada, n. 638 – Centro	86.635-000	(43) 3660-1208
Mallet	Ponta Grossa	Rua dos Trabalhadores, n. 211 – Vila Irmã Dulce	84.570-000	(42) 3542-1843
Mamborê	Campo Mourão	Rua Augusto Mendes dos Santos, n. 445 – Centro	87.340-000	(44) 3568-1690
Mandaguçu	Maringá	Rua Nicola Stéfano, n. 219	87.160-000	(44) 3245-1520
Mandaguari	Maringá	Avenida Amazonas, n. 500 – Centro	86.975-000	(44) 3233-1214
Mandirituba	Curitiba	Rua Presidente Getúlio Vargas, s/n. – Vila Brasília	83.800-000	(41) 3626-1991
Manfrinópolis	Pato Branco	Rua Beira Rio, s/n. – Centro	85.628-000	(46) 3562-1055
Mangueirinha	Pato Branco	Rua Souza Naves, n. 65 – Centro	85.540-000	(46) 3243-1139
Manoel Ribas	Campo Mourão	Avenida 7 de Setembro, n. 257	85.260-000	(43) 3435-1400
Marechal Cândido Rondon	Foz do Iguaçu	Rua Espírito Santo, n. 889 – Centro	85.960-000	(45) 3284-2273
Maria Helena	Umuarama	Avenida República, s/n. – Centro	87.480-000	(44) 3662-1637
Marialva	Maringá	Rua Pres Nereu Ramos, n. 1.177- Centro	86.990-000	(44) 3232-2332
Marilândia do Sul	Londrina	Rua XV de Novembro, s/n.	86.825-000	(43) 3428-1122
Marilena	Paranavaí	Avenida Paraná, n. 1.027	87.960-000	(44) 3448-1514
Mariluz	Umuarama	Florian Peixoto, n. 1.821 Centro	87.470-000	(44) 3534-1120
Maringá – Região norte	Maringá	Rua Bernardino de Campos, n. 581 – Vila Santo Antônio	87.030-160	(44) 3901-1787
Maringá – Região sul	Maringá	Rua Joaquim Nabuco, n. 485 – Zona 04	87.013-340	(44) 3901-1787
Mariópolis	Pato Branco	Avenida Brasil, n. 546, sala 01	85.525-000	(46) 3226-1616
Maripá	Cascavel	Rua Felipe Camarão, n. 1.571 – Centro	85.955-000	(44) 3687-1449

Marmeleiro	Pato Branco	Rua Pernambuco, n. 434 – Centro	85.615-000	(46) 3524-2814
Marquinho	Laranjeiras do Sul	Rua XV de Novembro, s/n. – Centro	85.168-000	(42) 3648-1168
Marumbi	Londrina	Avenida Tiradentes, n. 1.496 – Centro	86.910-000	(43) 3441-1122
Matelândia	Foz do Iguaçu	Rua Duque de Caxias, n. 481 – Centro	85.887-000	(45) 3262-1075
Matinhos	Curitiba	Rua José Arthur Zanzutti, n. 382 – Centro	83.860-000	(45) 3453-6645
Mato Rico	Laranjeiras do Sul	Prefeitura	85.240-000	(42) 3633-1160
Mauá da Serra	Londrina	Rua Jamil Assad James, n. 153	86.828-000	(43) 3464-1864
Medianeira	Foz do Iguaçu	Rua Santa Catarina, s/n. – Centro	85.884-000	(45) 3264-1122
Mercedes	Foz do Iguaçu	Rua Doutor Mario Totta, n. 315 – Centro	85.998-000	(45) 3256-1352
Mirador	Paranavaí	Avenida Guaíra, n. 154 – Centro	87.840-000	(44) 3434-1185
Miraselva	Londrina	Rua Paraná, n. 151	86.615-000	(43) 3273-1136
Missal	Foz do Iguaçu	Rua Santa Cruz, n. 1.035 – Centro	85.890-000	(45) 3244-1588
Moreira Sales	Campo Mourão	Rua Irene Marques, s/n. – Centro	87.370-000	(44) 3532-1241
Morretes	Curitiba	Rua 31 de Outubro, n. 10 – Centro	83.350-000	(41) 3462-1217
Munhoz de Melo	Maringá	Rua Gastão Vidigal, n. 590 – Centro	86.760-000	(44) 3258-1154
Nossa Sra. das Graças	Maringá	Rua Sete de Setembro, n. 71	86.680-000	(44) 3312-1366
Nova Aliança do Ivaí	Paranavaí	Avenida Francisco Pires de Lemos, n. 410 – Centro	87.790-000	(44) 3433-1112
Nova América da Colina	Londrina	Avenida Paraná, s/n. – Centro	86.230-000	(43) 3553-1306
Nova Aurora	Cascavel	Rua Castelo Branco, s/n. – Centro	85.410-000	(45) 3243-1975
Nova Cantu	Campo Mourão	Rua Niterói, n. 44 – Centro	87.330-000	(44) 3527-1213
Nova Esperança	Pato Branco	Rua Marquês do Paraná, n. 48 – Centro	87.600-000	(44) 3252-4183
Nova Esperança do Sudoeste	Maringá	Avenida Iguaçu, n. 917 – Centro	85.635-000	(46) 3546-1301
Nova Fátima	Londrina	Avenida José de Souza, s/n. – Centro	86.310-000	(43) 3552-1451

Nova Laranjeiras	Laranjeiras do Sul	Rua Santa Catarina, s/n. – Centro	85.350-000	(42) 3637-1386
Nova Londrina	Paranavaí	Rua José Raimundo, n. 55 – Centro	87.970-000	(42) 3432-2613
Nova Olímpia	Umuarama	Rua Ludovico Pradela, s/n. – Centro	87.490-000	(44) 3685-1549
Nova Prata do Iguaçu	Cascavel	Rua Castelo Branco, n. 10 – Centro	85.685-000	(46) 3545-1975
Nova Santa Bárbara	Londrina	Avenida Cícero Bitencourt Rodrigues, n. 486 – Centro	86.250-000	(43) 3266-1501
Nova Santa Rosa	Foz do Iguaçu	Rua Ubiretama esq. c/ Santo Cristo (Rodoviária)	85.930-000	(45) 3253-1743
Nova Tebas	Campo Mourão	Avenida Brasília, n. 727 – Centro	85.250-000	(42) 3643-1313
Novo Itacolomi	Londrina	Rua José Hilário Filho, s/n. – Centro	86.895-000	(43) 3437-1157
Ortigueira	Ponta Grossa	Avenida Brasil, n. 564 – Centro	84.350-000	(42) 3277-2115
Ourizona	Maringá	Rua Vereador Wilson Jorge, s/n.	87.170-000	(44) 3278-1120
Ouro Verde do Oeste	Foz do Iguaçu	Rua Curitiba, n. 650 – Centro	85.933-000	(45) 3251-1015
Paçandu	Maringá	Rua Santos Dumont, n. 186 – Centro	87.140-000	(44) 3244-1015
Palmas	Pato Branco	Rua Clevelândia, s/n.	85.655-000	
Palmeira	Ponta Grossa	Rua XV de Novembro, n. 425 – Centro	84.130-000	(42) 3252-2495
Palmital	Laranjeiras do Sul	Rua XV de Novembro	85.270-000	(42) 3657-2065
Palotina	Umuarama	Rua Gustavo Barroso, n. 177	85.950-000	(44) 3649-1343
Paraíso do Norte	Paranavaí	Avenida Itapejara, n. 111	87.780-000	(44) 3431-1506
Paranacity	Paranavaí	Rua Mário Xavier de Souza, n. 1 248 – Centro	87.660-000	(44) 3463-1287
Paranaguá	Curitiba	Rua Felipe Chede, n. 270 – Centro	83.203-060	(41) 3240-6080
Paranapoema	Paranavaí	Avenida Victorelly, n.162 – Centro	87.680-000	(44) 3342-1133
Paranavaí	Paranavaí	Rua Pará, n. 1 125 – Centro	87.702-310	(44) 3902-1116
Pato Bragado	Foz do Iguaçu	Avenida Continental, n. 651 – Centro	85.948-000	(45) 3282-1590
Pato Branco	Pato Branco	Rua Tamoio, n. 116 – Centro	85.501-060	(46) 3902-1286

Paula Freitas	Ponta Grossa	Avenida Agostinho de Souza, n. 566 – Centro	84.630-000	(42) 3562-1212
Paulo Frontin	Ponta Grossa	Rua Rui Barbosa, s/n. – Centro	84.635-000	(42) 3543-1175
Peabiru	Campo Mourão	Rua Juvenal Portela, s/n. – Centro	87.250-000	(44) 3531-1588
Perobal	Umuarama	Rua Guilherme Bruxal, s/n. – Centro	87.538-000	(44) 3625-1201
Pérola	Umuarama	Rua Araújo Lima, n. 1.411 – Centro	87.540-000	(44) 3636-1429
Pérola d'Oeste	Cascavel	Avenida Brasil, s/n. – Centro	85.740-000	(46) 3556-1321
Piên	Curitiba	Rua Manaus, n. 98 – Centro	83.860-000	(41) 3632-1516
Pinhais	Curitiba	Rua João Mendes Batista, s/n. – Centro	83.351-050	(41) 3669-9250
Pinhal de São Bento	Cascavel	Rua Laurindo Barcello, n. 336 – Centro	85.727-000	(46) 3560-1109
Pinhalão	Santo Antônio da Platina	Rua José Germano, n. 18 – Centro	84.925-000	(43) 3569-1211
Pinhão	Laranjeiras do Sul	Rua XV de Novembro, s/n. – Nossa Senhora Aparecida	85.170-000	(42) 3677-1711
Piraí do Sul	Ponta Grossa	Praça Dr. Caetano Munhoz da Rocha – Centro	84.240-000	(42) 3237-1929
Piraquara	Curitiba	Rua Getúlio Vargas, n. 15 – Centro	83.601-000	(41) 3673-2774
Pitanga	Laranjeiras do Sul	Rua Rosalvo Petrechen, n. 380	85.200-000	(42) 3646-1648
Pitangueiras	Maringá	Rua Brasil, s/n. – Centro	83.613-000	(43) 3257-1425
Planaltina do Paraná	Paranavaí	Avenida Piauí, s/n. – Centro	80.860-000	(44) 3435-1580
Planalto	Cascavel	Avenida Rio Grande do Sul, s/n. – Centro	85.750-000	(46) 3555-1623
Ponta Grossa – Região Leste	Ponta Grossa	Rua Francisco Ribas, n. 375- Centro	84.010-260	(42) 3225-3340
Ponta Grossa – Região Oeste	Ponta Grossa	Rua João M. dos Santos Ribas, n. 865 – Nova Rússia	84.501-410	(42) 3901-1818
Pontal do Paraná	Curitiba	Rua Didio Costa, s/n. – Centro	83.255-000	(41) 3458-6262
Porecatu	Londrina	Rua Belo Horizonte, n. 394	86.160-000	(43) 3623-1808
Porto Amazonas	Ponta Grossa	Rua Conrado Büher, s/n.	84.140-000	(42) 3256-1408
Porto Barreiro	Laranjeiras do Sul	Rua do Ipês, s/n. – Centro	83.345-000	(42) 3661-1133

Porto Rico	Paranavaí	Avenida João Carraro, n. 432 – Centro	87.950-000	(44) 3427-1427
Porto Vitória	Pato Branco	Rua Reinaldo Frederico Glaelber, s/n. – Centro	84.610-000	(42) 3573-1371
Prado Ferreira	Londrina	Rua São Paulo, s/n.	86.618-000	(43) 3244-1177
Pranchita	Pato Branco	Rua Simão Faquinello, s/n. – Centro	85.730-000	(46) 3540-1144
Presidente Castelo Branco	Maringá	Rua Vereador Nelson Faccin, n. 703	87.180-000	(44) 3250-1149
Primeiro de Maio	Londrina	Rua 11, n. 637 – Centro	86.140-000	(43) 3235-1122
Prudentópolis	Ponta Grossa	Rua Osório Guimarães, n. 601 – Centro	84.400-000	(42) 3446-2219
Quarto Centenário	Campo Mourão	Rua Raposo Tavares, s/n. – Centro	87.365-000	(44) 3546-1107
Quatiguá	Santo Antônio da Platina	Rua Roque Marques da Silva Mendes, s/n. – Centro	86.450-000	(43) 3564-2080
Quatro Barras	Curitiba	Rua Catarina Knaoic, s/n. – Centro	38.420-000	(41) 3672-3644
Quatro Pontes	Laranjeiras do Sul	Rua São Gabriel, s/n. – Centro	85.940-000	(45) 3279-1334
Quedas do Iguaçu	Laranjeiras do Sul	Travessa Celidônia, n. 299 – Luzitani	85.460-000	(46) 3532-1599
Quinta do Sol	Campo Mourão	Avenida Estrela Cadente, n. 594	87.265-000	(44) 3657-1415
Quitandinha	Curitiba	Rua Pedro Zoner, n. 460 – Centro	83.840-000	(41) 3623-1114
Querência do Norte	Paranavaí	Rua Ceará, n. 27 – Centro	87.930-000	(44) 3462-1952
Ramilândia	Foz do Iguaçu	Avenida Voluntários da Pátria, s/n. – Centro	85.888-000	(45) 3258-1282
Rancho Alegre	Londrina	Avenida Brasil, n. 256 – Centro	86.290-000	(43) 3540-1661
Rancho Alegre d'Oeste	Campo Mourão	Avenida Porto Alegre, s/n. – Centro	87.395-000	(44) 9981-8940
Realeza	Cascavel	Rua Barão do Rio Branco, n. 3.507	85.770-000	(46) 3543-1122
Rebouças	Ponta Grossa	Rua Clara Barbosa da Costa, n. 566 – Centro Social	84.550-000	(42) 3457-1327
Renascença	Pato Branco	Rua Getúlio Vargas, n. 901 – Centro	85.610-000	(46) 3550-1144
Reserva	Ponta Grossa	Rua Cândido de Abreu, s/n. – Bairro de Lourdes	84.320-000	(42) 3276-1665
Reserva do Iguaçu	Laranjeiras do Sul	Rua XV de Novembro, n. 150 – Centro	85.195-000	(42) 3651-1199

Ribeirão Claro	Santo Antônio da Platina	Rua Coronel Emilio Gomes, n. 777 – Centro	86.410-000	(43) 3536-2154
Ribeirão do Pinhal	Santo Antônio da Platina	Rua Raul Corupanã, n. 578 – Centro	86.490-000	(43) 3551-2598
Rio Azul	Ponta Grossa	Rua Pedro Stival, s/n. – Antiga Rodoviária	84.560-000	(42) 3463-1123
Rio Bom	Londrina	Rua Ayrton Senna da Silva, s/n.	86.830-000	(43) 3468-1344
Rio Bonito do Iguaçu	Laranjeiras do Sul	Avenida Guarapuava, n. 339 – Centro	85.340-000	(42) 3653-1122
Rio Branco do Ivaí	Londrina	Avenida Rio Branco, s/n. – Centro	86.848-000	(43) 4367-1000
Rio Branco do Sul	Curitiba	Rua Manoel Borges Macedo, n. 128	83.540-000	(41) 3652-1634
Rio Negro	Curitiba	Rua XV de Novembro, n. 54	83.880-000	(47) 3642-8280
Rolândia	Londrina	Rua Santa Catarina, n. 1.420	86.600-000	(43) 3906-1111
Roncador	Campo Mourão	Avenida São Pedro, n. 1.057	87.320-000	(44) 3575-1532
Rondon	Umuarama	Rua Goiás, n. 250 – Centro	87.800-000	(44) 3672-1711
Rosário do Ivaí	Londrina	Rua Mato Grosso, n. 155	86.850-000	(43) 3465-1358
Sabaúdia	Maringá	Avenida Campos Sales, s/n. – Centro	86.720-000	(44) 3251-1805
Salgado Filho	Pato Branco	Rua Rui Barbosa, s/n. – Centro	85.620-000	(46) 3564-1202
Salto do Lontra	Cascavel	Rua Florianópolis, n. 498 – Centro	85.670-000	(46) 3538-2144
Santa Amélia	Santo Antônio da Platina	Rua Alberto Santos Dumont, n. 137 – Centro	86.370-000	(43) 3544-1234
Santa Cecília do Pavão	Londrina	R. Jerônimo Farias Martins, s/n. – Centro	86.225-000	(43) 3270-1133
Santa Cruz do Monte Castelo	Paranavaí	Avenida Paraná, n. 628 – Centro	87.920-000	(44) 3452-2014
Santa Fé	Maringá	Avenida Presidente Kennedy, s/n.	86.770-000	(44) 3247-2132
Santa Helena	Foz do Iguaçu	Avenida Curitiba, n. 51 – Centro	85.892-000	(45) 3268-1085
Santa Inês	Maringá	Rua Dante Marcate, n. 340	86.660-000	(44) 3313-1009
Santa Isabel do Ivaí	Paranavaí	Avenida Arthur Bernardes, n. 457	87.910-000	(44) 3453-1553
Santa Izabel do Oeste	Cascavel	Rua Canela, n. 705 – Centro	85.650-000	(46) 3542-1360

Santa Lúcia	Cascavel	Rua das Palmeiras, n. 144 – Centro	85.795-000	(45) 3288-1491
Santa Maria do Oeste	Laranjeiras do Sul	Rua Germano Wendler, n. 231	85.230-000	(42) 3644-1393
Santa Mariana	Londrina	Rua Benedito Desidério, s/n.	86.350-000	(43) 3531-1144
Santa Mônica	Paranavaí	Rua XV de Novembro, n. 238	87.915-000	(44) 3455-1264
Santa Tereza do Oeste	Cascavel	Avenida Brasília, n. 1.048 – Centro	85.825-000	(45) 3231-1114
Santa Terezinha do Itaipu	Foz do Iguaçu	Avenida das Nações, n. 249 – Centro	85.875-000	(45) 354-1293
Santana do Itararé	Santo Antônio da Platina	Rua Paraná, s/n. – Centro	84.970-000	(43) 3526-1322
Santo Antônio da Platina	Santo Antônio da Platina	Rua Marechal Deodoro, n. 416 – Centro	86.430-000	(43) 9947-4358
Santo Antônio do Caiuá	Paranavaí	Rua Agenor Fernandes de Souza, n. 194 – Centro	87.730-000	(44) 3443-1533
Santo Antônio do Paraíso	Londrina	Rua Pedro Lemes Gonçalves, s/n. – Centro	86.315-000	(43) 3224-1229
Santo Antônio do Sudoeste	Pato Branco	Rua Presidente Vargas, n. 842 – Centro	85.710-000	(46) 3563-1571
Santo Inácio	Maringá	Avenida Raposo Tavares, n. 785	86.650-000	(44) 3352-1221
São Carlos do Ivaí	Paranavaí	Rua Benjamin Costant, n. 905	87.770-000	(44) 3438-1458
São Jerônimo da Serra	Londrina	Praça Coronel Deolindo, n.191 – Centro	86.270-000	(43) 3267-1865
São João	Pato Branco	Avenida Arnaldo Busato, s/n. – Centro	87.740-000	(46) 3533-1668
São João do Caiuá	Paranavaí	Rua Dom Pedro II, n. 800 – Centro	87.740-000	(44) 3445-1889
São João do Ivaí	Campo Mourão	Rua Amintas de Barros – Estação Rodoviária – Centro	86.930-000	(43) 3477-1451
São João do Triunfo	Ponta Grossa	Rua XV de Novembro, s/n. – Centro	84.150-000	(42) 3447-1483
São Jorge d'Oeste	Pato Branco	Avenida Iguaçu, n. 281 – Centro	85.575-000	(46) 3534-1388
São Jorge do Ivaí	Maringá	Rua Visconde do Rio Branco, n. 480	87.190-000	(44) 3243-2194
São Jorge do Patrocínio	Umuarama	Avenida Carlos Espanhol, s/n	87.555-000	(44) 3634-8054
São José da Boa Vista	Santo Antônio da Platina	Rua Avenida Paraná, n. 240 – Centro	84.980-000	(44) 3634-8000
São José das Palmeira	Foz do Iguaçu	Avenida 7 de Setembro, s/n. – Centro	85.898-000	(45) 3259-1073

São José dos Pinhais	Curitiba	Rua Padre Bittencourt, n. 85	83.100-490	(41) 3282-5233
São José Pinhais – Afonso Pena	Curitiba	Rua Teodoro Franco de Oliveira, n. 110 – Afonso Pena	83.065-190	(41) 3282-2244
São Manoel do Paraná	Maringá	Rua Paranaguá, n. 944 – Centro	87.215-000	(44) 3644-1165
São Mateus do Sul	Ponta Grossa	Rua Barão do Rio Branco, n. 431 – Centro	83.900-000	(42) 3532-2081
São Miguel do Iguaçu	Foz do Iguaçu	Rua Salgado Filho, n. 509 – Centro	85.877-000	(45) 3565-3215
São Pedro do Iguaçu	Foz do Iguaçu	Avenida São Paulo, n. 867 – Centro	85.929-000	(45) 3255-1337
São Pedro do Ivaí	Maringá	Praça Padre José Rossi, n. 354	86.945-000	(43) 3451-1220
São Pedro do Paraná	Paranavaí	Avenida Paraná, n. 509 – Centro	87.955-000	(44) 3464-1143
São Sebastião da Amoreira	Londrina	Avenida Brasil, n. 122 – Centro	86.240-000	(43) 3265-2352
São Tomé	Maringá	Rua Normindo José dos Santos, n. 72 – Centro	87.220-000	(44) 3607-1391
Sapopema	Londrina	Rua Manoel Ribas, s/n. – Centro	84.290-000	(43) 3548-1018
Sarandi	Maringá	Rua Bélgica, n. 51 – Jd. Europa	87.111-110	(44) 3905-1898
Saudade do Iguaçu	Pato Branco	Avenida XV de Novembro, s/n. – Centro	85.568-000	(46) 3246-1003
Sengés	Ponta Grossa	Rua Getúlio Vargas, n. 243 – Centro	84.220-000	(43) 3567-1129
Serranópolis do Iguaçu	Foz do Iguaçu	Rua Faria Lima, s/n. – Jardimópolis	85.885-000	(45) 3236-1100
Sertaneja	Londrina	Rua Monsenhor Celso, n. 401 – Centro	86.340-000	(43) 3562-1032
Sertanópolis	Londrina	Rua Padre Jonas Vaz Santos, n. 667 – Centro	86.170-000	(43) 3232-2151
Siqueira Campos	Santo Antônio da Platina	Praça Brasil, n. 84 – Centro	84.940-000	(43) 3571-3239
Sulina	Pato Branco	Rua Dom Pedro II	85.565-000	(46) 3244-1394
Tamarana	Londrina	Rua Evaristo Camargo, n. 225	86.125-000	(43) 3398-1975
Tamboara	Paranavaí	Praça Izabel Marcos Beltrame, n. 2.000	87.760-000	(44) 3460-1685
Tapejara	Umuarama	Rua Antônio S. Villa, s/n. – Centro	87.430-000	(44) 3677-2637
Tapira	Umuarama	Rua Maria Carraro de Aguiar, s/n.	87.830-000	(44) 3679-1629

Teixeira Soares	Ponta Grossa	Praça Ovidio Ismael Gubert, n. 11	84.530-000	(42) 3460-1733
Telêmaco Borba	Ponta Grossa	Rua Professor Otilia Macedo Sikorski, n. 415	84.261-380	(42) 3273-7134
Terra Boa	Campo Mourão	Rua Presidente Kennedy, n. 44	87.240-000	(44) 3641-1778
Terra Rica	Paranavaí	Rua Nilza Oliveira Pepino, n. 1.212 –	87.890-000	(44) 3441-1969
Terra Roxa	Umuarama	Avenida Presidente Costa e Silva, n. 75	85.990-000	(44) 3645-1826
Tibagi	Ponta Grossa	Rua Tenente Coronel Florentino, n. 541	84.300-000	(42) 3916-2201
Tijucas do Sul	Curitiba	Rua XV de Novembro, Sala 5, Terminal Rodoferroviário	83.193-000	(41) 3629-1562
Toledo	Cascavel	Rua Sete de Setembro, n. 1.134	85.900-020	(45) 3379-2712
Tomazina	Santo Antônio da Platina	Rua Major Thomáz, n. 73 – Centro	84.935-000	(43) 3563-1188
Três Barras do Paraná	Cascavel	Rua Trigolândia, s/n. Jardim Iguaçu	85.485-000	(45) 3235-1152
Tunas do Paraná	Curitiba	Rua Eros Ruppel Abdala, n. 50	83.485-970	(41) 3659-1156
Tuneiras do Oeste	Umuarama	Rua Paraná, n. 435 – Centro	87.450-000	(44) 3653-1222
Tupãssi	Cascavel	Rua 31 de Março, s/n. – Centro	85.945-000	(44) 3544-2060
Turvo	Laranjeiras do Sul	Avenida 12 de Maio, n. 92 – Centro	85.050-000	(42) 3642-1382
Ubiratã	Campo Mourão	Avenida Nilza de Oliveira Pepino, s/n. – Centro	85.440-000	(44) 3543-1523
Umuarama	Umuarama	Avenida Brasil, n. 4.268 – Centro	87.501-000	(44) 3906-1032
União da Vitória	Ponta Grossa	Praça Coronel Amazonas, n. 46 – Centro	84.600-000	(42) 3522-4748
Uniflor	Maringá	Rua Primavera, n. 178	87.640-000	(43) 3270-1359
Uraí	Londrina	Avenida Argemino Sandoval, n. 353 – Centro	86.280-000	(43) 3541-3079
Ventania	Santo Antônio da Platina	Avenida Anacleto Bueno de Camargo, n. 300	84.345-000	(42) 3274-1226
Vera Cruz do Oeste	Foz do Iguaçu	Rua Santa Catarina, s/n. – Jardim América	85.845-000	(45) 3267-2133
Verê	Pato Branco	Rua Pioneiro Antônio Fabiane, n. 316 – Centro	85.585-000	(46) 3535-1195
Virmond	Laranjeiras do Sul	Rua Paraná, s/n. – Centro	85.390-000	(42) 3618-1371

Vitorino	Pato Branco	Rua Irhmann, n. 217	85.520-000	(46) 3227-1100
Wenceslau Braz	Santo Antônio da Platina	Avenida Avelino Vieira, s/n. – Fundos	84.950-000	(43) 3528-2018

FNDE
Fundo Nacional
de Desenvolvimento
da Educação

