

Uma nova Aquarela

Desenhando políticas públicas integradas
para o enfrentamento da violência escolar
em São Bernardo do Campo

Dagmar Silva Pinto de Castro
Cristiane Gandolfi
Roberto Joaquim de Oliveira
(organizadores)

Angela Letícia dos Santos
Ariel de Castro Alves
Christiane Oliveira Teixeira Barros
Cleuza Repulho
Cormarie Guimarães Perez
Ester Caetano da Silva
Fernando Gomes Pires
Fraulein Vidigal de Paula
José Resende Filho
Ligia Maria Daher Gonçalves
Luiz Antonio Miguel Ferreira
Luiz Carlos Ditommaso
Maria Cristina Teixeira
Mitiaki Yamamoto
Polícia Militar do Estado de São Paulo
Ricardo dos Santos Monteiro
Rosimeire Ap. Mantovan
Suzana Aparecida Dechechi de Oliveira
Valeska Janas Murier
Vera Lúcia Acayaba de Toledo
Vera Lúcia de Oliveira

São Bernardo do Campo, novembro de 2010

MPSP Ministério Público
DO ESTADO DE SÃO PAULO

 **ESMP**
Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional
ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO

 **EDEPE**
ESCOLA DA DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO

 Universidade
Metodista
de São Paulo

Apoio:


Qualicorp
soluções em saúde

UMESP

Ministério Público do Estado de São Paulo
Promotoria da Infância e Juventude da Comarca de São Bernar-
do do Campo - SP
Tel: 11 4332-4077 / 11 4122-4622
Avenida 23 de maio, 107, sala 136-A, Vila Tereza
São Bernardo do Campo
CEP: 09731-520
infanciasbc@mp.sp.gov.br



Escola da Defensoria Pública do Estado
Rua Boa Vista, 103, 13º andar
Centro, São Paulo, SP
CEP 01014-001
Telefone: (11) 3101-8455
escola@defensoria.sp.gov.br



Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional
ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO

Escola Superior do Ministério Público do
Estado de São Paulo
Rua Treze de Maio, 1255/1259
CEP 01327-001- São Paulo - SP
Tel: (11) 3017-7990 / (11) 3017-7989
E-mail: esmp@esmp.sp.gov.br



Campus Rudge Ramos
Rua Alfeu Tavares, 149
Rudge Ramos - São Bernardo do Campo - SP
CEP: 09641-000
Telefone: (11) 2464-2222 (Grande São Paulo).
Para outras localidades: 0800 889 2222

Apresentação

Fernando Grella Vieira - Procurador-Geral de Justiça do Estado de São Paulo

O programa denominado “Parceria na Construção de uma Cultura de Paz” traz exitosa experiência de trabalho em rede fundamentado na construção coletiva estruturada pela Promotoria de Justiça local e os demais responsáveis pelo Sistema de Garantia de Direitos da Infância e Juventude para lidar e superar, positivamente, conflitos escolares.

Fundado em princípios de respeito, integração e responsabilização, unem-se os sistemas de justiça, educação e de atendimento para solucionar os conflitos escolares, criando e inovando ao trabalhar com a rede de apoio social e psicológica dos envolvidos, sem descuidar da adequada responsabilização dos envolvidos, mas evitando a estigmatização.

O processo implantado traz à integração todos aqueles que, originalmente, deveriam estar envolvidos na efetiva solução dos conflitos, retirando-os do isolamento, especialmente no sistema de ensino que tem resignificada sua função diante do adequado tratamento das relações humanas e sociais.

Mais ainda, o trabalho estabelece espaços de acolhimento e de reflexão sobre os fatos, acionando as redes para atendimento das necessidades dos envolvidos e de seus familiares, permitindo de modo concreto cumprir a finalidade da lei em sentido amplo, ampliando o acesso à justiça. O cunho prático e eficiente do projeto busca a não burocratização das ações, com a integração que se opera de maneira eficiente, abrindo portas à garantia de direitos violados.

A partir do adequado encaminhamento em relação às ocorrências de pequeno potencial permite-se a identificação de múltiplas violações que serão cuidadas e tratadas precocemente pela rede, assegurando a crianças e adolescentes oportunidades e facilidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (art. 1º da lei 8.069/90 - ECA). Releve-se também o papel formativo a que se atribui à educação (art. 1º da Lei 9394/96 - LDB) em relação à família, convivência, trabalho, movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil, cumprindo a finalidade (art. 2º da LDB) do desenvolvimento do educando e seu preparo ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Ainda como perspectiva construtiva e positiva do projeto, a conjugação de ações traz o viés transdisciplinar, na medida em que opera a ação coordenada dos diversos componentes dentro de uma axiomática comum. Nesse sentido, a atuação de forma conjunta e múltipla promove a construção de sentidos coletivos de ação, concretizando a busca na garantia e promoção de direitos individuais e coletivos, da inclusão social e de promoção da cidadania.

A experiência demonstra que se formou uma efetiva aliança de atores e de forças num bloco de ação política e operacional, articulada pela interação operacional na qual as necessidades são identificadas e os encaminhamentos feitos de forma articulada e eficiente.

A definição da forma de intervenção tem permitido a complementaridade do trabalho, com a definição dos fluxos operacionais a partir de uma estratégia de intervenção construída coletivamente para todas as etapas. Como se pode perceber, toda a ação imbrica-se na compreensão de um sentido e objetivos comuns da atuação e complementaridade de intervenções tendentes a superar o risco de uma atuação mal articulada e do excesso de intervenções pela falta de coordenação.

A atuação próxima e coordenada do programa tem produzido ótimas ações com repercussão nos âmbitos social, econômico e político em relação aos direitos envolvidos, facilitando a inovação pelo contato direto, que se nutre da trajetória comum do conjunto de participantes. Tais vínculos se fundamentam na atuação próxima, garantindo a efetiva coordenação de ações de curto, médio e longo prazos, potencializando a capacidade de definição de sucesso/fracasso, dessas ações orientadas, a objetivos maiores e concatenados, de forma a permitir a prevenção de resultados, atribuindo responsabilidades específicas que serão melhor monitoradas, avaliadas e conduzidas.

Enfim, os resultados que têm se produzido são os melhores possíveis, uma vez que o projeto se fundamenta no respeito aos limites das ações, mas essencialmente nas responsabilidades dos integrantes da rede, potencializando a capacidade para a busca de um resultado mais proveitoso e efetivo, o que tem levado à efetiva garantia dos direitos de crianças e adolescentes e à formação de uma cultura de paz.

Dr. Fernando Grella Vieira, Procurador-Geral de Justiça do Estado de São Paulo, está no segundo mandato (2008-2010 e 2010-2012) e foi recentemente eleito para o cargo de Presidente do Conselho Nacional de Procuradores-Gerais dos Estados e da União, para a gestão 2010-2011.

Ficha Catalográfica

N856 Uma nova aquarela: desenhando políticas públicas integradas para o enfrentamento da violência escolar em São Bernardo do Campo / Organização de Dagmar Silva Pinto de Castro, Cristiane Gandolfi, Roberto Joaquim de Oliveira.
São Paulo : MPSP; ESMP; EDEPE ;
São Bernardo do Campo : Universidade Metodista de São Paulo, 2010.
100 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-7814-151-6

1. Administração pública - São Bernardo do Campo (SP)
2. Integração 3. Políticas públicas 4. Planejamento municipal
5. Violência - Escolas 6. Estatuto da Criança e do Adolescente
7. Gestão de cidades. I. Castro, Dagmar Silva Pinto de II. Gandolfi, Cristiane III. Oliveira, Roberto Joaquim de

CDD 352

Capa, projeto visual e diagramação: Roberto Joaquim de Oliveira

Ilustração da Capa: Mário Dimov Mastrotti

Ilustração das páginas:

Demétrius Daffara -Núcleo de Mídias Digitais e 3D - AGiCOM – Agência Integrada de Comunicação - imagens gentilmente cedidas pela Cátedra Gestão de Cidades - Universidade Metodista de São Paulo

Supervisão de revisão:

José de Sá

Cristiane Gandolfi

Revisão Final: Glória Pratas

As informações e opiniões emitidas são de inteira responsabilidade dos autores, não representando, necessariamente, posição oficial da Universidade Metodista, do Ministério Público do Estado de São Paulo e da Defensoria Pública do Estado de São Paulo

É permitida a reprodução, parcial ou integral e sem fins lucrativos, deste livro desde que citada a obra e seus autores.

Novembro de 2010

Tiragem - 15 mil

Prefácio

Luiz Roberto Alves

A escola perdeu a aura. Não foi ontem. O espaço social indevassável até os anos 60 é penetrado pelas novas ondas do crescimento populacional das cidades e pela agressividade do processo econômico. O desdobramento desses fenômenos justificou o uso de rios de tinta e incontáveis horas de debate midiático e universitário. O ensino e a organização escolares passam a simbolizar e problematizar o país: salas lotadas, escolas de lata, manutenção precária, salários aviltantes de trabalhadores, cultura livresca e medíocre, segurança corrompida. O país real, distante do discurso oficial, invadiu o lugar, antes quase-sagrado, e destruiu a sua aura. De fato, está fora a garantia da seletividade, do funil que barrava os mais pobres e do sinal de uma linguagem culta. Desfeita passou-se a conhecer uma escola triste, feia e pobre, situada em um país de povo alegre e potencialmente solidário, culturalmente riquíssimo. Não diria uma escola violenta em si, mas penetrada pelo país real, dividido e profundamente desigual. Essencialmente, deixou de ser educativa e, por isso, perdeu as referências da beleza de educar as novas gerações. Abandonada em razão das prioridades do país a serviço da economia internacional, a escola deixa de ser sujeito de política social para ser caso de polícia. Além disso, descontrolada pela sua grandeza quantitativa, ela violentou-se em qualidade e ética. Chegou ao “oco sem beiras” e à parte baixa da roda da sorte, nas imagens de Shakespeare e Guimarães Rosa.

São as graves contradições, símbolos do Brasil contemporâneo, que as elites dirigentes, associadas à religião do lucro, não viram ou não quiseram ver, mas aprofundaram até a suprema humilhação da diretora de escola, que pediu proteção às novas elites marginais dos bairros controlados. O cúmulo: pedir proteção para educar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei geral e não um recorte de classe, vicejou como valor indispensável à equalização de direitos, à construção de sujeitos autônomos e capazes de recriar a alegria, de reencantar-se na sociedade justa. Este livro, Uma Nova Aquarela, desdobra sentidos e valores do ECA nas comunidades cuja escola perdeu a aura, mas que passa a exigir a retomada, agora ampliada, democrática e para todos/todas. A obra sinaliza o desejo e a experiência. Não somente uma boa prática, mas a demonstração de que urge criar massa crítica para novas políticas sociais, integradas e integradoras. Mostra que diferentes atores sociais, se apaixonados e convergentes e se tecnicamente preparados, bem como bem informados, podem recriar a escola desejada. Esta escola é o peão da sociedade. No seu novo giro, na roda alegre e determinada a tomar novas decisões, construirá ondas de paz a penetrar os diferentes espaços da sociedade.

Essa paz não será leviana e ocasional; ao contrário, será testemunha da justiça e da integralização do ser comunitário. E nunca mais jovens professores e professoras dirão o que disseram a Paulo Freire em uma formatura: “nós temos medo das crianças das periferias”. As periferias não existirão. Utopia possível.

* Luiz Roberto Alves é professor e pesquisador junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração - FAE/Methodista; professor e pesquisador aposentado da Escola de Comunicações e Artes da USP; Livre-Docente em Políticas Públicas de Comunicação e Educação pela ECA-USP; Coordenador da Cátedra Gestão de Cidades - Methodista; Autor de livros e artigos sobre educação, cultura, comunicação e gestão de políticas.

Parceiros do “PROGRAMA PARCERIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR”

Alexandre Alves
Alexandre Marcos de Oliveira
Alecsandro Piccelli
Angela Aparecida Soares
Angela Letícia dos Santos
Ariel de Castro Alves
Bianca Aparecida de Souza
Carla Pollake da Silva
Carlos Chermma da Silva
Carolina Zapparoli
Christiane Oliveira Teixeira Barros
Claudemir Butinhão
Cleuza Repulho
Cormarie Guimarães Perez
Creusa Trevisan Alves
Cristiane Gandolfi
Dagmar Silva Pinto de Castro
Décio de Castro Alves
Ester Caetano da Silva
Felippe Marques Angeli
Fernando Gomes Pires
Francisco de Souza Filho
Ivone Bello Alves Almeida
Jefferson Jesus dos Santos
José de Sá
José Luiz Olmos de Araújo
José Rezende Filho

Ligia Maria Daher Gonçalves
Luiz Antonio Miguel Ferreira
Luiz Carlos Ditommaso
Marcelo Moreira
Marcia Delfim Borges
Márcio Antonio Kowalski
Marcos Aurélio de Magalhães
Maria Aparecida Pastro Alves
Maria Cristina Teixeira
Marisa Riberto dos Santos
Miriam Paolucci
Mitiaki Yamamoto
Mônica R. Nagy
Nadja Vilela dos Santos
Ricardo Augusto da Costa
Rildo Guilherme de Oliveira
Roberto Joaquim de Oliveira
Rodney Lacava
Rosemari Lima da Silva
Rosimeire Aparecida Mantovan
Suellen dos Santos Gelli
Suzana Aparecida Dechechi Oliveira
Schiezari Perini
Valeska Janas Murier
Vanderlete Maria Lozano Chiuiffa
Vera Lúcia Acayaba de Toledo
Vera Lúcia de Oliveira

Agradecimentos



Pró-Reitora de Gestão de Pessoas e Infraestrutura
Elaine Lima de Oliveira

Diretor da Faculdade de Administração e Economia: Luiz Silvério Silva
Coordenador Cátedra Gestão de Cidades: Luiz Roberto Alves
Assistente de Coordenação: Danielle Ramos Soares
Auxiliar de coordenação: Andreia Ferreira da Luz Catto
Estagiária de Relações Públicas: Beatriz Rodrigues Iassinari
Estagiária de Economia: Priscila Santos Calegari

Diretor da Faculdade de Comunicação: Paulo Rogério Tarsitano
Agência de Comunicação Integrada - Agicom

Diretor da Faculdade de Humanidades e Direito - Cláudio de Oliveira
Ribeiro

Dra. Vera Lúcia Acayaba de Toledo, Promotora da Infância e Juventude
de São Bernardo do Campo, agradece:

Aos parceiros e colaboradores do Projeto

Aos Promotores de Justiça Dr. Marcelo Sciorilli, Dr. Jairo Edward de
Luca e Dra. Sílvia Marques Gonçalves Pestana, pelo apoio proporcionado
a esta Promotora de Justiça nas atividades da Promotora da Infância
e Juventude, sem o qual não seria possível a participação nas inúmeras
reuniões e demais atividades exercidas durante os três anos de execução
do Programa.

PRÓLOGO

Daniela Sollberger Cembranelli*

O trabalho 'Uma nova aquarela' representa no papel aquilo que já tem ocorrido no município de São Bernardo do Campo: a reunião de diversos atores que, enaltecendo o sentido verdadeiro de serviço público, buscam interferir nos problemas sociais visando dar-lhes um tratamento adequado, posto que pedagógico, humano e eficiente.

O programa Parceria na Construção de uma Cultura de Paz no Ambiente Escolar, em São Bernardo do Campo, condiz totalmente com a natureza da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, pois busca solucionar pacificamente conflitos mediante o envolvimento de diversos parceiros, que lhes dão um olhar multidisciplinar.

E felizmente esse exemplo de acesso integral à justiça corresponde à área que, na Defensoria Pública, recebeu o tratamento absolutamente prioritário, nos moldes do mandamento constitucional. Assim, em todos os locais onde a Defensoria Pública está instalada a atuação na área da infância se impõe.

Um aforismo de Carlos Drummond de Andrade diz que 'a violência não prova nada, mas é que ela não quer mesmo provar nada'. É possível enxergarmos total ligação desse pensamento com os propósitos do livro: a violência escolar não se resolve com outra violência, que é a aplicação fria da lei.

E ao longo de toda a obra vemos uma gama enorme de profissionais altamente capacitados que, para além do conhecimento intelectual, possui em comum a mais relevante sabedoria: a sensibilidade de buscar solucionar o sofrimento alheio por meio do diálogo.

Os temas abordados são vários mas, como não poderia deixar de ser, complementam-se, dando ao livro um caráter sistemático. As abordagens vão desde a elucidação do papel dos atores envolvidos até à constatação de que o enfrentamento da violência escolar não prescinde do envolvimento da sociedade. Mas o livro não descarta da perquirição do fenômeno da violência escolar, trazendo à tona desde análises conceituais até empíricas.

Não há dúvida que 'Uma nova aquarela' servirá de guia de uma política pública. E também é indubitável que a Força-Tarefa já é parâmetro para enfrentarmos de maneira humana a violência escolar nesse início de século XXI, na expectativa de dias melhores. Afinal, a cultura da paz é um pinguinho de tinta caído no papel que, com esperança e respeito aos direitos humanos, pode transformar-se numa linda gaiivota a voar no céu..., como inspiramos da canção 'Aquarela'.

* Daniela Sollberger Cembranelli é Defensora Pública-Geral do Estado de São Paulo.

Sumário

1.	Apresentação	
	Fernando Grella Vieira.....	3
2.	Prefácio	
	Luiz Roberto Alves.....	5
3.	Prólogo	
	Daniela Sollberger Cembranelli.....	7
4.	Rabiscos de uma nova aquarela	
	Dagmar Silva Pinto de Castro.....	9

Parte I - Conceitual

5.	ECA como princípio ordenador para o enfrentamento da violência nas escolas	
	Dagmar Silva Pinto de Castro.....	11
6.	O Ministério Público na defesa da educação	
	Vera Lúcia Acayaba de Toledo	21
7.	Participação popular e os conselhos dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes	
	Rosimeire Aparecida Mantovan.....	24
8.	Conselho tutelar- Antecedentes históricos	
	Vera Lúcia de Oliveira	26
9.	A função social da escola na consolidação da democracia no Brasil: o Estatuto da Criança e do Adolescente entre a escola liberal e sócio-cultural	
	Cristiane Gandolfi.....	30
10.	Para uma escola sem violência: desvendando os nós de uma complexa rede	
	Fraulein Vidigal de Paula.....	35
11.	Decifra-me ou te devoro: novos desafios educacionais	
	Christiane Oliveira Teixeira de Barros	41
12.	Bullying – violência psicológica nos espaços escolares	
	Angela Letícia dos Santos.....	47
13.	O sistema de garantia de direitos para uma cultura de paz nas escolas	
	Ariel de Castro Alves.....	49
14.	A doutrina da proteção integral e a escola	
	Vera Lúcia de Oliveira	52
15.	Das medidas socioeducativas e de proteção aplicáveis aos adolescentes em conflito com a lei	
	Luiz Carlos Ditommaso	55

16. A indisciplina escolar e o ato infracional Luiz Antonio Miguel Ferreira.....	59
17. Uma questão polêmica: suspensão e transferência compulsória Chistiane Oliveira Teixeira de Barros	62
18. Ato infracional – conceitos e requisitos necessários para sua caracterização Maria Cristina Teixeira.....	64

Parte II - O Caso São Bernardo

19. Programa Parceria na Construção de uma Cultura de Paz no Ambiente Escolar Vera Lúcia Acayaba de Toledo	67
20. Papel do Sistema de Justiça na disciplina escolar Vera Lúcia Acayaba de Toledo	73
21. O papel da escola no século XXI e a necessidade de novas práticas Suzana Aparecida Dechechi de Oliveira	76
22. Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo Cleuza Repulho	81
23. Relato de experiência: muitos olhares – Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo Christiane Oliveira Teixeira de Barros	83
24. Conceito e papel das redes de proteção Cormarie Guimarães Perez	86
25. Entenda as atividades da Polícia Militar nas escolas Aldemir Sanches	89
26. Polícia Civil – Sistema de segurança e educação Mitiaki Yamamoto.....	91
27. Segurança Escolar – prevenção e participação como eixos norteadores de uma nova caminhada Ligia Maria Daher Gonçalves	93
28. Fluxo para acionar a rede de atendimento	95
29. Serviço Participante do “PROGRAMA PARCERIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR”	97
30. Reflexões sobre a construção de um Estado Democrático de Direito à educação Diego Vale de Medeiros	100

Rabiscos de uma nova aquarela

Dagmar Silva Pinto de Castro, Cristiane Gandolfi e Roberto Joaquim de Oliveira*

Em 2007, por iniciativa do Ministério Público do Estado de São Paulo, representado pela Dra. Vera Lúcia Acayaba de Toledo, foi aberto um inquérito civil na cidade de São Bernardo do Campo, com vistas ao enfrentamento à violência nas escolas. A partir de então iniciou-se um programa denominado “Parceria na Construção de uma Cultura de Paz no Ambiente Escolar”, conhecido como Força-Tarefa, com o objetivo de reduzir a prática de atos infracionais de pequeno potencial ofensivo por alunos no ambiente escolar.

Esse processo, que teve início graças a instauração de um inquérito civil, ultrapassou a dimensão burocrática, na medida em que se desenhava, de modo coletivo, um plano de trabalho com ações desenvolvidas por parceiro, e os resultados atingidos foram melhores do que o planejado. As diversas forças vivas, que atuam com a infância e adolescência na cidade, constituíram um fluxo de atendimento à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade humana e social na perspectiva de se antecipar ao problema da violência na escola. Esse projeto primou pela prevenção à violência escolar, ao invés de corrigir depois, buscando-se uma atuação e respeitando a complexidade do fenômeno da violência que se manifesta como um sintoma na escola.

A informação do fluxo para o acompanhamento dos casos identificados pelas escolas e a comunicação entre os parceiros da Força-Tarefa apressou a adoção de políticas públicas no campo da educação, saúde, assistência social e de garantia para a criança e o adolescente. Ou seja, passou-se à compreensão da necessidade de uma ação integrada entre as políticas públicas numa ação que ultrapassa o aspecto setorial. A criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. Outro desenho de política pública se fez com a intensificação do diálogo entre os parceiros. A ação isolada e a burocracia foram substituídas pela comunicação direta, na discussão dos casos, em reuniões semanais com os representantes das diversas políticas setoriais que juntos pensaram no caso da criança e do adolescente em questão, sob a coordenação da promotoria de Justiça.

Essa medida permitiu operacionalizar a política de proteção integral preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente. Sabe-se que na lei, criança é prioridade absoluta. Logo, as políticas de educação, saúde, lazer, habitação, devem ser implementadas de modo intersetorial, pois a partir dessa interdisciplinaridade se dá o reconhecimento, de fato, da cidadania infanto-juvenil em nosso país.

Vários adolescentes passaram pelo fluxo da Força-Tarefa solicitando que os atores revissem posições ao buscarem a solução para os casos em questão. atendimentos foram realizados, fluxos foram testados, crianças e adolescentes foram concebidos como sujeitos de direitos.

O projeto Força-Tarefa tem como prazo o ano de 2011 para a implementação das políticas públicas e fortalecimento da rede com vistas à ação integrada e integradora com as crianças e adolescentes em situação de violência escolar. Caberá aos distintos atores recolherem dessa experiência o aprendizado teórico e prático difundindo essa prática na municipalidade e aprofundá-la com a democratização do fluxo em seu enraizamento nas diversas escolas públicas da cidade de São Bernardo do Campo. Essa é uma experiência excitosa de operacionalização da Doutrina de Proteção Integral preconizada no Estatuto. Rabiscos de uma nova aquarela, centrada no sujeito infanto-juvenil, ensaiam políticas de enfrentamento à violência escolar. Resta-nos agora acompanhar o delineamento dessa pintura, na cidade, para que a escola volte a ser um lugar seguro e feliz. E que os boletins de ocorrência, lavrados pelo cinza da violência, sejam superados. Somente a articulação dos diversos setores poderá revelar novos desenhos de efetivação de uma educação de qualidade, visto que, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, em sua gênese, nos mostrou que “uma andorinha não faz verão”. A superação da violência escolar exige da sociedade política e civil forte engajamento em defesa das novas gerações.

*Dagmar Silva Pinto de Castro é psicóloga, professora e pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração e da Cátedra Gestão de Cidades - FAE/UMESP; Doutora em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia da USP; Organizadora de livros e autora de capítulos e artigos sobre Responsabilidade Social, Normatividade, Subjetividade Política, ECA, Políticas Públicas Integradas.

Cristiane Gandolfi, socióloga e pedagoga, mestre em educação pelo programa História, política e sociedade da PUC/SP e professora da FAHUD (Faculdade de Humanidades e Direito) da Universidade Metodista de São Paulo.

Roberto Joaquim de Oliveira possui graduação em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo (1991), mestrado (1995), doutorado (2008) em Comunicação Social pela mesma universidade. Atualmente leciona na Universidade Metodista de São Paulo. Pesquisa, principalmente, os seguintes temas: comunicação popular, comunicação e cidadania, Igreja e comunicação. Presta assessoria em produção gráfica para a Agência de Comunicação Integrada – Agicom.

ECA como princípio ordenador para o enfrentamento da violência nas escolas

Dagmar Silva Pinto de Castro*

1. Pressupostos históricos da política de atendimento da criança e adolescente no Brasil

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) propõe novo princípio ordenador para a infância e adolescência. Para apreender as mudanças que a nova legislação solicita aos diferentes atores (criança e adolescente, família, escola, comunidade, estado...), é necessário rever o contexto histórico do intervalo compreendido entre o Código de 1927 e o Código de 1979. A atenção à infância se fez presente em várias iniciativas do poder público como a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, cujas ações e internações eram justificadas com os argumentos que sustentaram o Código de 1927. Para os maiores de deztoito anos, o encaminhamento para as forças armadas era a solução proposta e efetivada (FRANCISCHINI, 2006).

Com a extinção do SAM, em 1964 – do serviço e não da política de proteção à criança nos moldes até então apontados –, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e seus respectivos correspondentes nos Estados, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febem). Ao primeiro, com a formulação e implantação de programas, coube centralizar a política nacional do bem-estar do menor; aos correspondentes estaduais, a execução dessas políticas. Representando esse pensamento, no intervalo entre os Códigos de menores de 1927 e 1979, a infância e a adolescência foram objeto de várias iniciativas do poder público. Dentre essas, o exemplo mais conhecido foi a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941, cujas ações e internações eram justificadas com os argumentos de proteção da sociedade contra o perigo da delinquência infantil-juvenil. Contudo, a falta de precisão na delimitação do que o código denominava como irregularidade fez com que a rede de atendimento assumisse diferentes funções, como por exemplo, casa, escola, hospital e prisão (RIZZINI, 1995). O objeto “infância irregular” não foi unívoco ao ser delineado em sentenças jurídicas, classifi-

cações de saúde mental ou projetos pedagógicos racialistas, o que demonstra que essa dispersão de sentidos foi radicalmente atravessada por práticas políticas que passaram a incluir esse numeroso grupo de crianças e adolescentes em políticas públicas que tinham como foco, simultaneamente, sua exclusão da escola e da família. Categorias como moralidade, impulsividade, precocidade, anormalidade, caráter e ineducabilidade regulavam essa polissemia (ZUQUIM, 2001).

Conforme sinalizado anteriormente, em 1979 promulgou-se o segundo Código de Menores. Permaneciam, no entanto, a divisão criança/menor e a associação deste último à marginalidade, à delinquência, à mendicância. Porém, esses e outros denominativos associados à criança pobre foram substituídos por um único – criança em situação irregular –, mas foi mantida a prevalência de um modelo correccional-repressivo (FRANCISCHINI, 2006; CASTRO, D., 2002). Esse modelo começou a ser mudado a partir do levantamento feito pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Menor (1975), que realizou um diagnóstico da realidade brasileira. Os dados mostraram um terço da população infanto-juvenil em estado real ou virtual de marginalização, com previsão de agravamento do quadro de miserabilidade concentrando-se nos centros urbanos resultante do processo migratório. No documento elaborado já se falava na incapacidade da Funabem e das unidades da Febem de enfrentarem o problema, por sua complexidade e pelo aumento da pobreza.

A ausência de uma definição precisa de “situação irregular” representa, assim, a permanência de uma trajetória histórica. Segundo Faleiros (1995, p.172):

Por situação irregular compreendia-se a privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, além da situação de maus-tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta por desadaptação familiar

*Dagmar Silva Pinto de Castro é psicóloga, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Administração e da Cátedra Gestão de Cidades - FAE/UMESP; Doutora em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia da USP; Organizadora de livros e autora de capítulos e artigos sobre Responsabilidade Social, Normatividade, Subjetividade Política, ECA, Políticas Públicas Integradas.

ou comunitária, e de autoria de infração penal. A pobreza era, assim, situação irregular, ou seja, uma exceção.

Uma discussão fundamentada dessa condição começou a ser formulada em 1975, a partir dos indicadores levantados na CPI do Menor. Em seu diagnóstico, a CPI apontava para “as excepcionais dimensões e periculosidade imanentes da realidade do menor desamparado, num país predominantemente jovem, em cuja população global de 110 milhões de habitantes compreende-se o impressionante segmento de 52,6% desse total na faixa etária de 0 a 19 anos” (Câmara dos Deputados, 1976, p.17). A CPI também reconheceu a incapacidade do modelo da Funabem em enfrentar a problemática nacional da criança e do adolescente, dado o crescimento demográfico e a magnitude do problema. Os dados da época demonstravam que um terço da população infanto-juvenil estava em estado real, ou virtual de marginalização, com previsão de agravamento do quadro de miserabilidade concentrando-se principalmente nos centros urbanos, resultante do processo migratório.

Em 1986, a Funabem realizou um debate sobre a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Discutiuse então a necessidade de uma avaliação da política e de novas linhas de atuação. Elaborou-se o documento “Diagnóstico Integrado para uma Nova Política de Bem-Estar do Menor”, resultante de discussões em seminários estaduais internos e nas fundações (Febem), com a participação de órgãos públicos de assistência social, educação e de entidades sociais convidadas. Esse documento apresentava uma avaliação das políticas sociais e baseava-se em reflexão quanto à forma de atendimento oferecida; o foco principal da política (se ele estava na criança empobrecida ou em intervenção nos “casos-problema”); centralização ou descentralização na forma de gerenciamento (CASTRO e NASCIMENTO; In: ALVES & CARVALHO, 2009). Esse impasse somente foi resolvido com a institucionalização do Estatuto da Criança e Adolescente, a partir da influência de acordos internacionais e pela mobilização da sociedade brasileira.

Esse roteiro só mudou com o novo cenário de 1988, quando entraram em cena atores jamais vistos ou ouvidos. A inclusão do artigo 227, na Constituição brasileira, foi possível graças a uma forte pressão de movimentos sociais, crianças, adolescentes, técnicos, juristas e outros inconformados com o trato da infância. O artigo gerou a Lei Federal 8.069/90, que constitui o ECA.

O ECA é um novo modo de construção do saber, pois

surgiu a partir da vivência de crianças, adolescentes e atores sociais envolvidos com a infância e a juventude, das mais diversas áreas (jurídica, psicológica, do voluntariado entre outras). Em sua gênese, ele rompeu com o saber produzido até então; aquele que, em vez de buscar ancoragem na experiência, era fruto de uma produção teórica com forte viés ideológico, formado por uma tradição jurídica de uma ordem estabelecida e em benefício dessa ordem, sem considerar o mundo vivido das crianças em si mesmo. Nos artigos 227, 228 e 229, a Constituição de 1988 contempla essas reivindicações parcialmente, conferindo-se àquele grupo etário a condição de cidadão. A pressão da sociedade civil e de organismos internacionais tem continuidade após a promulgação da Carta Magna e tem como resultado o ECA, pela Lei 8.069, de 13 de junho de 1990. Conforme Francischini e Campos (2005, p. 268), ao adotar a Doutrina da Proteção Integral, também chamada Doutrina das Nações Unidas Para a Proteção dos Direitos da Infância, o estatuto rompeu com a tradição do “menor”, expressa no Código de Menores de 1927, e com a Doutrina da Situação Irregular, consubstanciada no Código de 1979 e na Política Nacional do Bem-Estar do Menor.

O ECA não diz respeito apenas à implementação de uma nova lei, mas também a um novo direito que surge no panorama nacional com o vigor dessa lei, gestada a partir das experiências vividas. Essa conquista é parte de um processo histórico que remonta ao ano de 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da qual se começa a ver a infância e a adolescência como períodos peculiares do desenvolvimento humano e a reconhecer a criança como sujeito merecedor de respeito em sua singularidade. A ONU decretou 1979 como o Ano Internacional da Criança, em comemoração aos vinte anos da declaração universal. A visibilidade das situações de violência física, psíquica e moral a que crianças e adolescentes eram submetidos, independentemente da situação econômica dos países, provoca uma situação de mal-estar. Costa (1995, p. 9), ao refletir sobre esse período, escreve que “esse processo, que ocorre em nível mundial, vem desvelar uma realidade que até então se tentava disfarçar: a situação alarmante de crianças e adolescentes em todo o planeta, os altos índices de mortalidade infantil, analfabetismo, violência etc.” Esse panorama levou a perceber que, sozinha, a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente não garantia a mudança de atitude de governantes e daqueles

que estavam diretamente envolvidos nesta questão, pois não havia mecanismos de exigibilidade e sanções ao não cumprimento dela.

No Brasil, já em 1988 (antes da convenção internacional), por ocasião da elaboração da Constituição, a partir de mobilização popular e movimentos sociais, foram discutidas propostas para serem incorporadas à legislação na forma das emendas: “Criança e Constituinte” e “Criança: Prioridade Nacional”. O papel dos movimentos sociais foi fundamental para garantir a inclusão do artigo 227 na Carta Magna, oferecendo alternativas para a reconstrução da ordem social. A análise desse artigo revela as mudanças significativas do que havia até então em termos de legislação a respeito da criança e do adolescente. Quebra-se o aparato sustentador das leis anteriores de situação irregular e caminha-se para um novo estado de direito, passando a ser dever da família, do Estado e da sociedade o cuidado da criança e do adolescente.

2. O direito da proteção integral sob garantia da lei

A criação do ECA, Lei nº8.069, em 13 de julho de 1990, possibilita as condições de exigibilidade para os Direitos da Criança e do Adolescente que estão na Constituição brasileira e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Contrariamente ao que fundamentava o Código de Menores, a “situação irregular” não é mais da criança ou do adolescente, mas, sim, das instâncias que devem garantir seus direitos (sociedade, família, Estado). Isso significa que as crianças e adolescentes são prioridade absoluta, seja na formulação, seja para execução de políticas sociais públicas. Além disso, o Poder Público também tem a responsabilidade de destinar recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e juventude.

As inovações normativas trazidas pelo Estatuto representam um avanço no que diz respeito, principalmente, à efetivação de políticas públicas e atuação de todas as esferas de poder (executivo, legislativo e judiciário) na área da infância e juventude. O ECA, por si só, é o reconhecimento e a garantia de que os direitos da criança e do adolescente são uma questão de políticas públicas. Não se limitando somente à proteção, o estatuto expande para a promoção e defesa de todos os direitos inerentes dessa população, no sentido de garantir sua sobrevivência, seu desenvolvimento pessoal e social, sua integridade física psicológica e moral, além de colocá-la a salvo de todas as formas de situação de

risco pessoal e social (cf. COSTA, 1990).

O ECA possui duas vertentes estratégicas de ações: a das políticas sociais – compromisso político e convocação da sociedade, da família e do poder público para, em conjunto, buscarem medidas de proteção integral à criança e ao adolescente; e a da justiça – dos procedimentos jurídicos destinados aos adolescentes em situações específicas (medidas socioeducativas) ou às crianças em situação efetiva de abandono. O Estatuto atribui à sociedade e ao município a responsabilidade de criar mecanismos que atendam ao que nele se dispõe, reservando ao Estado a complementaridade dessas ações; e à área federal, a normatização e o financiamento das políticas sociais.

Primeiramente, para dar conta da efetivação e implementação de políticas voltadas para a proteção integral da criança e adolescente, o ECA determina em seu art. 86 que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente deverá ser efetivada por meio de um conjunto articulado de ações, governamentais e não-governamentais de todas as instâncias do Poder Público (União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios). A política de atendimento estabelecida pelo Estatuto apresenta como diretrizes: a municipalização do atendimento e a criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente. O Conselho de Direitos é um espaço público institucional paritário entre governo e sociedade civil, com poder deliberativo e controlador das ações em todos os níveis, em especial no que tange à política de atendimento e de defesa dos direitos de crianças e adolescentes. O Conselho de Direitos pode atuar na formulação, na articulação e no acompanhamento das políticas sociais, promovendo um re-ordenamento institucional dentro da perspectiva da co-gestão entre sociedade civil e governo.

Outro espaço para a garantia do direito das crianças e do adolescente é o Conselho Tutelar. Esse conselho congrega os três eixos de sustentação do ECA: promoção, controle e defesa da criança e do adolescente. O Conselho Tutelar é um espaço fundamental de reordenação da estrutura social, da política social e das instituições, pois é a instância que legalmente pode intervir na privacidade da clientela e, ao mesmo tempo, nas instâncias de poder, para garantir o atendimento da lei. As ações dos conselheiros podem romper com as antigas práticas ocultadoras das contradições entre o discurso do direito e a prática negadora dele. A segunda vertente, voltada para a Justiça, dispõe sobre a garantia legal da proteção integral. O ECA garante:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

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

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 240. Produzir ou dirigir representação teatral, televisiva, cinematográfica, atividade fotográfica ou de qualquer outro meio visual, utilizando-se de criança ou adolescente em cena pornográfica, de sexo explícito ou vexatória: (Redação dada pela Lei nº 10.764, de 12.11.2003).

Art. 241. Apresentar, produzir, vender, fornecer, divulgar ou publicar, por qualquer meio de comunicação, inclusive rede mundial de computadores ou internet, fotografias ou imagens com pornografia ou cenas de sexo explícito envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 10.764, de 12.11.2003).

Art. 244-A. Submeter criança ou adolescente, como tais definidos no caput do art. 2º desta Lei, à prostituição ou à exploração sexual: (Incluído pela Lei nº 9.975, de 23.6.2000).

Cabe aqui, contudo, destacar que tal garantia acima exposta está sustentada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegura a compreensão do direito legal de proteção integral, conforme descreve o artigo 227º:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esse artigo assegura os direitos da criança e do adolescente com absoluta prioridade, podendo-se subdividi-los em três grupos: o direito de existir – vida, saúde, alimentação; o direito ao desenvolvimento pessoal e social – educação, cultura, profissionalização, lazer; e o direito à integridade física e moral – liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária.

Uma análise mais demorada desse artigo revela as mudanças significativas do que havia até então em termos de legislação a respeito da criança e do adolescente. Quebra-se o aparato sustentador das leis anteriores de situação irregular e caminha-se para um novo estado de direito, passando

a ser dever da família, do Estado e da sociedade o cuidado da criança e do adolescente. A criação do ECA possibilita as condições de exigibilidade para os Direitos da Criança e do Adolescente que estão na Constituição brasileira e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

As implicações dessa mudança estrutural no direito à vida exigem que a cidadania seja vivenciada por todos, independentemente de etnia, classe social, credo ou idade. Surge então a compreensão de que não basta apenas possuir leis, mas é preciso dar vida a elas.

Qualquer modificação nas instâncias decisórias implica um processo de transformação nas relações sociais que, por meio de um concreto vivido que ultrapassa o mero conhecimento teórico e exige a participação social, possibilita alterar as estruturas viciadas do exercício do poder. A criação dos conselhos de direitos, tutelares e dos fundos dos direitos da criança e do adolescente impõe uma nova perspectiva na relação Estado-sociedade, pois as políticas e ações públicas passam a ser gestadas e controladas num fórum participativo que pode ou não ocorrer, pois a vitalidade do ECA pode perder-se no aparato burocrático em sua implementação.

As mudanças que o estatuto provoca são substanciais quanto a uma transformação no panorama da infância e da juventude. Elas impõem uma revisão ética das políticas e práticas profissionais no atendimento às crianças e aos adolescentes; obrigam à passagem da doutrina da situação irregular para a doutrina da proteção integral; levam à concretização do estado de direito das crianças e dos adolescentes; e exigem uma nova concepção da infância em termos de categoria cidadã, de gestão de novas políticas e de elaboração de leis.

Para atender ao estatuto, são criadas instâncias operacionais, entre as quais os conselhos de direito e os conselhos Tutelares. São mecanismos políticos de democracia participativa que permitem dar visibilidade ao gasto social público, instituindo a transparência e a publicidade das intervenções junto às crianças e aos adolescentes. Os conselhos podem ser instrumentos de uma política ética desencadeadora de transformações na quebra da doutrina da situação irregular. Também podem cumprir o papel de chamamento à responsabilidade na formulação de políticas sociais voltadas para a criança e o adolescente, bem como no acompanhamento quanto à sua efetivação.

O Conselho de Direitos é um espaço público institucional paritário entre governo e sociedade civil, com poder

deliberativo e controlador das ações em todos os níveis, em especial no que tange à política de atendimento e de defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Sua implantação requer: a elaboração de um anteprojeto pelo Executivo; trâmite e aprovação pela Câmara Municipal, pela Assembleia Legislativa ou pelo Congresso Nacional, conforme a esfera de poder em que está situado; sanção do Executivo; eleição de membros da sociedade civil; indicação dos representantes governamentais; decreto de nomeação no Diário Oficial; ato de posse; elaboração e aprovação de um regimento interno; e decreto de regulamentação do Fundo da Infância. O Conselho de Direitos pode atuar na formulação, na articulação e no acompanhamento das políticas sociais, promovendo um reordenamento institucional dentro da perspectiva da co-gestão entre sociedade civil e governo.

O Conselho Tutelar, por sua vez, é órgão autônomo e não-jurisdicional, composto por cinco membros eleitos pela comunidade, que têm a incumbência de zelar pelo respeito aos direitos da criança e do adolescente, seguindo as determinações do estatuto. É um órgão público, criado por lei, com autonomia para desempenhar suas funções, não se achando submetido a qualquer autoridade para a tomada de suas decisões. Para revogar o que foi decidido pelo conselho tutelar, apenas um juiz da infância ou magistrado pode fazê-lo. Embora não faça parte do Poder Judiciário, o conselho pode aplicar medidas legais, e o desrespeito às suas determinações é passível de punição. A isso se soma o exercício de caráter administrativo no que diz respeito aos encaminhamentos necessários para atendimento da demanda da clientela. As suas atribuições estão previstas no artigo 136 do Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei referencial, pois possibilita essa visão integralizadora. O enfrentamento pelos sistemas das políticas públicas e pelo sistema de garantia de direitos pede que se rompa “com a perspectiva tutelar da ação pública centrada apenas nas vulnerabilidades e riscos sociais, para operar com potências e desejos da população em uma perspectiva emancipatória” (BRANT, In: ABMP, 2007).

Destacam-se os princípios da gestão pública local que incorporam o papel de agente regulador das políticas públicas, citados por BRANT (2007). São eles:

- conceber a gestão das diversas políticas públicas em nível local como interdependente;
- promover uma gestão de autonomias com inter-conec-

tividade – ação em rede entre os serviços do mesmo território;

- flexibilizar programas e serviços.
- assegurar e valorizar o controle público, a participação dos grupos locais na ação pública e a transparência nas decisões.

Conforme define o artigo 86 do ECA, a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente deve ser implantada por meio de um “conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.”

A lei que instituiu esse novo saber nasceu, assim, a partir da vida das crianças e dos adolescentes e de diversos atores sociais comprometidos com a cidadania da infância, tendo dependido também de todos e de todas que acreditam no princípio da proteção integral e não mais na doutrina da situação irregular.

O estatuto é um avanço e uma conquista na luta pelos direitos da infância e da juventude brasileiras, ancorando-se em uma dimensão política e ética para construção de uma cidadania ativa. Nas palavras de Dagnino (1994), ao estudar os movimentos sociais e a urgência de se criar uma nova noção de cidadania, esta envolve o direito de participar efetivamente da própria definição desse sistema, o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, a invenção de uma nova sociedade (...) [e,] desde logo, modificações radicais na nossa sociedade e na estrutura das relações de poder que a caracterizam.

A criação do ECA representa um divisor de águas no trato da infância e da juventude brasileiras. Ele rompe com toda produção jurídica produzida até então para esse universo e constrói um novo ethos, no qual, crianças e adolescentes são corresponsáveis. Com ele se asseguram as instâncias para garantir a cidadania desses segmentos. A mudança não ocorre apenas no nível de uma nova ordem jurídica, mas na instituição de um novo princípio da proteção integral que solicita dos distintos atores o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos da sua vida e história com mudanças estruturais na sociedade e nas relações de poder que a caracterizam..

3. Algumas considerações

Na vida cotidiana, o processo de inserção da criança é estruturalmente mediado pela família. Faz parte da existência humana a convivência interpessoal. Desde tempos remotos, independentemente da forma de organização,

as pessoas, para poderem sobreviver física e afetivamente, aproximam-se uma das outras. A esfera dos laços emocionais que dão suporte à criança, formando a subjetividade, está enraizada no modo de ser da pessoa humana. Faz parte de sua condição a coexistência, ou seja, existir com o outro no mundo. Nessa aproximação humana que se dá preferencialmente no meio da família num primeiro momento e na escola constitui e institui a identidade de ser social.

Damergian (2001, p.87-120), ao refletir sobre a construção da subjetividade na metrópole paulistana, mostra que “há a necessidade de indivíduos que se transformem em modelos identificatórios amorosos, e isso passa pela revalorização da família em seu espaço de localização (bairro, cidade, grupo social), dos laços afetivos como experiência primeira de mundo indispensável à organização de uma subjetividade que não seja marcada pela indiferença e rejeição. A cultura do descompromisso no contemporâneo vai engendrando formas de relacionamento afetivo onde crianças e adolescentes crescem em um contexto marcado por relações influenciadas pelo modelo mercantil de trocas e não da gratuidade do afeto e cuidado parental, das instituições básicas como a família e a escola. Acerca desse aspecto perverso reproduzido na família, Lúcia Castro (2005) fala em adulto invisível e autorreferência, analisando como se organiza a subjetividade de crianças e adolescentes que não encontram respaldo nas gerações anteriores para construir sua identidade social.

O ECA quebra a maneira como se interpretava as crianças e adolescentes e se atuava junto a elas, ao retomar a referência da criança e do adolescente com seus grupos familiares, suas redes de parentesco, vizinhança, escola e a comunidade. Não só a criança e o adolescente, mas a família é a confluência onde se refletem as questões éticas e políticas oriundas dos processos decisórios gestados na macroestrutura social. Lembrando que a história brasileira é demarcada pela forte desigualdade social legitimada por práticas clientelistas ou de favores. O reconhecimento da matriz segregadora na formação da identidade nacional é fundamental para rever-se na atualidade a necessidade de mudanças estruturais nas instituições que estão atuando junto às crianças e adolescentes.

As políticas atuais possibilitam que a criança e o adolescente, sejam trabalhados dentro do seu bairro, na sua comunidade, pois o apoio recebido pode ser facilitador na prevenção de demandas comuns advindas da crise do ciclo de vida pessoal e familiar. A convivência familiar e

comunitária diz respeito ao que é próximo e afetuoso, é o elemento que une a criança e o adolescente e suas famílias a um lugar.

A proposta do ECA vai na contramão da concepção marcadamente excludente que permeia as práticas relacionadas com a infância e adolescência antes do estatuto; ela possui em seu cerne a formação do sujeito cidadão, independentemente de etnia, classe social ou gênero.

Os avanços ocorridos com a nova legislação precisam ser pensados dentro da realidade do país. O Brasil é marcado pela desigualdade e pela exclusão social e possui requintes de perversidade na má distribuição dos bens e serviços aqui gerados. Frutos de uma herança que remonta ao processo de colonização, miséria e pobreza passam a ser banalizadas e só chamam a atenção quando ocorre um fato que a mídia explora. Há a exclusão resultante da desigualdade de renda que impõe a situação de miserabilidade a um grande contingente populacional, atingindo de forma específica crianças e adolescentes. Esse quadro passa a ser elemento significativo, pois retroalimenta a violação dos direitos garantidos no ECA, do princípio da proteção integral.

Chauí (1994) alerta para os riscos que há, pois nossa raiz é engendradora em uma cultura do populismo que possui como uma das características “um poder pensado e realizado sob a forma da tutela e do favor, onde o governante se apresenta como aquele que detém não só o poder, mas também o saber sobre o social e a lei (o significado a lei), (...), a relação do favor e da clientela”. A proposta do ECA solicita que a ordenação do mundo sócio-político não permita o aparecimento dessa forma de sociabilidade privada. A criança e o adolescente são vistos hoje como sujeitos de direito e possuem garantias que constam na lei para o exercício de sua cidadania e não são mais objetos do favor de “alguém”, seja este um governante ou um filantropo.

A garantia da proteção integral passa necessariamente por duas vias: pelas políticas públicas que possam diminuir a desigualdade social; e pela mobilização da sociedade civil. É necessária a participação da sociedade civil no processo de elaboração das políticas públicas, seu acompanhamento e avaliação. As novas formas de governo incluem o poder local, onde todos são convidados a exercer sua cidadania, o que implica a participação nas discussões da gestão das cidades e dos caminhos para solucionar as demandas do município. São profundas as mudanças que o ECA requer no modo de ser dos brasileiros, uma vez que ele solicita por

antecipação a vivência concreta do direito, especialmente em uma realidade na qual não se está familiarizado com o exercício da cidadania.

A história revela uma trajetória marcada pelo autoritarismo do Estado, em parceria com os “donos do poder”, em que as coisas públicas são tratadas como suas propriedades. Chauí (1993, p.28), ao analisar o processo democrático brasileiro, discorre sobre como “nossa sociedade foi forjada em dois pólos: carência absoluta e privilégio absoluto. Por um lado, a desigualdade impõe o apartheid social e, por outro, temos uma elite que não quer abrir mão de seus privilégios, “não conseguindo generalizar-se num interesse comum nem universalizar-se num direito sem deixarem de ser privilégios”. Essa percepção distorcida dos direitos faz com que se particularizem as necessidades e os privilégios, impedindo a formação de um espaço público no qual se busca o bem comum. Soma-se também o “mito” fundador do Brasil, analisado por Chauí (2000b, p.8), que se refere à autoimagem do país centrada na concepção de que somos um dom de Deus e da Natureza (...), um povo bom, pacífico (...). Essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o apartheid social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna.

O estatuto, como legislação, não possui o poder de modificar num passe mágico mais de quinhentos anos de desigualdade social e autoritarismo explicitado nos dizeres de Chauí (2000). O processo de exclusão social remonta ao Brasil-Colônia. Os avanços democráticos ocorridos a partir da Constituição de 1988 necessitam da legitimação política mediante o jogo democrático. Há que se desenvolver o sujeito cidadão que tenha consciência democrática, seja capaz de exercer sua cidadania de forma mais plena, solicitando a participação de todos no processo democrático de gestão do espaço público.

4. ECA: uma mudança no olhar para a criança e o adolescente

A reflexão sobre os equívocos históricos de uma política pública criminalizadora de crianças e adolescentes só adquiriu novo patamar com o cenário trazido pela constituição de 1988, quando entraram em cena atores até então sem visibilidade social e como resultado da

forte pressão de movimentos sociais, crianças e adolescentes mobilizados, técnicos e juristas inconformados com as políticas de defesa da infância, empresários e sindicatos das mais diversas categorias. Como resultado de uma militância mobilizada nos anos anteriores, foi possível a inclusão do artigo 227 na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Esse artigo gerou a Lei 8.069/90 nomeada como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA (1991), em diálogo com o artigo 227 da Constituição Federal, estabelece em seu art. 4 que:

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

O ECA instaura um novo modo de construção das políticas para a área da infância e adolescência, pois surgiu a partir da realidade concreta e das especificadas próprias de um sujeito em desenvolvimento. Reflete assim em seu texto a tentativa de propor uma visão integradora das ações (pedagógica, jurídica, psicológica, do voluntariado etc.). Em sua gênese, o ECA rompeu com o saber hegemônico até então; aquele que, em vez de buscar ancoragem na experiência, era fruto de uma produção teórica com forte viés tecnicista e anti-democratizante.

O Estatuto da Criança e do Adolescente não diz respeito apenas à implementação de uma nova lei, mas também a um novo direito que surge no panorama nacional e ao reconhecimento da condição de cidadão em desenvolvimento. Essa conquista é reveladora de uma trajetória histórica mundial que remonta ao ano de 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da qual a infância e a adolescência começam a ser vistas como períodos peculiares do desenvolvimento humano que exigem atenção singular. A visibilidade das situações de violência física, psíquica e moral a que crianças e adolescentes eram submetidos, independentemente da situação econômica dos países, provoca a necessidade de enfrentamento da situação. Quebra-se o aparato sustentador da “situação irregular” e caminha-se para um novo estado de direito, passando a ser dever da família, do Estado e da sociedade o cuidado da criança e do adolescente. A criação do ECA possibilita as condições de exigibilidade para os Direitos da Criança e do Adolescente que estão na Constituição

Brasileira e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Contrariamente ao que fundamentava o Código de Menores, a “situação irregular” sai de cena para a entrada de um novo momento histórico, contextualizado pela redemocratização e pela nova constelação de relações entre sociedade, família-criança-adolescente e estado estabelecida pela Constituição.

Para a efetivação e implementação de políticas voltadas para a proteção integral da criança e adolescente, o ECA determina em seu Art. 86 que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente deverá ser efetivada por meio de um conjunto articulado e controlado de ações, governamentais e não-governamentais, de todas as instâncias do Poder Público (União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) possui duas vertentes de políticas: as sociais, que partem do compromisso político e da convocação da sociedade, da família e do poder público para, em conjunto, buscarem medidas de proteção integral à criança e ao adolescente; e a da justiça, com os procedimentos jurídicos destinados aos adolescentes em situações específicas (medidas socioeducativas) ou as crianças em situação efetiva de abandono (COSTA, 1995; MIRAGLIA, 2005). O estatuto atribui à sociedade e ao município a responsabilidade de criarem mecanismos que atendam ao que nele se dispõe, reservando ao Estado a complementaridade dessas ações; e à esfera federal, a normatização e o financiamento das políticas sociais.

Para atender ao estatuto, são criadas instâncias operacionais e instâncias de garantia da cidadania das crianças e adolescentes, entre as quais os Conselhos de Direito e os Conselhos Tutelares. São mecanismos políticos de democracia participativa que permitem dar visibilidade ao gasto social público, instituindo a transparência e a publicidade das intervenções. Os conselhos ocupam lugar de instrumentos para uma política desencadeadora de transformações na quebra da Doutrina da Situação Irregular, vigente no período anterior. Também podem cumprir o papel de chamamento à responsabilidade na formulação de políticas sociais voltadas para a criança e o adolescente, bem como no acompanhamento quanto à sua efetivação.

O Estatuto da Criança e Adolescente permite que cada município adeque às suas demandas e características regionais a elaboração da Lei Municipal que determinará a criação do Conselho de Direito da Criança e do Adolescente. A partir de julho de 1990, quando da legalização do ECA,

iniciou-se um movimento nacional para que os municípios implementassem com urgência os Conselhos de Direito da Infância e Adolescência (CMDCA) e os Conselhos Tutelares.

O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) é um espaço público institucional paritário entre governo e sociedade civil, com poder deliberativo e controlador das ações em todos os níveis, em especial no que tange à política de atendimento e de defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Sua implantação requer: a elaboração de um anteprojeto pelo Executivo; trâmite e aprovação pela Câmara Municipal, pela Assembleia Legislativa ou pelo Congresso Nacional, conforme a esfera de poder em que está situado; sanção do Executivo; eleição de membros da sociedade civil; indicação dos representantes governamentais; decreto de nomeação no Diário Oficial; ato de posse; elaboração e aprovação de um regimento interno; e decreto de regulamentação do Fundo da Infância. O Conselho de Direitos pode atuar na formulação, na articulação e no acompanhamento das políticas sociais, promovendo um reordenamento institucional dentro da perspectiva da co-gestão entre sociedade civil e governo.

Outro espaço para a garantia do direito das crianças e do adolescente é o Conselho Tutelar. Esse conselho congrega os três eixos de sustentação do ECA: promoção, controle e defesa da criança e do adolescente. Em outras palavras, constitui a instância privilegiada para a visibilidade da atuação do Estatuto. O Conselho Tutelar é um espaço fundamental de reordenação da estrutura social, da política social e das instituições, pois é a instância que legalmente pode intervir na privacidade das famílias e, ao mesmo tempo, nas instâncias de poder, para garantir o atendimento da lei.

Pelo que dispõe o estatuto, o Conselho Tutelar possui amplitude e alcance no âmbito municipal para exercer seu papel de operacionalizar o ECA. Tem o poder de fazer valer as políticas públicas no que diz respeito à infância e a adolescência, não só assessorando sua elaboração, mas também assegurando seu cumprimento.

A criação dos conselhos de direitos, tutelares e dos fundos dos direitos da criança e do adolescente impõe uma nova perspectiva na relação Estado-sociedade, pois as políticas e ações públicas passam a ser gestadas e controladas em um fórum participativo. Contudo, tal premissa pode não se realizar, caso a vitalidade do ECA perca-se nos entraves do aparato burocrático de sua implementação.

O foco nesse caderno facilitador circunscreve-se ao desafio da garantia da proteção integral para as crianças e adolescentes, 20 anos após a criação do ECA, colocando em questão a implementação de seus aspectos doutrinários, fundamento político, modelo decisório e modo de atuação. Especialmente colocando em questão o espaço institucional da escola como lugar privilegiado na promoção da garantia dos direitos infanto-juvenis. A instituição escolar constitui-se na atualidade num dos espaços que se reveste de importância por ser local onde poderá desenvolver-se o protagonismo infanto-juvenil como elemento fundamental à superação da violência nas escolas.

O ECA solicita dos distintos atores a necessidade de romper-se com as práticas excludentes e criminalizadoras da doutrina da situação irregular. Assim, a escola e os demais atores sociais são convidados a serem co-partícipes na instauração de novas relações centradas na horizontalidade, no respeito ao diverso e no reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos. Numa perspectiva transformadora como assinalou Freire (1986, 1996) capaz de considerar o contexto socio-político da criança. Reconhecendo que a repercussão da experiência escolar será estruturante na vida das crianças e dos adolescentes. Daí a importância de se constituir a escola como espaço da criação de nova cultura cidadã a partir de um trabalho pedagógico que considere o princípio da proteção integral das crianças e adolescentes. O processo educacional implementado constitui o espaço de aparição da liberdade criadora e transformadora, permitindo que as instituições de ensino sejam gestoras de conhecimento e geradoras de capital social. Essa experiência é fundamental como um dos caminhos ao fortalecimento da comunidade cívica e a melhoria da autoestima coletiva elementos fundamentais à superação da violência no âmbito das escolas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Publicado pelo Secretariado de Pastoral do Menor – Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE). Cidade, maio 1991.
- CASTRO, Dagmar Silva Pinto de Castro e Nascimento, Anderson Rafael. A participação em microrredes de gestão da cidade: um caminho possível para a construção da cidadania infanto-juvenil In ALVES, Luiz Roberto e CARVALHO, Marcelo. Cidades: Identidade e Gestão. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.
- CASTRO, Dagmar Silva Pinto de. Construção de um saber e Responsabilidade Social na Psicologia: O Conselho Tutelar em Foro. Tese (doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes. Princípios doutrinários e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: Direito da criança. São Bernardo do Campo: Cedeca / Unicef, 1995.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILLOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). A arte de governar crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño/ Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.
- FRANCISCHINI, Rosangela e CAMPOS, H.R., Adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. Psico, v. 36, set/dez, 2005, p. 267-273.
- FRANCISCHINI, Rosangela. Contextualizando o atendimento à infância no Brasil: do Código do Menor ao ECA In: O ECA e a construção de nova cultura democrática e cidadã como instrumento para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes – breve relato da situação brasileira. Dagmar S.P. Castro et al, Revista da University of Edimburgh, New College, Scotland, UK, 2006.
- FREIRE, P. Educação como prática para a liberdade. 17ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- RIZZINI, Irene & PILOTTI, F. (Orgs.). A Arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995
- RIZZINI, Irene, O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Editora Universitária: AMAIS. 1997
- ZUQUIM, Judith. Infância e crime na história da psicologia no Brasil. Um estudo de categorias psicológicas na construção histórica da infância criminalizada na Primeira República. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo, 2001.

O Ministério Público na defesa da educação

Vera Lúcia Acayaba de Toledo*

1. Conceito de Ministério Público

O Ministério Público brasileiro muito evoluiu, começou como defensor do rei e passou a defensor do Estado, depois a defensor da sociedade, e após a vigência da Constituição Federal de 1988, passou a ser defensor de uma sociedade democrática.

É uma instituição estatal dotada de autonomia e independência funcional, sem qualquer subordinação aos Poderes Legislativo, Executivo ou Judiciário.

A Carta Magna, em seu artigo 127, incumbiu-se de conceituar o Ministério Público, conforme a seguir se demonstra:

“O Ministério Público é instituição permanente, e essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.”

Por *instituição permanente* entende-se que o Ministério Público deve sempre existir como corolário da democracia. Isso significa ser o Ministério Público inerente ao Estado Democrático de Direito em que vivemos, dele não podendo se separar.

Quando o texto constitucional determina que o Ministério Público é *essencial à função jurisdicional do Estado*, refere-se à sua imprescindibilidade nos processos onde predomina o interesse público.

Ao preconizar a Lei Maior que cabe ao Ministério Público a *defesa da ordem jurídica*, quer dizer que deve sempre zelar pelo efetivo respeito ao ordenamento jurídico, dentro da esfera de atuação que a Constituição Federal lhe confere.

A Constituição Federal atrelou, ainda, a função do Ministério Público à *defesa do regime democrático*. Assim, o Ministério Público ora fiscaliza o processo eleitoral, ora defende a representatividade popular, bem como o exercício dos direitos políticos.

O Ministério Público também atua na *tutela dos interesses sociais*, ou seja, na tutela dos direitos difusos e coletivos, sendo estes todos os ligados à coletividade. Também pro-

move esforços na defesa dos interesses individuais, desde que indisponíveis, que são os direitos essenciais da personalidade, também chamados fundamentais, absolutos, personalíssimos, pois inerentes da pessoa humana. São eles: o direito à vida, à liberdade, à honra, à integridade física e psíquica, ao estado civil, ao nome, à igualdade perante a lei, à intimidade, aos alimentos, dentre outros.

A educação é direito social fundamental consagrado pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988, cabendo ao Ministério Público atuar na sua defesa.

2. Intervenção do Ministério Público na educação

Os objetivos da educação encontram-se descritos no artigo 205 da Constituição Federal, reproduzidos pelo artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente: o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação de crianças e adolescentes deve observar o Princípio da Prioridade Absoluta instituído pelo artigo 227 da Carta Magna, e reafirmado pelo artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em qualquer circunstância;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos e ou de

* Vera Lúcia Acayaba de Toledo – Promotora de Justiça da Infância e Juventude de São Bernardo do Campo.

relevância pública;

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e juventude.”

Neste contexto, a intervenção ministerial está longe de se limitar à utilização da via jurisdicional, considerando a morosidade no trâmite dos processos judiciais e a resposta não esperada em muitos casos, ou então a atuar somente em algumas ações específicas, como por exemplo, em relação a uma ou outra criança ou adolescente sem vaga em escola, sem medicamento necessário, ou estando em outra situação de risco, sob pena de não se efetivarem os objetivos consignados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A atividade do Ministério Público no cumprimento de sua missão constitucional é bem mais abrangente, como por exemplo, na área dos interesses difusos e coletivos, ao cobrar ações do Poder Público, da família e da sociedade, auxiliando no desenvolvimento de políticas públicas educacionais e exigindo suas implementações, atuando na defesa da melhoria da qualidade do ensino, do acesso à escola (vagas), a permanência na escola (combate à evasão escolar), fazendo a fiscalização dos orçamentos públicos, destinados à educação, e a correspondente aplicação das verbas públicas.

Para alcançar estes objetivos, o Ministério Público pode celebrar termo de ajustamento de conduta em inquérito civil, quanto a direito transindividual lesado ou ameaçado de lesão, mediante cominações, que terá eficácia de título executivo extrajudicial, de acordo com o § 6º do artigo 5º da Lei nº 7.347/85 (Lei da Ação Civil Pública). Após a sua formalização, o compromisso de ajustamento deve ser encaminhado ao Conselho Superior do Ministério Público para homologação.

Assim também realizar audiências públicas, propiciando debates com a sociedade civil, principalmente em relação a questões polêmicas e complexas relacionadas à proteção dos direitos e garantias das crianças e adolescentes pertinentes à educação, nos termos do artigo 27, “caput” e parágrafo único, inciso IV, da Lei Federal nº 8.625/93 e Lei nº 9.784/99, o que, inclusive, propicia a aproximação do Ministério Público com a comunidade escolar.

É importante, também, a atuação na promoção de recomendações ministeriais, dirigidas a órgãos e entidades, requisitando ao destinatário sua divulgação adequada e imediata, assim como resposta por escrito, a teor do artigo

27, “caput” e parágrafo único, inciso IV, parte final, da Lei Federal nº 8.625/93.

Acresce-se ademais, que na área da educação, bastante válidas e eficazes as ações sugeridas pelo Ministério Público, com base nas percepções dos Promotores de Justiça que funcionam como sensores capitulares dos problemas mais graves que afligem as crianças e adolescentes e atuam como agentes mobilizadores, articuladores, incentivadores do trabalho em parceria, priorizando diálogos e acordos.

A celeridade na resposta desta atuação traz resultados mais exitosos, garantindo o resguardo dos Princípios da Proteção Integral e da Prioridade Absoluta, preconizados na Carta Magna e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

3. Atuação da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de São Bernardo do Campo no enfrentamento à violência escolar

Em agosto de 2007, a Promotoria da Infância efetuou análise da situação das escolas públicas de São Bernardo do Campo, e constatou a existência de número excessivo de alunos que praticavam atos infracionais, de pequeno potencial ofensivo, nos estabelecimentos de ensino, muitos com reincidência, revelando menor eficácia das medidas socioeducativas em meio aberto, bem como a inocuidade do grande número de Boletins de Ocorrência lavrados nas Delegacias.

Por outro lado, constatou o Ministério Público a grande angústia dos educadores em se sentirem desamparados para enfrentarem a questão referente ao tema da violência, que na verdade é de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, nos moldes do artigo 205 da Magna Carta.

Esta Promotora de Justiça, atenta à gravidade do problema, buscou auxílio de profissionais da saúde (psiquiatras, psicólogos e terapeutas), da assistência social, da educação, de técnicos da Fundação Criança, de Conselheiros Tutelares, bem como do Juiz da Vara da Infância e Juventude desta comarca e do Setor Técnico do Juízo, que sugeriram a necessidade de um trabalho direcionado à busca das causas que dão origem à prática da conduta infracional, tratando e acompanhando o aluno com um olhar diferenciado para as diversas variáveis que interferem no ambiente familiar e escolar.

Assim, concluiu-se que era importante indagar sempre: por que o aluno está praticando uma conduta infracional? Qual o motivo que o fez agir desta forma? Há questões envolvendo situações de vulnerabilidade da família, de violência doméstica ou sexual, dificuldades de ordem psicológica ou psiquiátrica? O aluno está sendo vítima de



bullying? É portador de transtorno do déficit de atenção (hiperatividade)? Tem dificuldade de aprendizagem? Há outras causas?

Diante desta reflexão, e ante os dados apresentados pela Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal de Educação, Fundação Criança, Conselho Tutelar e Polícias Civil e Militar quanto aos registros destas práticas nas escolas públicas, foi instaurado Inquérito Civil, que viabilizou a apresentação deste Programa, pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, sugerindo fosse analisado por todos os parceiros. Em reunião posterior, o Programa foi aceito e aperfeiçoado pelos parceiros, iniciando-se a sua execução em agosto de 2007, com previsão de término em dezembro de 2011, tendo como objetivo principal a redução da prática de atos infracionais de pequeno potencial ofensivo por alunos nas escolas públicas, no mínimo em 40% em relação à situação anterior.

Todos os trabalhos desenvolvidos, como política de enfrentamento à violência escolar, visam à articulação concreta e efetiva da rede de proteção da infância e juventude na cidade de São Bernardo do Campo, sua adequação e aprimoramento na prestação dos serviços, bem como incluir a instituição escola e os profissionais de educação nesta rede.

Buscamos, de um lado, um trabalho de prevenção, evitando que estes alunos, sejam no futuro, autores de atos infracionais mais graves, implementando-se a cultura de inclusão e apurando as causas da prática infracional para o adequado tratamento do aluno; e de outro, como consequência daquele, o resgate do respeito e autoridade em relação aos profissionais de educação, além do fortalecimento das políticas sociais básicas.

Anteriormente ao início deste Programa (agosto de 2007), os atores do Sistema de Garantia da Criança e do Adolescente atuavam mais de modo setorial do que propriamente em rede.

O êxito do Programa, em relação às ações até então realizadas, consubstanciou-se exatamente na voluntariedade, compromisso e responsabilidade de todos os parceiros, no diálogo e na construção coletiva de um caminho para a implementação de uma cultura de paz nas escolas sem necessidade da utilização da via judicial.

4. Conclusão

Diante do exposto, resta clara a constatação de que o Ministério Público da Infância e Juventude deve empregar, cada vez mais, meios não judiciais para enfrentar o tema da violência no âmbito escolar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- RIBEIRO, Carlos Vinícius Alves (organizador). Ministério Público – Reflexões sobre Princípios e Funções Institucionais. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.
- NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano Nunes (coordenador). Manual de Direitos Difusos. São Paulo: Editora Verbatim, 2009.
- TRINDADE, Jorge (coordenador). Direito da Criança e do Adolescente – Uma abordagem multidisciplinar. Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul nº 54 – outubro/2.004 a abril/2.005 – Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 1973.
- MAZZILLI, Hugo Nigro. O acesso à Justiça e o Ministério Público. 5ª edição. São Paulo: Saraiva, 2007.
- VASCONCELOS, Clever Rodolfo Carvalho. Ministério Público na Constituição Federal – Doutrina esquematizada e Jurisprudência – Comentários aos artigos 127 a 130 da Constituição Federal. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E OS CONSELHOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Rosimeire Aparecida Mantovan*

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 Constituição Cidadã.

Para os movimentos sociais que atuam na área da infância, a década de 80 representou importantes 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 que estivessem em situação irregular (Doutrina da Situação Irregular). Já o outro grupo, chamados estatutistas, defendia 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.

A Constituição Federal de 1988 introduziu no direito brasileiro um conteúdo e um enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral, com a redação do artigo 227, que garante a toda criança e adolescente os direitos sociais básicos e de proteção especial nele previstos. A Constituição Federal de 1988 traz para nossa sociedade os avanços obtidos na ordem internacional em favor da infância e da juventude.

O artigo 227 da Constituição Brasileira afirma:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Estavam lançadas, portanto, as bases do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Superando as limitações das leis que, desde o século XIX, procuraram regular a área da infância e da juventude no Brasil inspirando-se em princípios de controle disciplinar, o Estatuto da Criança e do Adolescente (criado em 1990) baseou-se no princípio de que todas as crianças e adolescentes têm

o direito de viver em comunidades estáveis, que ofereçam condições e oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos, e onde seus direitos humanos sejam respeitados. Com isto, apontou caminhos de ação que podem trazer mudanças efetivas na realidade social.

Além da mudança de paradigmas, o Estatuto da Criança e do Adolescente dá existência a duas novas figuras no cenário político e do atendimento aos direitos das crianças e adolescentes brasileiros: os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares.

Os Conselhos de Direitos foram criados na legislação com o objetivo de regulamentar o art. 203 da Constituição Federal, em seu inciso II:

“II- participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”

Daí então a formulação do ECA no sentido da criação do Conselho Nacional (Conanda), dos Conselhos Estaduais (Condeca) e dos Conselhos Municipais (CMDCA), para que se garanta a participação popular na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Os Conselhos de Direitos se tornam, então, dispositivos importantes para democratização da gestão de assuntos públicos, aprimoramento das políticas sociais, combate ao desvio de recursos e aumento da transparência na utilização do dinheiro público.

Importante, no entanto, registrar, que para o bom desempenho dos Conselhos de Direitos, é necessário possuir um bom diagnóstico das violações dos direitos para poder planejar e exercer seu papel formulador e controlador de políticas para infância e juventude.

Ao analisar as situações de violação apresentadas, é fundamental que o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, possa identificar em que localidades elas acontecem, com que frequência ocorrem, quais os grupos sociais que são mais atingidos, enfim, quais segmentos da sociedade sofrem maiores ameaças ou vivem maiores violações. Essas informações são fundamentais para que, a partir

*Rosimeire Aparecida Mantovan é assistente social, advogada, especialista em Direito Constitucional, atualmente é Gerente de Proteção Social Especial na Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania de São Bernardo do Campo e Coordenadora do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente CMDCA-SBC.

delas, seja possível planejar as ações públicas de proteção aos direitos da criança e do adolescente, verificando a adequação das mesmas às violações apresentadas, para então definir prioridades e conseqüentemente definir sobre a aplicação de recursos públicos.

Sem informação, o Conselho fica numa situação de dependência gerada pelo desconhecimento, restringindo-se a aceitar e aprovar as propostas apresentadas, sem possibilidade de análise, não conseguindo identificar os limites das propostas frente às necessidades das crianças e adolescentes de sua localidade de atuação.

Somente com conhecimento da realidade local é que o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente poderá realizar o debate em torno do planejamento e, assim, efetivar o controle social, função principal dos Conselhos de Direitos.

O município de São Bernardo do Campo

Em São Bernardo do Campo, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente — CMDCA/SBC — foi criado pela Lei Municipal nº 3.623, de 16 de janeiro de 1991, e alterado pela Lei Municipal nº 5.728 de 13 de setembro de 2007, sendo órgão autônomo e colegiado, de caráter permanente, deliberativo e controlador da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, se compõe paritariamente entre o Poder Executivo e a Sociedade Civil Organizada.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente/SBC é vinculado, para fins orçamentários e administrativos, à Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania, responsável pela coordenação das políticas de assistência social no município e é composto por 20 membros, sendo 10 titulares e seus respectivos suplentes indicados pelo Poder Público, dentre as Secretarias Municipais, e 10 titulares e seus respectivos suplentes, representantes da população, eleitos pela Sociedade Civil.

Em debate sobre o tema o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente/SBC, entendeu que pode contribuir com as ações de prevenção à violência nas escolas a partir da realização de ampla discussão e ações de formação sobre o papel da escola, da família e da comunidade, além do incentivo a prática do protagonismo juvenil, principal instrumento no trabalho com adolescentes, colocando em prática importante princípio do Estatuto da Criança e do Adolescente, de crianças adolescentes e sujeito de direitos, que podem contribuir para assegurar os seus direitos e para a solução de problemas da sua comunidade e da sua escola.

Também aponta a importância da formulação de políticas públicas voltadas ao atendimento socioassistencial às famílias, de forma a fortalecer seu papel protetivo, além das ações socioeducativas de cultura, esporte e lazer, como meios de prevenção à violência e estímulo ao desenvolvimento da capacidade de construção de vínculos e de trabalhos em grupo, despertando valores como justiça, igualdade e solidariedade.

Além disso, e conforme apontado na Conferência Nacional da Educação Básica, a formação continuada dos profissionais da educação, para conviver com o ambiente de violência nas escolas, e a inserção da família no processo de ensino-aprendizagem, são os caminhos para a construção da paz no contexto escolar. Este desafio também cabe ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente que, em articulação com os demais serviços da rede, deve estimular o debate e a formulação de políticas públicas para esta finalidade e a participação popular.

O estímulo à participação popular passa por diversas formas de organização, desde os próprios Conselhos de Direitos, órgãos formais criados por lei, dos Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente, até a criação de espaços de discussão e decisão no ambiente escolar, estimulando a participação das famílias, da comunidade e dos jovens, criando regras de convivência na escola e espaços de mediação de conflitos, que se apresentam como importante proposta de pacificação, oferecendo aos sujeitos envolvidos no conflito a possibilidade de solucioná-lo, ou amenizá-lo, por intermédio de ajuda especializada.

As ações preventivas, a qualificação nas intervenções e o trabalho em rede promoverão sem sombra de dúvidas a realidade escolar que queremos.

Referências

- Desafios para o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente : perspectiva dos Conselhos Tutelares e de Direitos / [organizadores Jorge Kayano e Juliana Lordello Sícoli ; autoras Abigail Silvestre Torres, Luciana Ferreira Tatagiba, Rosemary Ferreira de Souza Pereira], São Paulo: Instituto Pólis, 2009.
- CURY, Munir; AMARAL E SILVA, Antonio Fernando do; MENDEZ, Emílio Garcia (coord). Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. 9ª ed., São Paulo: Ed Malheiros, 2008.
- MACHADO, Marta de Toledo. A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos. São Paulo: Manole, 2003.
- SARAIVA, João Batista Costa. Adolescente em Conflito com a Lei: Da indiferença à proteção integral. 2ª ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2005.
- Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República

Conselho Tutelar- Antecedentes históricos

Vera Lucia de Oliveira*

“Dia a dia nega-se às crianças
o direito de ser criança.
Os fatos que zombam desse direito ostentam
seus ensinamentos na vida cotidiana.
O mundo trata os meninos ricos como se
fossem dinheiro, para que eles se acostumem a atuar
como o dinheiro atua.
O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo,
para que se transformem em lixo.
E os do meio, que não são ricos e nem pobres,
conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo,
como destino, a vida prisioneira.”

Eduardo Galeano

1. Um pouco de história

A decisão de aceitar o desafio de colocar no papel nossas ideias se dá no sentido de assumir concretamente nossa parcela de responsabilidade na organização e construção de uma sociedade democrática que se projeta na luta e na conquista de sua cidadania.

Esperamos que este material contribua com aqueles que trabalham, direta e indiretamente, com a educação de nossas crianças e adolescentes, traduzindo-se em um instrumento facilitador na implementação da Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente. A medida legal que regulamenta esta Convenção no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, que foi promulgado em 1990, corrigindo hábitos, que historicamente foram construídos, e que fragilizam direitos conquistados.

Elencaremos a seguir alguns marcos, para que possamos compreender as três grandes tendências que marcaram a relação entre adultos e crianças na história brasileira. Sabemos que não há registro até o início do século XX, do desenvolvimento de políticas sociais desenhadas pelo Estado Brasileiro. As populações economicamente carentes eram entregues

aos cuidados da Igreja Católica por meio de algumas instituições, entre elas as Santas Casas de Misericórdia.

Outro aspecto que devemos notar é que a partir de 1854 o ensino obrigatório foi regulamentado. Porém para atender a concepção da época, esta lei não se aplicava a todos, pois aos escravos e seus filhos, aos que tinham doenças contagiosas e aos que não tivessem sido vacinados (a vacina não era gratuita) o acesso era negado. E, finalmente cabe lembrar que em 1891 um decreto federal estipulava a idade mínima para o trabalho em 12 anos, mas a prática era outra, pois as indústrias nascentes e a agricultura contavam com a mão de obra infantil desde os cinco anos de idade.

O início do século XX foi marcado, no Brasil, pelo surgimento das lutas sociais do proletariado nascente. Liderado por trabalhadores urbanos, o Comitê de Defesa Proletária reivindicava, entre outras coisas, a proibição do trabalho de menores de 14 anos e a abolição do trabalho noturno de mulheres e de menores de 18 anos. No ano de 1927, foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos: o Código de Menores, que ficou popularmente conhecido como Código Mello Mattos e que visa-

* Vera Lucia de Oliveira é professora de educação básica; Assistente Social com especialização em Serviço Público e em Educação; tem atuação profissional na educação pública municipal em São Bernardo do Campo nas áreas de educação infantil, com ênfase em creches, educação profissional para adolescentes e orientação técnica no processo de municipalização do ensino fundamental, com vistas à implantação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano escolar e no fortalecimento da democratização da gestão escolar; Formadora free-lance do MEC- Ministério da Educação, na implementação dos PCN em Ação-Programa Parâmetros Curriculares em Ação; Membro do FMDCA - Fórum Municipal dos Direitos da Criança de São Bernardo do Campo; Palestrante em universidades para assuntos sobre criança e adolescente e democratização de gestão escolar; Conselheira Tutelar da Comarca de São Bernardo do Campo.

va estabelecer diretrizes para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. O Código de Menores revestia a figura do juiz de grande poder, sendo que o destino de muitas crianças e adolescentes ficava a mercê do julgamento e da ética do juiz.

Após o período da ditadura Vargas, uma nova constituição foi promulgada em 1946 com traços democráticos e em 1950, foi instalado o primeiro escritório do Unicef no Brasil. O primeiro projeto realizado no Brasil destinou-se às iniciativas de proteção à saúde da criança e da gestante em alguns estados do nordeste do país.

O período compreendido entre 1946 e 1964 foi marcado pela coexistência de duas tendências: as conquistas sociais em relação à população de baixa renda e a mobilização e organização, que começa a surgir nas comunidades. O Golpe Militar de 64 instituiu a ditadura militar interrompendo por mais de 20 anos o avanço da democracia no país com recuos no campo dos direitos sociais.

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

- a Lei 4.513 de 1/12/64 que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem que tinha como atribuição prestar assistência à infância cuja linha de ação tinha na internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores, seu principal foco.

- a lei 6697 de 10/10/79- Código de Menores, que se constitui na revisão daquele de 1927, sem no entanto romper com sua linha principal: arbitrariedade, assistencialismo e repressão à população infanto-juvenil. Esta lei introduz o conceito de “menor em situação irregular”, trazendo em seu bojo a visão de menor como sinônimo de menos, como alguém à mercê da intervenção do Estado.

A década de 80 permitiu que a abertura democrática se tornasse uma realidade e se materializasse na promulgação, em 1988, da Constituição Federal, considerada a Constituição Cidadã, que oportunizou a organização de grupos em torno do tema da infância, divididos em: 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 que estivessem em 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 sujeito de direitos e a contar com uma Política de Proteção Integral, Organização das Nações Unidas (ONU). Trazia avanços da normativa in-

ternacional para a população infanto-juvenil brasileira, cujo resultado foi o artigo 227 da nossa Constituição. Este artigo garante às crianças e 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.

2. Criança e Adolescente: uma nova concepção

Relembrando estes dados, podemos enxergar claramente três tendências nas relações dos adultos com as crianças. A primeira denota um olhar sobre a criança como um “adulto em miniatura”. Nesse pensamento veste-se a criança como adulto, exige-se dela comportamento de adulto, forçando-a a crescer e terminar com essa diferença.

Com as descobertas psicológicas das características da criança, instala-se o reconhecimento das peculiaridades desse período e da diferença do comportamento infantil. Percebe-se não apenas uma diferença de tamanho, mas sim a diferença biológica e psíquica. Isso trouxe consequências no modo de tratar a criança. Se na primeira visão prevalecia a maneira rígida de tratá-la, a segunda trouxe exageros no considerar a criança como menor, incapaz, e, portanto objeto de tutela. Sendo assim, o adulto e a sociedade devem decidir pela criança, pois ela é “menor”.

Isso teve reflexo também nas leis. A primeira tendência fortaleceu as práticas repressivas e criminalizadoras, ou seja, as ações divergentes da criança deveriam ser tratadas com dureza e severidade. A segunda tendência sustentou leis cuja finalidade era tirar a criança da chamada “situação irregular” em que ela se encontrava. Temos então o Código de Menores, no qual a criança sem escola, sem família, sem atendimento à saúde, entre outros, ficaria sob a tutela do Juiz de Menores, e esse “Juiz”, em nome da sociedade incomodada com esses “menores fora de lugar”, afastava-as de suas famílias e as colocava em grandes instituições, permanecendo menores, incapazes e alienadas. Para elas e eles só restava submeter-se ou rebelar-se violentamente. Avaliamos então que nas duas tendências os prejuízos para a vida de crianças e adolescentes foram enormes.

No final de século XX surge uma terceira tendência, gestada durante séculos. Essa tendência é a síntese das duas anteriores opostas e falhas. Esta a supera e reconhece que a criança é uma pessoa “em condição peculiar de desenvolvimento”. Esta visão está na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário, e pode ser

chamada também de doutrina da Proteção Integral.

Ao analisarmos a afirmação de que a CRIANÇA É UMA PESSOA EM CONDIÇÃO PECULIAR DE DESENVOLVIMENTO, concluímos que a criança é pessoa, é cidadã, tem voz, tem vez, tem a palavra e tem o que dizer sobre ela mesma. Ela é uma pessoa em condição peculiar, ou seja em condição especial, particular, e em desenvolvimento, ela é completa, pronta, acabada enquanto criança e enquanto adolescente, e em relação ao adulto, está em desenvolvimento. Essas características, não a deixa subordinada, dependente, ao contrário: lhe dá uma série de direitos, os quais devem ser defendidos pelo Conselho Tutelar.

O atendimento à criança e ao adolescente passa pelo atendimento de seus direitos fundamentais descritos na lei, os quais devem ser garantidos nas políticas públicas. Demos um grande passo no reordenamento jurídico. Precisamos agora reordenar nossas instituições a atingir a necessária melhoria no atendimento das nossas crianças e adolescentes, iniciando pelo Conselho Tutelar.

3. Conselho Tutelar - Concepção e Atribuições

O Conselho Tutelar é um órgão criado pelo ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, para zelar pelos direitos de nossas crianças e adolescentes consagrados na lei. Ele não presta serviços diretos. Ele atende as reivindicações, as solicitações que são encaminhadas pelas próprias crianças, adolescentes, suas famílias e a população em geral. É um espaço que garante os direitos da população infanto-juvenil em nível municipal, é um instrumento que está nas mãos dos conselheiros tutelares, para zelar, promover, orientar, encaminhar, requisitar e tomar providências, nas situações de risco social e pessoal. Ou seja, abandono, negligência, exploração, violência, crueldade e discriminação de crianças e adolescentes.

Este órgão tem caráter de escuta, orientação, aconselhamento e encaminhamento. Suas atribuições estão descritas no artigo 136 do ECA, colocado aqui de forma resumida:

- I - Atender as crianças e adolescentes e aplicar medidas de proteção;
- II – Atender e aconselhar os pais ou responsáveis aplicando medidas de proteção e àquelas aplicadas aos pais e responsáveis;
- III – Promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) requisitar serviços públicos
 - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações

IV – encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança e do adolescente;

V – encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

VI – providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária para adolescente autor de ato infracional;

VII – expedir notificações;

VIII – requisitar certidões de nascimento ou de óbito de crianças e adolescentes;

IX – assessorar o Poder Público local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento à criança e adolescente;

X – representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220 da Constituição Federal;

XI – representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, depois de esgotadas todas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural.

Além das atribuições do Conselho Tutelar, acima descritas, concernentes à garantia de direitos das crianças e adolescentes, este órgão tem um papel muito importante na fiscalização de entidades governamentais e não governamentais, juntamente com o Ministério Público e o Poder Judiciário.

No exercício de suas atribuições, o conselheiro tutelar deve ter sempre um relacionamento capaz de criar empatia, aceitação e afeto, pois esse sempre é um relacionamento educativo. O conselheiro é antes de tudo um educador, e para tal ele deve ser capaz de transmitir uma informação, interpretar a lei, colocar em linguagem simples as orientações ou os encaminhamentos necessários defendendo e promovendo a criança.

O estatuto consagra alguns mecanismos dos quais o conselheiro tutelar no exercício de sua autoridade deve se valer, lembrando que autoridade, sempre está acompanhada de respeito, humildade, capacidade de escuta, orientações e encaminhamentos competentes. Vale lembrar ainda que as decisões do Conselho Tutelar são sempre coletivas. Essa autoridade é exercida por meio da aplicação de medidas de proteção, ou as pertinentes aos pais ou responsáveis.

O Conselho Tutelar não é mais um dos órgãos que oferece proteção à infância e juventude, ele é um órgão público que determinará este ou aquele procedimento a ser executado pelo poder público, famílias, entidades governamentais e as não governamentais e sociedade. No exercício de suas funções, o Conselho Tutelar vai se preocupar, também, com

o acompanhamento das condutas por ele determinadas, senão ele perde seu sentido, transformando-se em mais um poder burocrático. Esses mecanismos de controle podem ser, no caso da escola, por meio do Conselho de Escola, Fóruns de Direitos ou Centros de Defesa. As próprias crianças, adolescentes e seus pais devem sentir a segurança, o apoio, e a abertura que o Conselho lhe dá para informar sobre a eficiência das soluções adotadas, como também sugerir novas formas de atendimento.

4. Considerações finais

Para finalizar, cabe deixar registrado que o Conselho Tutelar trabalha com o novo, e seu caminhar exige muita ousadia. A confiança, a esperança, a ousadia e a capacidade de superar desafios dos conselheiros deverão sempre ser renovadas no trato com as crianças e os adolescentes, além da necessidade de formação continuada. Ela é instrumento fundamental para a construção de uma política de direitos, ajudando na compreensão da realidade, favorecendo o crescimento da vontade política coletiva.

Os conselheiros devem constituir um espaço permanente de reflexão. Seja pela iniciativa própria criando grupos de estudos, seja pela contratação de assessorias ou outras formas de acompanhamento do trabalho. Eles devem valorizar a experiência concreta de cada um do grupo, desenvolver a necessidade de autoformação, estimular o pensamento crítico, na perspectiva de que cada pessoa seja sujeito de sua história e do compromisso com a história da infância e da adolescência, convencendo todos a sua volta (Estado, Sociedade e Família) da necessidade do verdadeiro compromisso: *criança e do adolescente- prioridade absoluta e sujeitos de direitos.*

A função social da escola na consolidação da democracia no Brasil: o Estatuto da Criança e do Adolescente entre a escola liberal e sócio-cultural

Cristiane Gandolfi*

A EDUCAÇÃO PELA PEDRA

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições de pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.
Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.

João Cabral de Melo Neto

1. A escola e o ECA

Entender a situação da educação pública na atualidade exige de nós, educadores, a compreensão do mundo vivido. Ter a consciência das relações de classe, de poder, de cultura, as quais fundamentam nosso tempo social é de extrema importância para a compreensão do fenômeno educativo na contemporaneidade.

Primeiramente é preciso lembrar que a instituição escola é histórica e concreta, não é uma estrutura idealizada. Os valores, intempéries e conflitos presentes na sociedade de classe se materializam nesse espaço coletivo. Direção, professores, alunos, famílias, pertencem a um tipo de sociedade, com determinados valores e condutas sociais. Por esse motivo é tão importante lembrar que a escola sempre terá uma dimensão reprodutora da sociedade, no entanto, essa dimensão pode ser superada, pelo menos em parte, na medida em que ela re-

flete seus problemas educacionais e de modo coletivo busca solucioná-los. Quando os atores sociais, responsáveis pelo processo educativo, assumem essa postura, se tem a esperança de que, apesar da dramaticidade de eventos de muitas realidades educacionais, a conduta responsável e coletiva do grupo de profissionais da educação, em parceria com a comunidade do entorno, possibilita a constituição de uma outra escola. Essa se faz pelo envolvimento e constituição de um processo educativo mais humano, vivo, adequado e, ao mesmo tempo, transformador daquela realidade social.

Sabe-se que a sociedade capitalista é extremamente desigual, nessa estrutura a educação é conceituada como exercício de prática social e de preparo para o mundo do trabalho. Em linhas gerais, aqui se vê a finalidade de uma escola liberal reprodutora, visto que as contradições, inerentes à sociedade liberal, se reproduzem na sala de aula. Essa exerce o lugar

*Cristiane Gandolfi, socióloga e pedagoga, mestre em educação pelo programa História, política e sociedade - PUC São Paulo e professora da FAHUD (Faculdade de Humanidades e Direito) da Universidade Metodista de São Paulo.

de palco de acordos, conflitos, medos, incertezas, de toda base material e imaterial, condizentes ao tipo de capitalismo contemporâneo vivido.

A pedagogia liberal se divide em tradicional e escolanovista. O ponto de encontro entre elas está no fato de que a educação é individual e o mérito é uma medida educacional. O desempenho dos indivíduos os difere na sociedade de classe. Quando tradicional, o professor está no centro do processo educativo, o aluno é receptor de um humanismo retórico, de cultura geral, porém não contextualizado. A sala de aula é homogênea e historicamente essa estrutura foi concebida como escola burguesa, típica do pensamento iluminista que, ao longo do tempo, adquiriu funcionalidade com a estrutura positivista. A educação e os alunos deviam ser encarados como fatos sociais, são coisas que não expressam a vivacidade concreta do viver em sociedade. O aluno se restringe à mente: não tem corpo, desejo, interesse pelo seu mundo de cultura datado de sua fase de desenvolvimento. Aqui, educação é concebida como ensino, é memorização, disciplina, obediência a uma estrutura educativa circunscrita à organização da mente.

Ao lado da pedagogia tradicional se encontra a liberal escolanovista. Ela fez história no século XX e sua matriz é norte-americana. Foi expoenciada por John Dewey e sua proposta é realizar uma educação pragmática, focada no saber fazer, vivenciada em projetos, tendo sempre o aluno no centro do processo educativo. É desta escola liberal que se fez a máxima – “igualdade de oportunidades para todos, contudo o desempenho do aluno é individual”. É preciso respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, mesmo correndo o risco de que a mesma sala de aula ofereça, à sociedade, o futuro presidente da república e o operador de caminhão de lixo. Nessa perspectiva as contradições da sociedade liberal se acentuam e apenas não são impeditivas do processo educativo por que os escolanovistas respeitam o indivíduo, valorizam sua capacidade, potencialidade, habilidade e aptidão individual. Essa escola de pensamento é muito mais avançada do que a tradicional, no entanto, na história da educação brasileira, pouco se viu de sua realização. Na década de trinta, do século XX, Anísio Teixeira foi seu grande idealizador, mas o sistema de ensino, típico de uma sociedade autoritária, não constituiu as balizas necessárias para a realização de uma escola laboratório como propôs Dewey.

Na década de oitenta, do século XX, em resposta à expansão da rede pública de ensino ancorada numa tecnologia autoritária, reconhecida como tecnicismo, Libâneo chamava a atenção para o fato de que, em tese, os professores de-

fendiam os propósitos, saberes, condutas e processos típicos da escola nova, contudo, a estrutura da rede de ensino não permitia sua realização, o que se via era a permanência da pedagogia tradicional em sua nuance tecnicista. A escola laboratório de Dewey se traduziu, entre nós, como sala de aula, giz e lousa, tendo por enfoque um professor a serviço de uma educação compreendida como recurso tecnológico indispensável à qualificação profissional.

Daí a resistência dos professores da época a essa estrutura. Paulatinamente, um movimento de intelectuais, educadores e militantes da educação, propôs e reivindicou aos sistemas de ensino, uma política educacional que se afirmasse em: Direito à educação, Gestão democrática, Participação popular, Conselho de escola, Profissionalização Docente, Grêmios Estudantil, Plano de Carreira para o magistério, Políticas Sociais Básicas etc. No mínimo seria preciso constituir no país um Estado de Bem-Estar-Social com a orientação de universalização da cidadania básica.

Jacques Le Goff, um importante historiador da Escola dos Annales, toma a história como cultural. Sem a ruptura das mentalidades que insistentemente permanecem em nosso quadro de referência, pouco avançamos no campo das políticas. Faço essa menção, pois, no Estatuto da Criança e do Adolescente, há a preocupação estrutural de que as redes de ensino reorganizem suas escolas, reestruturem seus espaços, para que, com a constituição de nova base material educativa seja, de fato, permitida a convivência de diferentes numa mesma estrutura escolar. O artigo 57 do Estatuto, ainda pouco realizado no país, propõe: “O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório”.

Após vinte anos de promulgação da lei 8069, o que se fez de concreto foi a adoção universal da Progressão Continuada pelas Redes Públicas de Ensino. Porém, a arquitetura dos prédios públicos, a formação docente, a concepção de crianças, adolescentes, jovens e adultos como sujeitos sócio-culturais, a parceria entre educação formal e não formal, ainda não se fazem cotidianamente, universalmente, presentes no chão da escola. Vivências como a da Escola Plural, Escola Cidadã, Escola Candango e Centros de Educação Unificados, contam um punhado de saberes que após a Constituição de 1988, e a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9394/96), tentam desenhar novas práticas de caráter democrático. No entanto, desconstruir a lei 5692 de 1971, com sua rigidez autoritária, excesso de burocracia,

expansão da rede de ensino com a promoção da verticalização das relações entre direção/docentes/família e docentes/alunos/famílias tem sido um grande desafio. A persistência por uma escola democrática já compõe os desejos tanto dos governos mais comprometidos com as camadas populares quanto para educadores que resistem à (des)construção de seu ofício.

Superar a escola autoritária datada, pelo menos, da última Ditadura Militar em nosso país é imprescindível para nossa democracia em formação. Contudo, não podemos (des)construir o papel do professor: sua liderança e seu lugar de ator social que vislumbra a ascensão das camadas populares graças à aquisição do conhecimento na sociedade de classe. O educador também precisa ser educado, logo é necessário conhecer outras pedagogias para além da reprodução. Ao se colocar como agente de mudança escolar, ele assume uma vivência educativa imbuída de valores em direitos humanos. Entretanto essa vivência não substitui a objetividade da exclusão social, por isso é um equívoco conceber a escola de modo idealizado e redentor de todos os males sociais. Não podemos nos esquecer que vivemos numa estrutura de classe social e de uma democracia ainda concebida pela maioria da população como apenas representativa.

A discussão do Estatuto na escola vislumbra aprofundar nossa democracia, essa é a razão pela qual se propõem incluir os diferentes, respeitar seus saberes, construir sua práxis pedagógica a partir do contexto sócio-cultural das crianças e adolescentes. Somente assim avançaremos na formulação de um novo hábitus (conceito de Bourdieu) que desconstrua o anterior e revele novos valores democráticos em educação. Para que os profissionais de educação difundam esses princípios, primeiramente, precisam se apropriar dessa lei democrática. No entanto, hoje, quantos professores conhecem as medidas de proteção e socioeducativas presentes no Estatuto? Quantos conhecem o conceito de Proteção Integral proposto na Lei? Quantos contam com o Sistema de Garantia nos papéis de Juiz da Vara da Infância, Promotoria Pública e Conselho Tutelar, avaliando-o como colaborador da instituição escola, disposto a fortalecê-la quando essa estiver sob o jugo de lideranças não democráticas, as quais não têm a aquisição, elaboração e (re)laboração de seu capital cultural como um bem na vida humana?

Em 2001 pude analisar a diversidade que permeia a sala de aula de escolas públicas de Ensino Médio. A escuta aos *teenagers*, meninos e meninas, que vivenciam a fase de mudança da adolescência para a juventude, fixou meu olhar em suas expectativas de escolaridade e trabalho no contexto de mu-

danças de paradigmas, tanto do mundo do trabalho quanto do mundo da educação. Minha dissertação de mestrado tem por título “A Relação entre escolaridade e trabalho na ótica de jovens de São Bernardo do Campo, provenientes de famílias metalúrgicas”, e, apesar de discutir a educação no contexto neoliberal, foi possível descobrir diversos aspectos socioculturais daquelas juventudes em formação, já com a marca da pós-modernidade.

Foi possível analisar as idealizações com relação à instituição escola, tanto da parte de professores quanto dos alunos. A pesquisa foi feita em duas escolas públicas, restrita a duas salas de aula. Nelas localizei os mais diferentes tipos de jovens. Encontrei uma ótima aluna que era tida pelos pares como “puxa-saco”, além de estudar, trabalhar, fazia diversos cursos extracurriculares, inclusive o do Camp; um aluno do Senai que não reconhecia a escola pública como de qualidade, já que estudo acontecia na modalidade profissionalizante, seu objetivo na escola básica era o de se encontrar com seus pares. Por outro lado, pude conhecer uma adolescente que, o término da Educação Básica culminava em seu desejo de se casar e constituir família. Ali, também estudava um jovem pichador, que estava sob medida socioeducativa de liberdade assistida, pode-se dizer que estava escapando da escola. O entrevistei somente uma vez, pois no segundo momento de pesquisa o jovem estava sob medida de internação na antiga Febem(atual Fundação CASA). Na outra fileira, estudava um adolescente, filho de metalúrgico, que não admitia a Progressão Continuada, pois para ele a aprovação de ano não validada pelo mérito era injusta. E, outro rapaz, tinha a expectativa de que seus professores fossem mais próximos, que superassem a relação professor-aluno mediada pelos conteúdos. É muito forte em sua entrevista o desejo de que os professores se relacionem com ele. Apesar das mudanças na educação, para o jovem, bom aluno e professor são aqueles que preservam a natureza do que se compreende como aluno e professor. Seu olhar de aluno é um tanto tradicional; já o de professor é instigante e nos aponta respostas quanto à fragilidade da escola e aumento da violência escolar. Nota-se na fala dos seis adolescentes que “bom professor é aquele que mantém vínculo pedagógico com os alunos”.

Chamou nossa atenção o fato de, à exceção de Otávio, os jovens vincularem sua atuação de estudantes à organização de seus cadernos, sendo este aspecto central no reconhecimento de “bons, regulares ou maus alunos” perante o grupo. Apesar de Ricardo ter sido reprovado na primeira série do ensino fundamental, seu critério de avaliação como aluno regular está circunscrito a “copiar matéria da lousa”;

talvez por essa razão seja tão enfático ao falar de seus professores e revelar descrédito na escola pública. Entende que os professores devem modificar a forma de trabalhar os conteúdos curriculares, devem entreter os alunos, isto é, explicar a matéria “pegando uma piadinha” (em suas palavras). Tornar-se amigo do aluno, realizar uma aula menos formal na qual a rotina seja superada. Nota-se que não seriam apenas os professores que expressam imagens idealizadas ou representações dos alunos, estes também possuiriam imagens ideais ou representações de seus professores (Gandolfi, 2001, p.78).

2. Um modelo pedagógico

É perceptível na fala dos alunos o modelo de escola sociocultural. Paulo Freire foi seu idealizador e teve uma larga experiência com educação popular/educação não formal na modalidade de jovens e adultos. Por ser uma organização mais livre, é comum encontrar uma relação professor/aluno dialogal que se constitui, cotidianamente, pela horizontalidade nas relações de poder e valorização da linguagem. O trocar uma ideia, interessar-se pelo seu mundo de cultura, ter uma relação mais próxima, confere-lhe autoridade democrática, sendo que essa se faz com o precioso vínculo pedagógico. Conteúdos são substituídos por temas geradores; de seu aprofundamento tem-se a tessitura da aprendizagem sociocultural. Os sujeitos se apropriam de suas histórias de vida na medida em que dialogam com os conteúdos de seu contexto sócio-político-cultural; desta relação emerge a problematização do mundo vivido. A compreensão dos limites e busca por superação dos entraves de sua experiência humana configuram novos enfrentamentos os quais se põe quando o sujeito toma ciência de sua vocação ontológica de ser mais e de se afirmar na história, como um ser consciente, disposto a participar da transformação social. O professor encoraja seus alunos e estimula-os para que enfrentem uma nova relação com o mundo vivido. O método de ensino é dialógico, o espaço escolar se organiza em rodas de conversa, as carteiras são disponibilizadas em grupos ou bancadas para que os alunos se vejam. O professor é um animador do processo e a aprendizagem é orientada pela resolução de situações problema. Ele caminha com os alunos, produz sínteses conjuntas, realiza autoavaliação, sempre na perspectiva de ler o texto em seu contexto. Para Freire,

“... quanto mais [o homem] reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (Mizukami, p.86)

Contudo, a abordagem educativa sociocultural também é

uma conquista democrática, não se sabe se é possível realizá-la, de modo autêntico, na estrutura de produção liberal/capitalista, principalmente quando se considera a consequência da ideologia neoliberal como base material da contemporaneidade. Constituir uma escola norteada por uma Pedagogia Libertadora, como sugere o Estatuto da Criança e do Adolescente, é disputar hegemonia na sociedade de classe. Observa-se que na lei o direito à educação se realiza na medida em que se articula à cultura, ao lazer e ao esporte. Em nenhum momento a educação está restrita ao ensino ministrado por um docente fixo a uma sala de aula estática, constituída por lousa, giz e carteiras e uma massa de crianças e adolescentes sob sua responsabilidade. Repensar a escola e superar a estrutura da lei 5692 de 1971, se põe como necessidade histórica de afirmação de uma escola sociocultural como demanda à democracia em nosso país. Desse modo, o Sistema de Garantia pode contribuir muito com o fortalecimento da escola pública, visto que as políticas de um Estado Mínimo já compõem o quadro de referência da sociedade neoliberal, e elas não garantem escola pública de qualidade para todos.

Além dessa premissa macrosocial, vale destacar o que é possível fazer de modo imediato, enquanto educador, sujeito de sua prática, que busca construir a democracia em nosso país. Numa relação dialética, se vê que, Estrutura e Sujeito compõem a mesma amálgama. Apesar de a Estrutura determinar muitas ações, sempre é bom lembrar de que para Freire “história é possibilidade humana”. Por isso, pessoas também são responsáveis pelas mudanças. Somente com sujeitos autônomos, protagonistas de suas vidas, com uma teoria crítica na cabeça e a coragem de promover mudanças com o outro é que se constituem novas práticas as quais desembocam em novas correntezas, novos veios de rio, que nos levarão para outras margens da história.

Em 2010, o Estatuto da Criança e do Adolescente completa seus vinte anos. No campo da lei muito se caminhou, contudo, ainda nos falta difundi-lo exaustivamente na escola. Nesses quinhentos anos de formação histórica brasileira, a cultura herdada, tanto da Colônia, quanto do Império e República, sempre negaram o princípio de que criança e adolescente são sujeitos de direito e a escola republicana não fugiu à regra, também reproduziu essa máxima. Somente a partir de 1988 iniciamos uma nova caminhada, contudo ainda é comum ouvir dos segmentos do mundo adulto de que eles têm a resposta para a infância e adolescência, independentemente de seu mundo de cultura; ou ainda, ao contrário, de que a criança e o adolescente para serem respeitados devem ter sua vontade realizada, independentemente da relação

educativa que se estabelece com o adulto.

O Estatuto descortina outra proposição, ele busca realisar uma ação pedagógica condizente a uma sociedade democrática, reconhece a cidadania infantil como um direito humano e destaca que, crianças e adolescentes não são educados pela punição, coerção, violência doméstica, como se viu no passado típico da sociedade autoritária. Estimular o medo não favorece a autoridade democrática, ao contrário, com ele o que vemos é a intensidade da violência. Pessoas com medo, não falam, não ouvem, não participam. Quando agem, geralmente ferem. Não vivenciaram uma relação humana, vinculada ao outro; não foram acompanhadas por um adulto protetor; se fossem certamente desenvolveriam a assertividade e confiança na vida. Ouvir crianças e adolescentes, conhecer seu mundo de cultura, seus medos, incertezas, é mais produtivo do que simplesmente dizer o não solto, sem vínculo com o cotidiano. Certamente o não de um desconhecido não terá valor, mas o não de alguém que lhe acompanha, está junto e acredita em seu desenvolvimento, é uma ação pedagógica proposta no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por isso, o Estatuto propositou uma escola protetora, que faz parte das medidas de proteção previstas em seu livro 1. A intenção é mostrar que crianças e adolescentes, protegidos na infância, não se tornarão adolescentes e jovens atores de ato infracional no futuro. No campo do Direito a proteção é destinada àqueles que estão em situação irregular, entretanto, para nós, comprometidos com as novas gerações, educação é cuidado, acompanhamento, orientação de conduta, logo é proteção. O ECA, se constitui com a finalidade de dizer à sociedade que crianças e adolescentes vivenciam uma condição peculiar, estão em desenvolvimento. Adolescentes que não foram protegidos pelas medidas orientadas pelo mundo adulto, estão em risco de se tornarem infratores. Se isso ocorrer, eles estarão sob medidas socioeducativas.

A escola é uma importante medida de proteção, pois se a família e a sociedade negam à infância o direito de ter cidadania, cabe à escola denunciar essa opressão. Proteger não significa ser permissivo, ao contrário, proteger significa produzir, acreditar em seu desenvolvimento humano, quer dizer, acreditar no futuro. Se a criança e o adolescente vivenciarem um desenvolvimento com proteção, cuidado, afeto e responsabilidade de um adulto, sem negligência e omissão, certamente haverá no país um número menor de adolescentes em risco social, sob o atendimento de medidas socioeducativas. Cabe ao mundo adulto educar as novas gerações!

Essa concepção educativa deve ganhar corações e men-

tes, não adianta baixar um decreto, uma lei, impondo-a para sociedade. Quanto maior for nosso altruísmo, desejo de democratizar as relações, coragem para resolver os conflitos e civilidade, mais avançaremos no campo dos direitos. Crianças e adolescentes são o elo mais frágil de nossa democracia ainda em formação. Não é com grito, surra, caneta, censura e ameaça que iremos formar gente democrática. Cabe saber se nossa sociedade se quer democrática; se de fato queremos constituir relações horizontais; dividir o poder; vivenciar soberania; promover a justiça em nossas microrrelações sociais para que, no futuro, tenhamos outro quadro macrosocial. A sala de aula é um espaço coletivo, é uma microssociedade e sua democratização favorece a formação de sujeitos mais disponíveis ao outro, mais dispostos a enfrentar as contradições de nossa sociedade de classe.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Luiz Roberto & ANDERSON, Rafael Nascimento. Políticas Públicas: construção, fortalecimento e integração. São Bernardo do Campo: Editora Universidade Metodista de São Paulo. 2009.
- ARROYO, Miguel. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1970.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069 de 13 de julho de 1990.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de Liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2007.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp. 2000.
- _____. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- _____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. 2000.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001
- GANDOLFI, Cristiane. A relação entre escolaridade e trabalho na ótica de jovens de São Bernardo do Campo, provenientes de famílias metalúrgicas. Dissertação de mestrado apresentada no programa Educação: História, Política e Sociedade (PUC-S.P.) sob a orientação do prof. Dr. Celso João Ferretti, no ano de 2001.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola. 1985.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOCHCOVITC, Luna Galano. Gramsci e a escola. S.Paulo: Ática, 1992.

Para uma escola sem violência: desvelando os nós de uma complexa rede*

Fraulein Vidigal de Paula

Mesmo que não seja o principal e mais frequente problema presente no contexto da educação brasileira, a violência que se manifesta no ambiente escolar merece atenção, pois é causa de sofrimento de diferentes ordens de gravidade em suas vítimas. E se levamos em conta o papel fundamental da escola em nossa cultura, como local para a promoção do desenvolvimento humano, a presença da violência neste contexto é incompatível com seus propósitos fundamentais.

O que constatamos, no entanto, é que a violência, ao contrário do conflito saudável, está presente de muitas maneiras no ambiente escolar, expresso de muitas formas e apresentando-se como o resultado de um complexo jogo de variáveis, intrincadas de modo a desafiar nossa compreensão. Lembranças sobre casos de violência no ambiente escolar estão em evidência em nossas memórias. A menção do assunto traz a cada um de nós histórias que presenciamos ou a que assistimos no noticiário. Podemos experimentar sentimentos como estupefação, indignação. Não raro também podemos ter a sensação de impotência diante de sua força e a dificuldade de decifrá-la. Se nos sentimos frequentemente incapazes diante a violência, esta pode nos parecer natural ou passamos a atribuir a instâncias alheias ao nosso domínio a responsabilidade ou possibilidade de fazer algo a respeito.

Mediante a evidente presença da violência no contexto escolar brasileiro, neste capítulo somos instigados a pensar sobre dois desafios: o de compreender minimamente sua complexidade e o de identificar que transformações devemos buscar e implementar para uma escola sem violência. Trataremos de apresentar uma definição de violência, de que formas e entre que atores no contexto escolar ela pode se manifestar, fatores que podem ajudar a desencadeá-la, além de alguns resultados de investigações recentes sobre o tema no Brasil e, por último, uma reflexão sobre medidas que

ajudariam a esclarecer e minimizar a violência no ambiente escolar.

A violência compreende “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força” (SPOSITO, 1998, p. 60). Esta força pode ser de natureza física ou verbal e que atenta contra a integridade física, psicológica, social, material ou de direitos de uma pessoa (BUORO, SHILLING, SINGER E SOARES, 1999). A mesma representa um grande desafio contemporâneo, o que fica evidente nos noticiários e no ideário das pessoas, especialmente nas grandes cidades, atordoadas pelo medo. Perpassa um sentimento de vivermos diariamente em um ‘jogo de roleta russa’. O mesmo é ressentido no contexto da educação formal, o que se evidencia pela recente e crescente produção de conhecimento sobre o tema, sobretudo nas duas últimas décadas (LEME, 2006).

1. Violência e escola

Dada a sua abrangência conceitual, vejamos em que planos a violência pode acontecer na escola. Esta pode se manifestar entre os agentes educativos, destes com relação ao ambiente físico da escola, ou contra os alunos. A escola em si pode ser vítima de violências originadas fora deste contexto físico e que resultam em prejuízos em seu interior. Há também as modalidades de violência que partem do aluno com relação a seus pares, ou direcionada para o ambiente físico da escola ou contra agentes educacionais – tais como gestores, equipe de apoio e professores.

Desse modo, por exemplo, a exclusão - ou a falta de condições para o acesso à escola com qualidade ou para a permanência na mesma - pode ser considerada uma forma de violência que afeta a escola e seus atores. Essa é determinada, em parte, por fatores que são externos a esse ambiente. Consiste em apenas uma dentre outras formas de atentado

* Fraulein Vidigal de Paula possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1997), mestrado no programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2002); o doutorado, além de defendido nesse mesmo Programa (2007), também o foi pela École Doctorale Humanites et Sciences de l’Homme, da Université de Rennes 2 - Haute Bretagne (França) (2007); é docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

* O artigo publicado aqui foi gentilmente cedido pela autora e pela Editora da Universidade Metodista de São Paulo, e também pode ser encontrado em: PAULA, F. V. de. Para uma escola se violência: desvelando os nós de uma complexa rede. In: PIMENTEL, Alessandra et Al. Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação. 1ª ed. São Bernardo do Campo: Editora da Universidade Metodista de São Paulo, 2009. p. 113-124.

contra os direitos do aprendiz, assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). No entanto, a violência cometida por alunos é a que mais chama a atenção e nos remete secundariamente a pensar sobre as outras formas de violência na escola.

Dentre os problemas vividos pela educação formal no mundo contemporâneo, de modo especial no Brasil, a violência tem ganhado atenção crescente em estudos que se dedicam a mapeá-la em suas diferentes manifestações.

Em revisão bibliográfica sobre o tema, Leme (2006) destaca que os primeiros estudos sobre violência no ambiente escolar são da década de 80, nos quais identificam-se como modalidades de violência a depredação do patrimônio público, furtos, roubos, agressões físicas ou verbais entre alunos e de alunos contra professores. Variáveis importantes são destacadas, tais como o tamanho da escola e o fato de estar situada em grandes centros urbanos.

Na década de 90, ocorre o aumento da incidência de atos violentos na escola, expandindo-se de modo considerável para as cidades de porte médio. Dentre as modalidades, destacam-se os furtos, ameaças, danificação de pertences, agressão física. No final desta década, Sposito (1998) avalia que ainda são muito poucos os estudos dedicados a examinar a violência que atinge a instituição escolar.

A partir de 2000 ganha relevo uma outra forma de violência, o bullying, também referido em português como práticas de intimidação. Trata-se de um tipo de violência mais velada, que se manifesta tanto no contexto da escola pública, quanto privada, um indicador de que a exclusão explica apenas em parte o fenômeno da violência (CAMACHO, 2001; SPOSITO, 1998). Caracteriza este tipo de violência o fato de que a vítima é alvo frequente de comportamentos de intimidação, tais como:

"Colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences." (ABRAPIA, 2008)

Em diversas situações do cotidiano escolar a violência ocorre como produto de conflito interpessoal destrutivo, ou seja, quando a estratégia de enfrentamento causa dano e sofrimento nos envolvidos. Leme (2006) gerenciou uma pesquisa a respeito de padrões e razões de conflito no ambiente escolar com alunos de 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio, além de diretores de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo.

Dentre os resultados principais destacam-se maior simetria

nas relações entre alunos e agentes educativos na escola pública do que na privada. Da parte da direção, destaca-se maior incômodo com a violência dirigida por alunos contra os agentes educativos do que dos alunos contra seus pares. A violência presente entre os alunos é percebida, até certo ponto, como natural e tolerável. Quanto à sua causa, os diretores destacam principalmente as características individuais do aluno e de sua família.

Os alunos entrevistados, por outro lado, também identificam a presença da violência no contexto de suas relações na escola, mas evidenciam como fatores associados à ela a diferença no tratamento dado pelos funcionários a certos alunos e a injustiça na aplicação de regras dentro da escola. Este dado é coerente com a resposta predominante de alunos do ensino médio para a questão “o que é mais importante para você? Ser amado, ser respeitado ou achar que a vida vale à pena ser vivida?”, em uma pesquisa sobre valores (LA TAILLE, 2005).

Neste estudo predominou entre os jovens como o aspecto mais importante o ser tratado com justiça, em segundo lugar, achar que a vida vale a pena ser vivida e, por último, ser amado. Esta é mais uma demonstração de que a questão do respeito dos agentes formadores é considerado um elemento relevante para seu desenvolvimento e padrões de relação que estabelece com seus pares e com a escola de um modo geral, provavelmente, também em outros contextos do seu cotidiano.

2. Um desafio à compreensão: como explicar a violência na escola?

Passemos a considerar as variáveis que têm sido consideradas como deflagradoras do fenômeno da violência de um modo geral e na escola de um modo particular. Parto do pressuposto que este é um fenômeno necessariamente complexo e multideterminado; além de que, a constituição de uma pessoa - no sentido amplo, incluindo seus aspectos particulares, subjetivos - acontece em um contexto cultural e histórico específico.

Há uma tendência em destacar a variável biológica - que compreende fatores genéticos, hormonais e estruturais do organismo - como um dos componentes desencadeantes de comportamento agressivo que pode resultar em violência. Contudo, é preciso levarmos em conta o fato de que uma das características da dimensão biológica na espécie humana é sua plasticidade.

Dito de outra maneira, nos tornamos humanos graças à incompletude e à dependência da aprendizagem de uma cer-

ta cultura para a constituição do nosso ser no mundo. Dessa maneira, mesmo quando nos debruçamos sobre a estrutura ou funcionamento biológico, esta não pode ser considerada como variável pura, uma vez que maculada desde a concepção pela interferência da experiência. Nosso comportamento não é exclusivamente determinado por nossos genes (LEWONTIN, ROSE E KAMIN, 1985).

Por outro lado, pesquisas que procuram explicações para a violência, mediante estudos comparativos entre diferentes culturas, têm demonstrado que a desigualdade sócio-econômica é um fator relevante. Quanto maior a diferença entre pobres e ricos, maior deverá ser a ocorrência da violência. Assim podemos imaginar que em países como o nosso, marcado por enorme disparidade econômica e no acesso à educação formal de qualidade, este é um fator a ser considerado na compreensão da violência que atinge nossas escolas. Vamos destrinchar um pouco mais este aspecto que perpassa nossa cultura. É preciso buscar as interrelações ativas entre o fator cultural e o fator psicológico, como estes se influenciam.

Viver em condições de exclusão social e econômica é por si só uma espécie de violência, que pode desencadear violência. A esta pode se somar um conjunto de fatores aversivos que, no contexto da escola podem aumentar as chances de manifestações agressivas: instalações mal conservadas, carteiras quebradas, temperatura elevada, ruídos na sala de aula, condições de iluminação, poluição de todos os tipos, tamanho e acesso restrito aos espaços da escola, grades, além de ações educativas mediadas por preconceitos de classe social.

As diferenças sócio-econômicas, que remontam a constituição histórica de nossa cultura, também contribuem para formar nossas percepções sociais e o modo como estas norteiam nossas relações interpessoais. Arroyo (2007) destaca a necessidade de olharmos para o entrelaçamento entre conhecimento, ética, pesquisa e educação, para fazermos uma leitura mais apurada da percepção dos estudantes de classes sociais mais e menos abastadas. O autor assinala que estamos imbuídos em uma tradição que percebe os mais pobres não apenas como menos capazes, em função de uma defasagem genética ou pela carência cultural, como também menos éticos e mais sujeitos a comportamentos violentos, logo menos dignos de confiança. Esta percepção estereotipada da pobreza tem contribuído para enviar e gerar distorções a compreensão da violência na escola e as estratégias de enfrentamento da mesma. Uma crítica a essa percepção social, segundo o mesmo autor, começou a se constituir na

década de 60 a partir dos movimentos de educação popular, a exemplo dos trabalhos de Paulo Freire.

Conforme os resultados da pesquisa de Leme (2006), vimos que a violência, decorrente da solução agressiva para situações de conflito interpessoal entre alunos é, até certo ponto, tolerada pelos diretores, talvez por lhes parecer algo que faz parte da natureza do aluno de classes menos favorecidas e não há muito que se fazer a respeito. Dentre outros fatores, esta compreensão pode decorrer, dentre outros fatores, de o diretor ser originário de uma classe social diferente da do público que sua escola atende e compartilhar da percepção estereotipada e preconceituosa deste mesmo público (ARROYO, 2007).

O fato de constatar uma incidência maior de violência escolar envolvendo o jovem, seja ele vítima dela ou o inverso, implica na necessidade de compreender melhor este jovem e como ele é visto e tratado pelo mundo adulto. Para tanto, é fundamental nos reportarmos à constituição histórica de uma fase do desenvolvimento humano: a adolescência. Bock (2007) em estudo sobre a concepção de adolescência, também tratada como juventude em livros dirigidos a pais e professores, destaca salienta a tendência em tratá-la como uma categoria natural, em que predomina uma concepção patologizante do jovem. São consideradas como características naturais desta etapa da vida a instabilidade, o conflito, o comportamento violento, o leva a julgar como natural o comportamento agressivo entre alunos. “É da idade” e vai passar com a entrada na fase adulta. Ressalta ainda que este conceito é definido a partir da descrição do jovem de uma certa classe social, o que dá ensejo para interpretar como desviante aqueles que na mesma faixa etária não correspondem a este modelo de ser e de se relacionar com a família, por exemplo.

De acordo com a autora, as raízes históricas para a constituição desta categoria do desenvolvimento humano se encontram na revolução industrial e no modo de produção capitalista, de onde deriva a necessidade de estender continuamente o tempo de permanência na escola, por diferentes razões: para formar mão de obra cada vez mais especializada para um mercado de trabalho em crescente mutação em vista dos avanços tecnológicos, para que - em uma sociedade marcada pelo desemprego - os adultos possam permanecer mais tempo neste mercado. A permanência na escola apenas com pares da mesma faixa etária, a insegurança quanto ao futuro profissional, por tratar-se de uma etapa desvalorizada devido ao distanciamento do mundo do trabalho e dos adultos são aspectos que dariam oportunidade para identificarmos algu-

mas das características da adolescência. Portanto, ao invés de natural, a adolescência é tecida numa cultura de valores, conhecimentos, recursos. Dever ser concebida como múltipla e mútiple, conforme a inserção no mundo do trabalho, da escola e assim por diante.

Em acréscimo, a manifestação da violência nesta fase particular é resultado, em parte, das políticas públicas destinadas à infância e à adolescência, das relações com os adultos, orientadas por um conjunto de valores, crenças, representações que ajudam a dar sentido a esta fase.

No âmbito da psicologia, precisamos ficar atentos ao modo como teorias científicas sobre o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo do jovem são apropriadas para justificar políticas públicas de combate à violência. Patto (2005) destaca que ao longo de nossa história recente, parte dessas teorias têm sido utilizadas para naturalizar diferenças e culpar o aprendiz pelo fracasso escolar, pela indisciplina, pela violência na escola. Tal leitura nos impediria de identificar as razões ideológicas que encobrem um modo de organização social que exclui e alimenta diferentes manifestações de violência.

Vimos, conforme dados da pesquisa de Camacho (2001), que a violência ocorre em escolas tanto públicas quanto privadas. Além disto, mesmo entre escolas situadas em meios desfavorecidos, podemos encontrar soluções e resultados bem distintos de manifestação e de combate à violência (SPOSITO, 1998). Portanto, a desigualdade sócio-econômica pode ajudar a explicar as manifestações de violência na escola, porém não é suficiente.

Dentre outros fatores que podem ajudar a desencadear a violência que ocorre no plano das relações interpessoais na escola identificamos o efeito da transferência de agressão e da desumanização do inimigo (ZILLMANN, 1983 citado por VON DER HAAR, 2005; ZILLMANN, 1971 citado por RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000). Quanto à primeira, no âmbito dos estudos sobre a cognição social, há evidências de que a excitação provocada em uma situação do cotidiano pode ser transferida mais tarde para outro incidente, intensificando o estado emocional associado a este. Desse modo, a energia desencadeada por eventos que afetam a vida cotidiana das pessoas fora da escola, provocando desconforto, raiva, frustração, medo, podem se realizar na produção da violência dentro da escola.

Sposito (1998) relata que uma das estratégias, em termos de políticas públicas de combate à violência nas instituições escolares, no início da década de 80, no estado de São Paulo, foi a abertura das escolas para melhorar as relações entre

escola e comunidade. Tal estratégia se justifica pelos muros físicos ou simbólicos que fazem escola e comunidade existirem elementos estranhos entre si. A escola não é percebida como parte de seu entorno próximo. A falta de laços de afeição positiva, senso de posse, pertencimento e de identificação dos atores escolares com a própria escola pode facilitar o efeito de despersonalização das pessoas e do patrimônio. Este conjunto de fatores torna tudo o que diz respeito à escola mais facilmente fonte e objeto de violência. Em casos de bullying, por exemplo, envolvendo tanto a violência psicológica produzida entre pares, quanto a que se dá entre alunos e professores, também podem ocorrer quando um perde, mediante a ação do outro, a condição de pessoa e de semelhante.

As vítimas frequentes de intimidação são selecionadas e mantidas por parecerem indefesas e por apresentarem, como estratégia predominante, a submissão. A esse respeito, diante de uma situação de conflito interpessoal é possível identificar três grandes tipos de estratégia: a agressiva (em que o conflito é resolvido provocando danos para uma das partes), a submissa (caracterizado pela ausência de reação diante do conflito) e a assertiva (em que o problema é resolvido de modo que não há prejuízo para uma das partes envolvidas) (Leme, 2004). Se a violência fica evidente no contexto escolar, o seu oposto costuma incomodar menos, ou seja, a submissão ou a docilização dos corpos (PATTO, 2005).

A submissão é explicada em parte como uma resposta típica de alguém que se sente incapaz de reagir, impotente, mas que teria chances de se manifestar de modo violento caso se sentisse com o poder de fazê-lo. A teoria do desamparo aprendido de Martin Seligman, da década de 70 nos ajuda a compreender a submissão, uma vez que podemos aprender em situações da vida que nada do que fazemos é capaz de mudar a própria realidade (SELIGMAN, 1977).

E se olharmos não somente para nossa escola, mas para nossa constituição enquanto povo, a docilidade (leia-se submissão) é mais característica de nossa identidade do que a agressividade. Tal característica não deve ser vista como resultado direto de fatores ideológicos e sócio-econômicos, mais como efeito indireto do efeito psicológico de eventos dessa natureza sobre a vida das pessoas:

“é uma banalidade afirmar que a pobreza é ruim para crianças e outros seres vivos. Facilmente negligenciada, entretanto, é a forma pela qual muitos aspectos da pobreza convergem em seus efeitos, levando ao desamparo. As explicações psicológicas são frequentemente deixadas de lado quando as explicações econômicas ou políticas são

evidentes. Contudo, fatores econômicos e políticos só podem exercer seus efeitos através de mediadores psicológicos. Os historiadores de orientação econômica têm o hábito de afirmar que na década de 30, a escassez de capital causava suicídios. Essa explicação é necessariamente incompleta: o capital ou a sua falta, não podem diretamente causar suicídio. De modo análogo, a pobreza em si não é uma explicação completa para a anomia. De que modo a pobreza funciona psicologicamente para produzir estagnação, hostilidade e alienação? A meu ver a pobreza, ente outros efeitos, acarreta experiências de incontabilidade produz desamparo, e este causa a depressão, passividade e derrotismo, tão frequentemente associados à miséria.” (SELIGMAN, 1977, p. 147)

Estes padrões de enfrentamento são aprendidos: seja a forma agressiva, por levar o agressor à percepção de que a violência compensa, ou por não ter encontrado outros modelos de resolução para os mesmos problemas, através de modelos de ser entre pares, ou modelos de ser e relacionar-se dos agentes educativos (professores, gestores e demais funcionários da escola) e familiares; sejam as outras formas de interpretar as situações sociais e se relacionar com os outros.

“a aprendizagem desempenha papel expressivo na manifestação e regulação das condutas envolvidas nas relações sociais. Em outras palavras, aprendemos com o outro como nos comportar apropriadamente em determinadas situações, como, por exemplo, quando manifestar alegria ou tristeza, como resolver problemas, cooperando ou competindo, e assim por diante.” (LEME, 1994, p. 164)

Conforme resultados da pesquisa de Leme (2006) os jovens sentem falta de parâmetros de justiça na relação com os adultos. La Taille (2005) demonstrou que a família, os pares, seguidos dos professores são as principais referências para sua formação.

Diante dessas considerações retomo nossa questão inicial: que transformações precisam ocorrer ou deveríamos ajudar a promover para minimizar a violência na escola? Acrescento algumas outras decorrentes desta exposição: que tipo de resolução de conflito queremos ensinar, ou que os jovens aprendam? Para formar certos valores e características no jovem, que agentes educativos devemos ajudar a formar?

3. Para uma escola sem violência...

Seria ousado demais considerar que em um texto, ou mesmo no conjunto deste livro, poderíamos dar conta de todas as ações a serem empreendidas para se ter sucesso na tarefa de transformar, de tal modo a realidade, para uma es-

cola sem violência. No entanto, dispomos de conhecimento e experiência suficientemente acumulados sobre o assunto para traçarmos algumas medidas que têm se mostrado efetivas para minimizar a violência presente em nossas escolas. A adoção de uma ou outra segundo a especificidade dos casos, deveria conjugar dois níveis de complexidade em relação, a complexidade do sujeito psicológico e a complexidade do ambiente (BRONFENBRENNER, 1996).

Os desafios que encontramos e que necessitamos enfrentar não se referem apenas àquelas em que a violência já é uma realidade instalada no cotidiano da escola. Estes estão situados também naquelas em que a violência só está presente de modo potencial. E por último, há um desafio anterior que consiste em educar para um ideal de ser humano pleno, e promover seu desenvolvimento em todos os sentidos para a realização e para a paz.

Para enfrentá-los, os objetivos fundamentais da escola e os diretos relacionados à educação de qualidade devem ser explicitados. A formação humana deve permear o planejamento deliberado das situações de ensino e de aprendizagem, do mesmo modo que o planejamento para aquelas destinadas ao ensino das disciplinas tradicionais. Projetos de sucesso tomam a questão não apenas como uma responsabilidade dos professores e gestores, e sim como uma meta da escola. (NEV, 2005).

Leme (2004) destaca que um modo de romper o ciclo vicioso da violência na sala de aula é que o professor responda de um modo não violento ao aluno, para que uma das ações para que este tenha outros modelos de resolução de conflitos. Identifica também necessidade de que as regras de convivência e suas conseqüências precisam estar claras, e o tratamento aos estudantes deve ser igualitário e justo. Desse modo, alimenta-se o desenvolvimento do senso de justiça, segurança e previsibilidade.

Mas, nem sempre o professor, e funcionários que ocupam outras funções na escola se sentem preparados para ser este modelo. Há situações em que os próprios educadores têm dificuldade de reconhecer seu papel na educação para a não violência (SPOSITO, 1998). Muitas vezes, são eles autores e vítimas do conjunto de violências que se produzem em seu ambiente de trabalho.

A formação do jovem e do educador para desenvolver a capacidade de resolver de modo assertivo as situações de conflito, deve privilegiar as práticas de negociação, dando a oportunidade para enfrentarem e resolverem por si mesmo os problemas. O educador não deve se eximir, mas mediar as situações reais e assistemáticas em que os conflitos se ma-

nifestam, como também criar deliberadamente jogos e situações que dêem oportunidade para tal exercício. Este seria também um caminho para a construção da autonomia, de valores pessoais e interpessoais positivos, tais como a cooperação, a tolerância, a empatia, o respeito a si mesmo e ao outro, o senso de justiça. Leme (1994) ilustra que ao contrário, quando educadores interferem recorrentemente em situações de conflito entre as crianças, resolvendo o problema, acabam alimentando mais a submissão e a dependência, do que a assertividade e a autonomia.

Para a autora (LEME, 2006), é necessário oferecer oportunidades de formação para os agentes educativos a respeito das diferentes formas de resolução. Isto cria responsabilidades no âmbito da produção de conhecimento, da formação e compromisso social da universidade com relação à nossa questão principal. Por exemplo, em pesquisas documentais recentes sobre a psicologia em sua interface com a educação, a questão da violência é pouco abordada (OLIVEIRA, CANTALICE, JOLY E SANTOS, 2006). O planejamento, das disciplinas de interface entre psicologia e educação para formar educadores, deve unir teoria e prática contextualizada para que os profissionais em formação aprendam a se relacionar com a comunidade escolar e extensa, construa saberes em parceria com ela e com diferentes olhares dentro da mesma.

Outra medida importante é não perder de vista o desafio de cada caso e evitar super-generalizações interpretativas que subestimam ora o papel do indivíduo, ora o papel da sociedade na produção da violência. Estamos imbuídos de uma série de explicações estereotipadas a respeito das causas, dos responsáveis, dos autores e das vítimas da violência na escola. Um modo de extrapolar estas explicações, que nem sempre dizem bem da escola com a qual trabalhamos é explicitar estes estereótipos e os preconceitos associados: por exemplo, um certo modo de interpretar a violência nas escolas que atendem a população mais pobre, aquele em que a violência está associado por definição à pobreza (ARROYO, 2007).

É preciso também persistência, conhecimento e esperança para um olhar não determinista sobre a agressividade expressa no comportamento infantil. Este aspecto é muito bem ilustrado em um livro de Fanny Abramovich, (1981), no qual adultos bem sucedidos relatam as estripulias que revelam pequenas violências cometidas na infância e que não comprometeram seu desenvolvimento posterior em outro sentido.

Muitas outras estratégias de enfrentamento da violência que envolvem ações do poder público, da comunidade, par-

tindo de dentro ou de fora da escola também precisam ser implementadas. No sentido de auxiliar estas ações a psicologia tem produzido muito conhecimento a respeito das relações interpessoais, do modo como as pessoas em situações individuais ou de grupo podem influenciar seu entorno e reciprocamente ser influenciada por este. Este conhecimento precisa ser compartilhado e pode estar todo a serviço de enfrentar a violência que se manifesta no ambiente escolar, como um dos grandes desafios contemporâneos.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. O sadismo de nossa infância. S. Paulo: Summus, 1981.
- ABRÁPIA Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Disponível em: <http://www.bullying.com.br/BCconceituacao21.htm> Consultado em: 20/08/2008.
- ARROYO, M. G. Conhecimento, ética educação e pesquisa. São Paulo: Revista e.curriculum. Disponível em: www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_2_n_2_jun_2007/1Arroyo_trabalhocompleto2007.pdf Consultado em: 12/05/2008.
- BOCK, A. M. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Psicologia escolar e educacional, v. 11(1), 2007. p. 63-76
- BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRASIL Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Consultado em: 20/09/2008.
- BUORO, A.; SHILLING, F.; SINGER, H. SOARES, M. Violência urbana: dilemas e desafios. São Paulo: Atual, 1999.
- CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e Pesquisa, 27 (1). 2001. p. 40-55.
- LA TAILLE, Y. de Valores dos Jovens de São Paulo. S.Paulo: ISME, 2005.
- LEME, M. I. S. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: ISME, 2006.
- LEME, M. I. S. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LEWONTIN, R. C.; ROSE, S.; KAMIN, L. Not in our genes. Pantheon Books, 1985.
- NEV Os jovens, a escola e os direitos humanos. Rede de Observatórios dos Direitos humanos. Relatório da Cidadania II, Núcleo de estudos da Violência / UNESCO, 2005.
- OLIVEIRA, K.L.; CANTALICE, L.M.; JOLY, M.C.R.A.; SANTOS, A.A.A. Produção científica de 10 anos da revista. Psicologia Escolar e Educacional. (1996 / 2005). Psicologia Escolar e Educacional. V. 10(2), 2006. p. 286-292
- PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.M.L.; JABLONSKI, B. Psicologia Social. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SELIGMAN, M.P.E. Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte. São Paulo: Hucitec / EDUSP, 1977.
- SPOSITO, M. A instituição escolar e a violência. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, no 104, 1998.
- VON DER HAAR, C. M. Social psychology: sociological perspective. New Jersey: Person, 2005.

Decifra-me ou te devoro: novos desafios educacionais

Christiane Oliveira Teixeira de Barros*

Hoje, sobre o fio da fronteira entre dois milênios, estamos diante de um novo paradigma civilizatório com o qual não aprendemos a lidar. E que parece desafiar o gênero humano, tal como a Esfinge ao jovem Édipo: “Decifra-me ou te devoro”. Isto porque lidar com esse novo paradigma é uma aposta de ordem intelectual, política e, sobretudo ética cujo fracasso pode trazer conseqüências nefastas para o conjunto da humanidade.

Ari Rotman

Segundo Rotman (2000) a atual sociedade brasileira vive uma crise de paradigmas, sobretudo no campo da ética e da moral. A violência de toda ordem naturalizou-se no dia a dia das grandes cidades, os indivíduos parecem centrados em seus próprios mundos e cada vez mais distantes da ideia de bem comum. Neste contexto educar para a democracia torna-se um grande desafio.

No cotidiano escolar umas das questões que mais desafiam os educadores é a questão da indisciplina. A escola é cobrada pela sociedade em geral, por não ter mais autoridade sobre os alunos, uma vez que os conflitos entre alunos/professores, alunos/alunos geram tensões entre escola e família. Em relação aos alunos agredidos por outros alunos, às vezes ocorrem casos em que a família, deste aluno, quer fazer justiça com as próprias mãos, já que a escola “não dá conta”. Chegamos ao cúmulo de pais quererem agredir os filhos dos outros para resolver a situação. Por outro lado a escola também encontra dificuldades em dar limites ao aluno agressor inserido nesse contexto.

Neste sentido o texto tem como objetivo questionar alguns aspectos da realidade educacional brasileira e refletir a respeito da necessidade de que professores, e coletivo escolar, repensem suas práticas pedagógicas frente aos princípios preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e, conseqüentemente, a forma de lidar com as questões de indisciplina e violência na escola, buscando assim, contribuir para a compreensão da importância da mediação de conflitos, no cotidiano escolar, por meio do diálogo, destacando possibilidades e limites na superação do problema.

Sem esquecer, entretanto, que a escola não pode tudo,

por não se tratar de uma escola redentora, nem tão pouco ser a única responsável pela formação de nossas crianças, mas com a certeza de que, ao mesmo tempo em que a escola reproduz, também transforma a sociedade.

Para isso, inicialmente, pretendo realizar uma breve reflexão a respeito da relação entre as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, e neste início do século XXI, e o contexto educacional brasileiro, apontando algumas contradições do mundo contemporâneo. A partir disso discutirei algumas mudanças na concepção de homem e sociedade, e sua influência na maneira de pensar a Educação. Aponto os avanços constitucionais presentes na legislação da sociedade democrática e, a partir disso, reflito sobre os aspectos da formação de professores em meio aos novos desafios educacionais. Finalizo apontando a necessidade de rever práticas, a partir do conceito de escola reflexiva, destacando a importância da mediação de conflitos como uma possibilidade de garantir uma Educação democrática.

1. As mudanças no mundo contemporâneo e o papel da escola

Os avanços técnico-científicos, ao longo da história, tornaram a vida melhor, mais confortável, mais longa, diminuíram a distância entre países e pessoas, facilitaram a comunicação, a produção, o consumo e armazenamento de alimentos e remédios, produziram bens que nem sonhávamos ser possível, entre outros benefícios. Mas, contraditoriamente, esses mesmos avanços promoveram também um grande aumento das desigualdades sociais, da fome, da violência, do uso abusivo de drogas e da ausência de valores

* Christiane Oliveira Teixeira de Barros é Pedagoga e diretora de escola da PMSBC, atualmente exercendo o cargo de consultora técnica do gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. Mestre em Didática pela FEUSP na área de formação de professores.

coletivos. Portanto, ao que tudo indica, os benefícios da modernidade não foram distribuídos de forma justa, e também não tornaram os homens pessoas melhores ou mais éticas. Segundo Frei Betto: “... estamos nos tornando seres cada vez mais privatizados, menos solidários, menos interessados nas causas coletivas e menos mobilizáveis para as grandes questões” (2000, p.38).

A partir do contexto exposto, cabe lembrar que o mundo atual é fruto desse processo histórico em que, ao mesmo tempo em que tivemos uma série de avanços técnico-científicos, também tivemos uma série de contradições éticas entre elas. Cabe destacar aqui, as duas guerras mundiais. A partir da segunda guerra alguns estudiosos, dentre eles Adorno (1903-1969) e Hannah Arendt (1906-1975), questionaram e refletiram sobre a barbárie vivenciada pela humanidade nesse período. Esse processo fez com que o mundo revisse sua concepção de homem e sociedade, questionando os regimes totalitários e, conseqüentemente, intervindo na forma de se pensar a Educação, a Escola, o Currículo e a aprendizagem, pois o processo educativo é uma ação política relacionada a um determinado contexto histórico.

Nesse período vários regimes autoritários se dissolveram pelo mundo afora. Tivemos a queda do muro de Berlim e a suposta derrota do capitalismo sobre o socialismo e a partir disto os avanços do neoliberalismo e da globalização.

No Brasil, a partir de 1985, os reflexos das mudanças podem ser observados com o fim do regime militar e o processo de democratização que culminaram na Constituição de 1988. O país se assume enquanto Estado democrático de direito e tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e o pluralismo político.

Assim cabe ressaltar que não foi apenas a escola que mudou, o mundo mudou e isto gerou uma crise de paradigma que por sua vez interfere na escola e nas relações professor/aluno/conhecimento.

A partir da década de 70, tardiamente vivenciamos o fenômeno da democratização da Escola Pública. Há nesse período um grande aumento do número de escolas e junto com elas o início do processo de desvalorização do magistério, até então uma profissão de elite que atendia uma minoria da sociedade brasileira. Posteriormente, com a garantia do direito, a Educação expressa no artigo 208º da Constituição Brasileira, a escola se vê obrigada a “abrir suas portas” a toda

sociedade e isto repercutiu em toda a sua estrutura. Assim, junto com a ideia de democracia, a diversidade de classes sociais “invade” a escola e ela deixa de ser destinada a uma minoria privilegiada, bem alimentada, educada, trazendo para a escola crianças, jovens e jovens adultos até então excluídos do sistema de ensino.

Ser professor, neste novo contexto, exige do educador a consciência da dimensão política da sua prática e o abandono da ideia de “aluno ideal”. A este respeito reflete Cortella: (...) por que formar-se em Educação? A quase totalidade das respostas costuma ser: porque gosto de criança (...) [O autor continua] Cuidado! Pode ser que se goste de uma criança idealizada: alimenta-se diariamente com qualidade; tem pais escolarizados que podem auxiliá-las nas dificuldades; frequenta médicos e dentistas com regularidade; tem condições de adquirir todo material escolar; viaja e tem acesso a equipamentos múltiplos de lazer; a escola não é sua fonte exclusiva de conhecimento letrado; em casa tem uma mesinha só para estudar, com iluminação adequada etc. (2001, p.138)

O autor alerta para o resultado concreto desta idealização, pois trabalhar apenas com um tipo imaginário de criança, aquela de acordo com nossa realidade social, faz com que o educador corra um sério risco de contribuir para o aprofundamento das diferenças e a manutenção da injustiça no espaço escolar. Portanto, a escola hoje tem como desafio lidar com a diversidade e promover a inclusão de todos os alunos e alunas garantindo: acesso, permanência e sucesso escolar.

Isto exige da escola e dos educadores a elaboração de um Projeto Político Pedagógico comprometido com a construção coletiva, e processual, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Se o projeto de sociedade neoliberal que vivemos hoje é de exclusão, a escola não pode repetir este modelo: “mais do que nunca a escola é uma necessidade histórica. Mas, sua contribuição só se efetivará se for o locus de um projeto. Mesmo quando uma sociedade está marcada pela degradação, opressão e alienação (caso de nossa sociedade), o projeto educacional é ainda mais necessário”. (SEVERINO, 2001, p.54).

Concluindo esta primeira parte, destaco a importância da dimensão política da formação dos educadores: sem consciência do contexto histórico que envolve a Educação escolar fica muito difícil compreender a crise de paradigmas enfrentada pela escola, pois ela é fruto de uma sociedade também em crise.

2. E agora educador? Reflexões sobre a formação de professores.

A Educação e a Escola são os lugares nos quais podemos dizer e exercer, mais fortemente, o nosso não. Não à miséria; não à injustiça; não à contradição humano versus humano; não à Ciência exclusivista; não ao poder opressor.
(Cortella)

Gostaria de manifestar aqui minha solidariedade para com os professores e professoras que, cotidianamente, enfrentam os desafios, cada vez mais complexos, da sala de aula. Eles têm a desafiante tarefa de educar para cidadania num país ainda em processo de construção democrática. Em sua grande maioria, os educadores foram formados por uma educação autoritária, característica do período militar, pautada na aprendizagem pelo medo, punição e castigo. Ora, no fundo, o autoritarismo ainda está nas nossas almas, basta olhar o histórico das perseguições políticas no país, em que muitos desses perseguidos eram educadores. Queiram ou não o educador tem uma grande responsabilidade na formação de mentalidades e na construção da visão de mundo, consciente ou não, existe uma dimensão política na atuação do educador, que se relaciona aos fins educacionais: Que tipo de sociedade que queremos? Que tipo de homens precisamos para construir esta sociedade? Que tipo de conteúdos e valores? Tais questões são importantes para construção dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Até um passado não muito remoto, como educávamos nossas as crianças? Como fomos educados? Não é novidade que a educação era pautada em disciplina rígida e castigos, os professores podiam, inclusive, usar palmatória, puxar orelha, pôr de castigo ajoelhado no milho, gritar, pôr para fora da sala, dividir a turma em fracos e fortes etc. Isso tudo faz parte do nosso imaginário educacional que, naquele momento histórico, era absolutamente normal. Porém, com a difusão das ideias de direitos humanos, a partir da segunda guerra mundial, os povos começaram a rever e pensar que tipos de pessoas a Educação severa havia formado. A este respeito reflete Adorno: “Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem acreditar, é totalmente equivocada... O elogiado objetivo de “ser duro”, de uma tal educação, significa indiferença em relação a dor em geral” (1995, p.128).

Adorno (1903-1969) foi filósofo da Escola de Frankfurt e em um de seus estudos abordou a relação entre a Edu-

cação e o Nazismo. Nesse sentido dizia: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p.119). Ele pesquisou a relação entre ideologia político-social e fatores de personalidade, chegando ao conceito de personalidade autoritária, destacando características marcantes do indivíduo potencialmente fascista. Dentre elas destaco: fascínio pelo poder, rigidez, dureza de personalidade, e insensibilidade à dor. Segundo seus estudos esse tipo de personalidade se desenvolve por meio de uma educação que considera a ideia de virilidade a partir da capacidade de suportar a dor, uma educação onde o medo é punido, onde vencem os mais fortes. Fala ainda da importância da primeira infância na formação da personalidade e faz uma relação entre os ‘monstros nazistas’ e alguns casos de delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, que podemos observar em nossas sociedades. “No começo as pessoas desse tipo se tornam, por assim dizer, iguais a coisas. Em seguida... tornam os outros iguais a coisas” (1995, p.130).

Esse processo é o que ele chama de consciência coisificada, pessoas que desconsideram o outro em sua humanidade. Destaca a importância de uma educação pela reflexão, e não pelo medo, e aponta o conceito de vínculo de compromisso, que podemos relacionar a ideia de contrato social presente no conceito de cidadania, destacando: “se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras... então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito” (1995, p.134). Essa linha de pensamento combate a ideia de educação pautada na obediência cega e propõe uma educação para emancipação por meio da reflexão.

Nesse sentido ao observarmos as mudanças nas legislações que tratam de crianças e adolescentes, percebemos que elas trazem no seu bojo a ideia de uma educação pela reflexão e não pela coerção. Isto não quer dizer que agora as crianças fazem o que querem, autoridade é necessária, mas não é o mesmo que autoritarismo. O Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza a concepção de criança como um sujeito de direitos em processo de desenvolvimento. Que papel a escola ocupa a partir desta ideia?

Hoje no mundo globalizado, apesar da facilidade de tantas informações, falta sabedoria: conhecimento é diferente de informação. Informar, qualquer um pode: a

mídia, o computador, o jornal, as revistas. Os alunos têm muitos meios e liberdade para obter informações. Porém, compreender, entender e analisar, de forma crítica, essas informações, é papel da escola e do professor, para isto é necessário um mediador que tenha bem mais que competências técnicas sobre seu ofício, são necessários saberes profissionais. (PIMENTA, p.43).

Dessa forma, entendo que a qualidade do trabalho do educador não pode se restringir a uma lista de competências técnicas, ou seja, a meros conteúdos, é preciso compreender que o saber fazer bem o dever refere-se a um conjunto de saberes que envolvem, além de uma dimensão técnica, aspectos políticos e éticos (RIOS, 1997).

De fato, há um “saber fazer” próprio da atuação do professor referente aos aspectos técnicos de suas ações, saber este que vai desde o domínio do conhecimento da matéria até ações como organizar, planejar, utilizar estratégias e avaliar. Apesar de esse saber ser importante para a qualidade do trabalho do educador, restringindo sua atuação apenas a aspectos técnicos, pode levar a uma concepção tecnicista de que a qualidade da educação dependeria apenas dos professores e dos alunos, desconsiderando todo o contexto que envolve o cotidiano educacional.

Portanto, há também um aspecto político em sua prática, relacionado ao sentido mais amplo do contexto de sua atuação, que considera as condições concretas de trabalho, salário, formação e experiências do professor, que lhe permite compreender os agravantes de seu trabalho e as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. Assim, na competência, expressam-se uma dimensão técnica e uma dimensão política, que se articulam dialeticamente, mediadas por uma dimensão ética. (RIOS, 2001).

Para a compreensão e enfrentamento dos conflitos entre alunos/alunos, alunos/professores no cotidiano escolar passa-se, necessariamente, pela dimensão política da formação dos educadores, e não se trata aqui de política partidária, mas sim da compreensão da realidade que envolve o contexto educacional.

O ECA traz no seu bojo uma concepção de educação para democracia, num país que ainda não conseguiu consolidar seu processo democrático. Apesar de seus avanços conceituais, sua elaboração pouco envolveu os professores na discussão. Independente disto as expectativas e exigências em relação aos profissionais da educação aumentou sobremaneira junto com sua sobrecarga de trabalho. E de fato, não é nada fácil lidar com os alunos na realidade da maioria das escolas públicas do Brasil, porém precisamos

juntos encontrar alternativas, na busca do sentido social do que fazemos, numa perspectiva democrática e não mais autoritária. Eis aí um dos maiores desafios do educador: como ser autoridade sem ser autoritário no contexto em que encontra inserida a escola pública hoje.

3. Mediação de conflitos: a necessidade de uma escola reflexiva

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho inviabilizando o amor.

(Paulo Freire)

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz um novo conceito de infância baseado na proteção integral deste público alvo, assim todos são responsáveis pela garantia do direito à vida e à proteção dos que se encontram em processo de desenvolvimento. Para a viabilização desta premissa são necessárias diversas políticas sociais articuladas que considerem o contexto sócio-político de nossas crianças.

Esta mudança de paradigmas, na forma de entender a infância, gerou uma série de mal entendidos na sociedade em geral. No cotidiano escolar não é incomum encontrar falas de pais e educadores que demonstram a incompreensão do sentido do ECA, sem intenção de julgar este ou aquele educador. Destaco aqui algumas destas falas: **“Então não podemos fazer mais nada”, “criança pode tudo agora”, “o professor não tem mais autoridade”, “eu não concordo com ECA”, “devia ter um ECA para os professores também, quem defende o professor?”** Estas e outras falas do senso comum demonstram as dificuldades encontradas nas relações entre educadores e alunos a partir da implementação do ECA, o que é compreensível por conta do histórico de nosso país, e pela forma pouco participativa que chegou as escolas. Porém 20 anos depois, a escola e seus profissionais precisam olhar de forma crítica para sua atuação e refletir sobre que papel estão desempenhando na sociedade: o de reprodutora ou o de transformadora?

Para isto, os educadores precisam ter consciência da importância da garantia de acesso, permanência e sucesso escolar a todos e a todas. Obviamente, isto não depende só dos educadores, mas também deles, e meu objetivo aqui, é refletir sobre nosso papel neste contexto. É preciso entender que ao excluir qualquer aluno da escola, e sabemos que existem diversos mecanismos para isto, a escola contribui para deixar tudo como sempre foi e promover a reprodu-

ção social. Não é a toa que o ECA preconiza o controle de faltas dos alunos, não é uma mera ação burocrática, mas uma forma de proteção a nossos alunos.

A escola precisa se corresponsabilizar pelo contexto sócio-político que envolve nosso país. Para isso, ela precisa repensar a si própria. Para formar alunos reflexivos, a escola também precisa refletir sobre seus novos desafios educacionais, assim o ECA precisa permear as discussões do Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Alarcão (2001) traz o conceito de escola reflexiva – que, por analogia, está atrelado ao conceito de professor reflexivo – e pontua que ela seria a escola que se avalia em seu projeto educativo, tornando-se, assim, uma organização aprendente, capaz de gerar conhecimento, possibilitando aprendizagem aos que nela estudam, bem como aos que nela trabalham. Por essa razão, Alarcão define escola reflexiva como “... uma organização (escolar) que, continuamente, se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (2001, p.25).

Neste sentido, pontua Brzezinski, a escola que poderá se tornar uma escola reflexiva será aquela “que produz uma cultura interna própria, constrói conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua de seus profissionais” (2001, p.68). A autora considera que para que a escola desenvolva uma cultura interna, de pensar sobre si própria, necessitará de momentos coletivos de formação e avaliação, destacando, ainda, que a escola brasileira deverá retomar suas funções sociais e políticas, resgatando o compromisso da escola pública com a educação de todos os brasileiros, orientada pela lógica da inclusão social. Para a viabilização de tal proposta, a autora chama a atenção para a necessidade de se instalar na escola uma cultura de democratização em todas as relações existentes no coletivo escolar, por meio de uma gestão colegiada e participativa.

Entendo assim que por meio da formação e reflexão de suas práticas, a escola poderá pensar alternativas conjuntas, para a questão da violência, e acionar outros atores sociais para superação dos problemas educacionais quando esgotar todos seus recursos pedagógicos. Cabe ao educador, e à escola como um todo, mediar às situações de conflitos e violências que ocorrem no seu interior. É preciso que também reflita quando ela é a produtora de violência: pelo desrespeito, pela omissão, pelo julgamento, pelo descrédito, por não ouvir.

A ideia do professor como mediador está pautada por

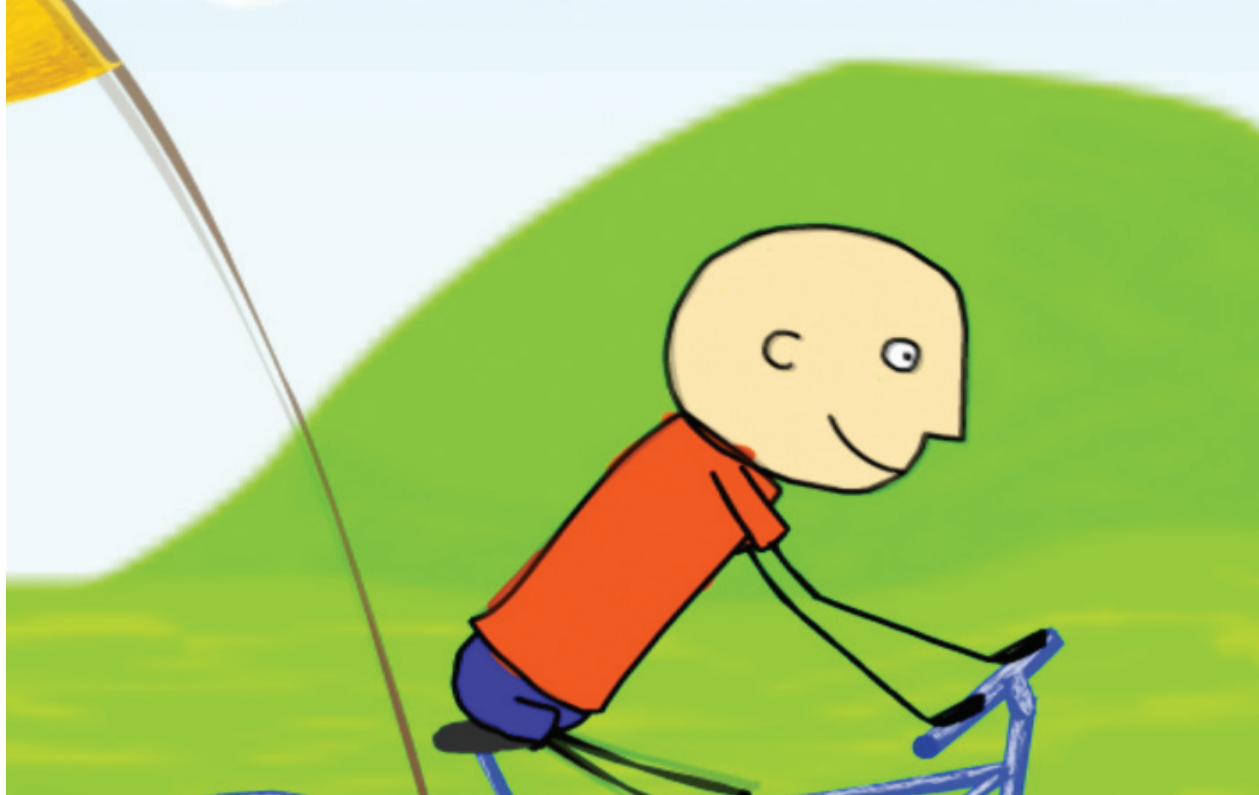
uma educação “para” e “pelo” diálogo. É preciso ouvir antes de julgar. Portanto, deve-se considerar o contexto, e se necessário pedir ajuda. Algumas crianças precisam de encaminhamentos e discussões que passam por toda equipe escolar e, muitas vezes, do apoio de outros segmentos da sociedade, como conselho tutelar, saúde, assistência social e promotoria. É preciso pensar alternativas para a superação da violência, por meio do estudo, reflexão, discussão, registro destes casos e formulação de parcerias com a sociedade civil organizada. Assim, se poderá encontrar caminhos para lidar com toda a diversidade que chega as nossas escolas hoje, tarefa fácil? Obviamente que não, pois não temos soluções prontas, as situações envolvem toda complexidade do mundo que vivemos.

Afinal de contas, como afirma Yves de La Taille em seu livro “As três dimensões do limite”, as crianças não são alienígenas que caíram em nosso planeta. Elas são frutos da sociedade em que vivemos. A partir daí o autor faz uma interessante análise do conceito de limite apontando também a falta de limites de adultos na atual sociedade, ou seja, a dificuldade que o adulto também tem em lidar com seus próprios limites. E, em relação à escola, traz uma instigante reflexão sobre as crianças de hoje, que segundo ele, não sofrem apenas com a falta de limites, mas sim com o excesso de limites, no sentido de que as crianças precisam ampliar seus horizontes de conhecimento e reflexão em busca de excelência, como ideia de superação de limites.

As crianças aprendem conteúdos atitudinais pelas atitudes que observam nos adultos. Liberdade não é o mesmo que licenciosidade. Democracia tem regras e princípios, não podemos tudo, todos têm limites a partir do conceito de cidadania.

Sabemos que não depende apenas da boa vontade de cada educador, esse tem sim um papel muito importante, mas são necessárias políticas públicas de formação continuada, bem como estrutura de trabalho, plano de carreira e políticas de proteção social para nossos alunos. O ECA não chega para cercear a autoridade do professor, mas sim para proteção integral de jovens e crianças, em muitos casos, em situação de vulnerabilidade social.

É necessário, sim, que o educador exercite sua autoridade e poder de influência sobre os alunos. Ninguém nasce democrático e o espaço escolar, para algumas crianças, é o primeiro local onde toma consciência de que existe o “outro”, e é este um espaço privilegiado para construção do sentimento de solidariedade e do conceito de cidadania que engloba a ideia de um pacto social e ético.



A necessidade da construção de um pacto social e ético envolve nossa capacidade de indignação com o sofrimento do outro, principalmente se eles forem nossos alunos, e num sentido mais amplo, reflito: “Nossas calçadas ‘suja’s de miseráveis são um drama social. Nosso trânsito, por elas impassíveis diante dos corpos atirados ao chão, é uma questão moral.” (ROTMAN, 2000, p.7).

A escola como mediadora de conflitos serve como um exercício democrático para a construção da cidadania que acontece pelo diálogo e pelo respeito à diversidade de opiniões, desde que estas opiniões não firam os princípios da dignidade humana.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO, Isabel (org). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.
- _____. (org). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003. (Col. Questões da Nossa Época, 104).
- BETTO, Frei. Crise da modernidade e espiritualidade. In: ROITMAN, Ari (org). O desafio ético. Rio de Janeiro: Garamont, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos, sociologia, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In:

- ALARCÃO, Isabel (org). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANCLINI, Nestor G. La modernidad después de la post modernidad. In: BELLUZZO, Ana Maria M. (org). Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina. São Paulo: Unesp/Memorial da América Latina, 1990.
- CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 4ª. ed., São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. (Col. Perspectiva)
- FUSARI, José C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- GHIRALDELLI JR., Paulo (org). Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003 (Col. Docência em Formação/Coords. Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).
- PIMENTA, Selma G. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, 2002a.
- _____. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e críticas de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002b.
- RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Ética e competência. São Paulo: Cortez. 1997.
- ROITMAN, Ari. O desafio ético. Rio de Janeiro: Garamont, 2000.
- SEVERINO, Antônio J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

Bullying – Violência Psicológica nos Espaços Escolares

Angela Letícia dos Santos*

O bullying caracteriza um tipo de violência psicológica, que ocorre mais frequentemente no ambiente das escolas. O fenômeno pode afetar tanto crianças, como adolescentes e adultos; os companheiros daqueles que sofrem o bullying, apesar de se apresentarem, na maior parte dos casos, solidários aos colegas que passam pela violência, normalmente não fazem nada para defendê-los, sob o risco de se tornarem próximos ao vitimizado, estando também, susceptíveis a essas violências.

Segundos dados da Abrapia, um grande número de crianças e adolescentes que sofrem bullying desenvolvem síndrome do pânico, quando a escola não consegue agir em prol da vítima. A fobia escolar geralmente tem como causa algum tipo de violência psicológica. Segundo Aramis Lopes Neto, coordenador do programa de bullying da Abrapia (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência,) a maioria dos casos de bullying ocorre no interior das salas de aula, sem o conhecimento do professor.

A criança ou adolescente, vítima de bullying, geralmente apresenta sinais de estar convivendo em pânico constante; sentimentos de rejeição e de humilhação se fazem presentes, a tal ponto, que as vítimas se sentem impedidas de se relacionarem de modo saudável com quem elas desejam, de brincarem livremente, de fazerem suas atividades na escola, em grupo, porque os mais fortes e intolerantes lhes impõem tal sofrimento.

Outra maneira como essa violência se impõe por meio da imposição do silêncio, ou seja, a vítima não pode (ou não consegue) denunciar os professores, direção da escola, nem aos pais, sob pena de piorar sua condição de discriminada. Pais e professores só ficam sabendo do problema por meio dos efeitos e danos causados como: a resistência em voltar à escola, queda de rendimento escolar, retraimento, depressão, distúrbios psicossomáticos, fobias, etc.

Há casos em que esse tipo de vítima passa a sofrer de tão baixa estima que nem sequer tem forças para dialogar sobre seu sofrimento com alguém.

Em uma das pesquisas sobre o bullying, a Abrapia identificou que o sofrimento psicológico poderia ser causado por diversas formas de violência, a citar: a violência física, violência sexual, negligência, síndrome do bebê sacudido (Shaken Baby Syndrome), e síndrome de Münchhausen. “A negligência (abandono), considerada uma agressão pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, representou 39,8% dos casos estudados pela Abrapia no ano passado no Rio. A violência física, 26,8%. Os demais casos se dividem entre violência psicológica (26,2%) e abuso sexual (7,2%). As mães foram os agressores mais citados nas denúncias, com 43,3% dos casos, bem mais do que os pais (33,9%). Agressores estranhos à família não chegam a 30%”, diz a pediatra Ana Lúcia Ferreira, do hospital da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Um estudo da Abrapia, feito no Rio de Janeiro, e usado como referência para o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), indicou que, entre as 811 crianças e adolescentes vítimas de agressões denunciadas à entidade, só no ano passado, 64% tinham menos de dez anos de idade”.

Como devem proceder pais, professores e diretores

Os familiares precisam apoiar o filho, abrindo espaço para ele falar sobre o sofrimento de estar sendo rejeitado pelos colegas. Ignorar qualquer forma de violação significa abrir margens para a emergência de mais violência.

Professores e pais devem estar atentos sobre a possibilidade real de conviver com uma vítima silenciosa de qualquer tipo de violência, como também conviver com o(s) agente(s) dessa violência (se a escola não tomar providências, cabe aos pais ou responsáveis denunciarem a violência ao Conselho Tutelar, pode até mover um processo junto a Justiça,

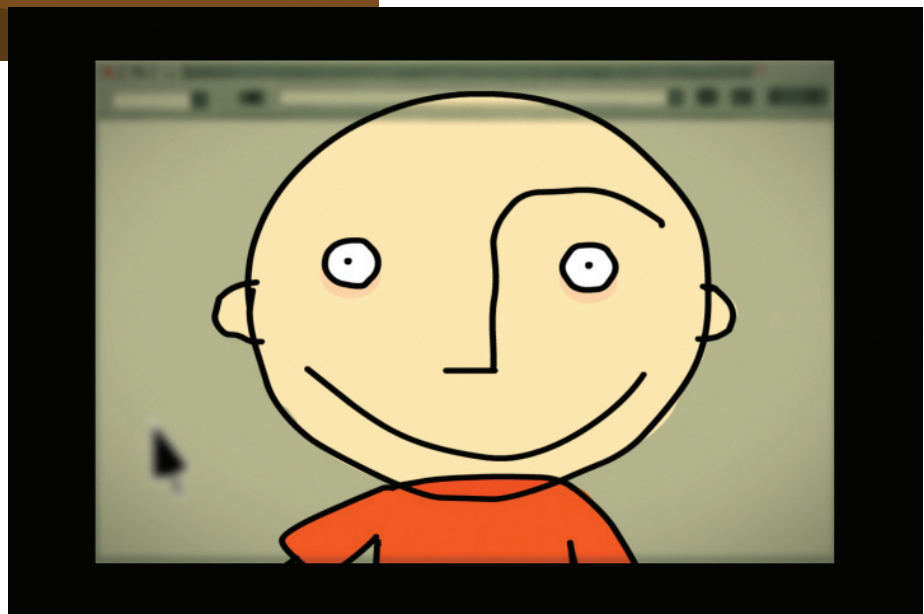
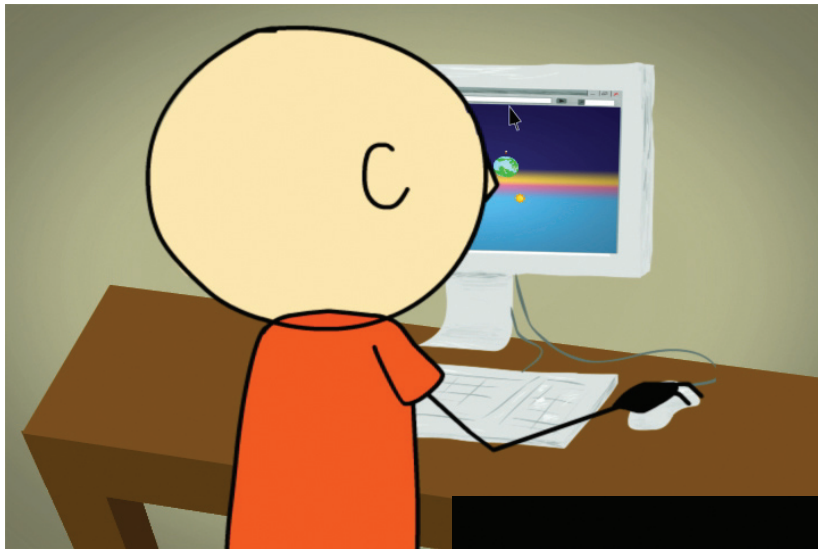
*Angela Letícia dos Santos possui graduação em Psicologia e formação em Terapia Comunitária. É mestrandista em Serviço Social pela PUC – S.P. Atualmente, atua como Assistente Técnica na Fundação Criança de São Bernardo do Campo, onde desenvolve assistência de programas e projetos voltados à proteção social.

cobrando do agressor a reparação por dano moral ou físico). Crianças e adolescentes que repetem atos de intolerância e de violência para com o próximo podem estar sendo “impulsionadas” pelos pais, que a veem, positivamente, como “esperta”. Há ainda as situações em que adultos praticam o bullying dentro da escola e, em decorrência das relações de poder, que estão naturalmente colocadas, o fenômeno pode passar despercebido pelos demais colegas do grupo de convivência ou pelos pais.

É necessário que todos os funcionários da escola, pais e responsáveis redobrem a atenção para evitar que essa violência ocorra e se propague silenciosamente, uma vez que, as consequências dessa forma de abuso podem ser extremamente danosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sérgio. Dor e sofrimento, presenças ou ausências na obra de Foucault. Caderno da F. F. C. Michael Foucault. História e destino de um pensamento. v.9, n.1, 2000
- ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. www.abrapia.org.br.



O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS PARA UMA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS

Ariel de Castro Alves*

A sociedade, atônita com o problema da violência, que não mais atinge apenas as grandes metrópoles, mas também as pequenas cidades – antes consideradas paraísos de tranquilidade e qualidade de vida, clamam por soluções diante dos crescentes índices de criminalidade. Muitas vezes são defendidas, e propostas, medidas ilusórias e oportunistas, visando à criminalização da infância e da juventude, sem se focar nas causas dos problemas que passam, necessariamente, pela educação e as oportunidades para os jovens. Hoje não vivemos apenas numa realidade violenta, mas vivemos em uma sociedade que mantém uma cultura de violência. Para transformarmos essa realidade precisamos, fundamentalmente, da educação em direitos humanos para a cultura de paz.

Sabe-se que a violência urbana reflete-se na realidade interna das escolas brasileiras – já que a escola é reflexo da sociedade. Sendo assim, há diversas propostas inovadoras para enfrentar a violência sem gerar apenas ações punitivas as quais somente agravam as situações de conflitos.

Entre os principais avanços reconhecidos nesses 20 anos de Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), temos a ampliação do acesso à escola. Diferentemente de toda trajetória, historicamente excludente da educação brasileira, nos últimos 20 anos, conforme o Ministério da Educação e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), 98% das crianças garantiram o direito à matrícula no ensino fundamental e 82% dos adolescentes garantiram acesso ao ensino médio. Porém, apesar dos êxitos quantitativos, é notória a baixa qualidade do ensino, em boa parte das escolas públicas, e também privadas do País, até porque vaga não significa frequência. Assim como frequência não significa aproveitamento escolar. Também é grave a falta de acesso ao ensino infantil, às creches, já que apenas 1,7 milhão de alunos (15,5%), de um universo de cerca de 11

milhões de crianças, com idades de 0 a 3 anos, estão matriculadas nas creches, segundo um levantamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), feito em 2006.

A qualidade não adequada do ensino, e a grave situação social de muitos alunos, geram enormes dificuldades de aprendizado, defasagem, evasão escolar e também favorece a violência. Uma pesquisa da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), feita em 2005, nos 26 estados brasileiros mostrou que muitas vezes a escola mais exclui do que inclui. Conforme o levantamento, 21% das crianças e adolescentes que estavam fora da escola já tinham abandonado o ensino anteriormente. Outros 14% já tinham deixado os estudos por três ou mais vezes. No que diz respeito ao ensino universitário, apenas 13% dos jovens com idades entre 18 e 24 anos têm possibilidade de acesso à universidade.

Do outro lado da situação educacional do País temos as prisões e as unidades de internação para adolescentes. Manter alguém na prisão, certamente, é a forma mais cara de tornar a pessoa pior! O colapso prisional, e das medidas socioeducativas, é reflexo da crise educacional e social. Quanto menos se investir em escolas, cursos técnicos e em universidades hoje, mais presídios e unidades de internação terão que ser construídos amanhã.

Nesse sentido, sugere-se a gestão de uma escola cidadã, inclusiva e de oportunidades, a qual tem como objetivo fazer com que educadores, alunos, profissionais da escola, familiares e a comunidade sintam-se conectados e acolhidos, bem como percebam que pertencem à escola, e que as escolas lhes pertencem, gerando ensinamentos e aprendizagens efetivas. Provocando assim mudanças nas formas de interação dentro do espaço escolar e comunitário.

Em agosto de 2007, a Promotoria de Justiça da Infân-

* Ariel de Castro Alves é advogado, especialista em políticas de segurança pública pela PUC- SP; professor da Faculdade Paulista de Serviço Social; conselheiro do Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) e presidente da Fundação Criança de São Bernardo do Campo.

cia e Juventude do Município de São Bernardo do Campo, preocupada com o crescente número de boletins de ocorrência, de violência envolvendo crianças e adolescentes dentro das Escolas do município, e que estavam resultando em um grande número de atos infracionais, instaurou um Inquérito Civil para estudo e busca de soluções cooperadas com relação à violência no ambiente escolar, tanto dentro, como fora dos muros dos estabelecimentos de ensino. A iniciativa partiu da Promotora de Justiça Dra. Vera Lúcia Acayaba de Toledo, que foi apoiada pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude, Dr. Luiz Carlos Ditommaso, desencadeando um amplo processo de mobilização, discussão e articulação de todos os integrantes do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente na cidade de São Bernardo do Campo.

Importante ressaltarmos que todas as experiências bem sucedidas, de enfrentamento à violência no âmbito escolar, partiram da ampliação da participação comunitária e familiar; do apoio aos grêmios estudantis, como forma legítima de atuação reivindicatória, ideológica e política dos estudantes; atuação de equipes técnicas multidisciplinares que possam atender os alunos de acordo com suas individualidades e, também, se garantindo condições dignas de trabalho aos profissionais da educação. Se quisermos que as crianças e adolescentes sejam bem tratados, o Poder Público precisa proporcionar estrutura e condições adequadas de trabalho aos educadores que trabalham com os estudantes.

O Inquérito Civil, mencionado acima, resultou numa ação intersetorial denominada “Programa Parceria na Construção de uma Cultura de Paz no ambiente escolar”. A iniciativa pretende reduzir os casos de violência doméstica, evasão escolar e, em geral, os atos violentos dentro e fora do ambiente escolar, reforçando os laços familiares e comunitários. O objetivo é gerar reflexão permanente sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente, envolvendo o protagonismo juvenil e os profissionais da educação.

Esta ação só está sendo possível porque reuniu todos os integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, que é a articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, atuando conjuntamente na efetivação dos direitos e garantias previstos na Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). As principais finalidades do Sistema de Garantia de Direitos, conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelas resoluções do Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), são de promover, defender e contro-

lar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, colocando-os a salvo de ameaças e violações de direitos, ou garantindo a reparação diante das ameaças e violações. Nesse sentido, são estes os princípios que regem a atuação do Programa pela Cultura de Paz no ambiente escolar.

As ações da Força-Tarefa têm sido realizadas de forma preventiva, na perspectiva do fortalecimento de uma cultura de paz nas escolas e na sociedade.

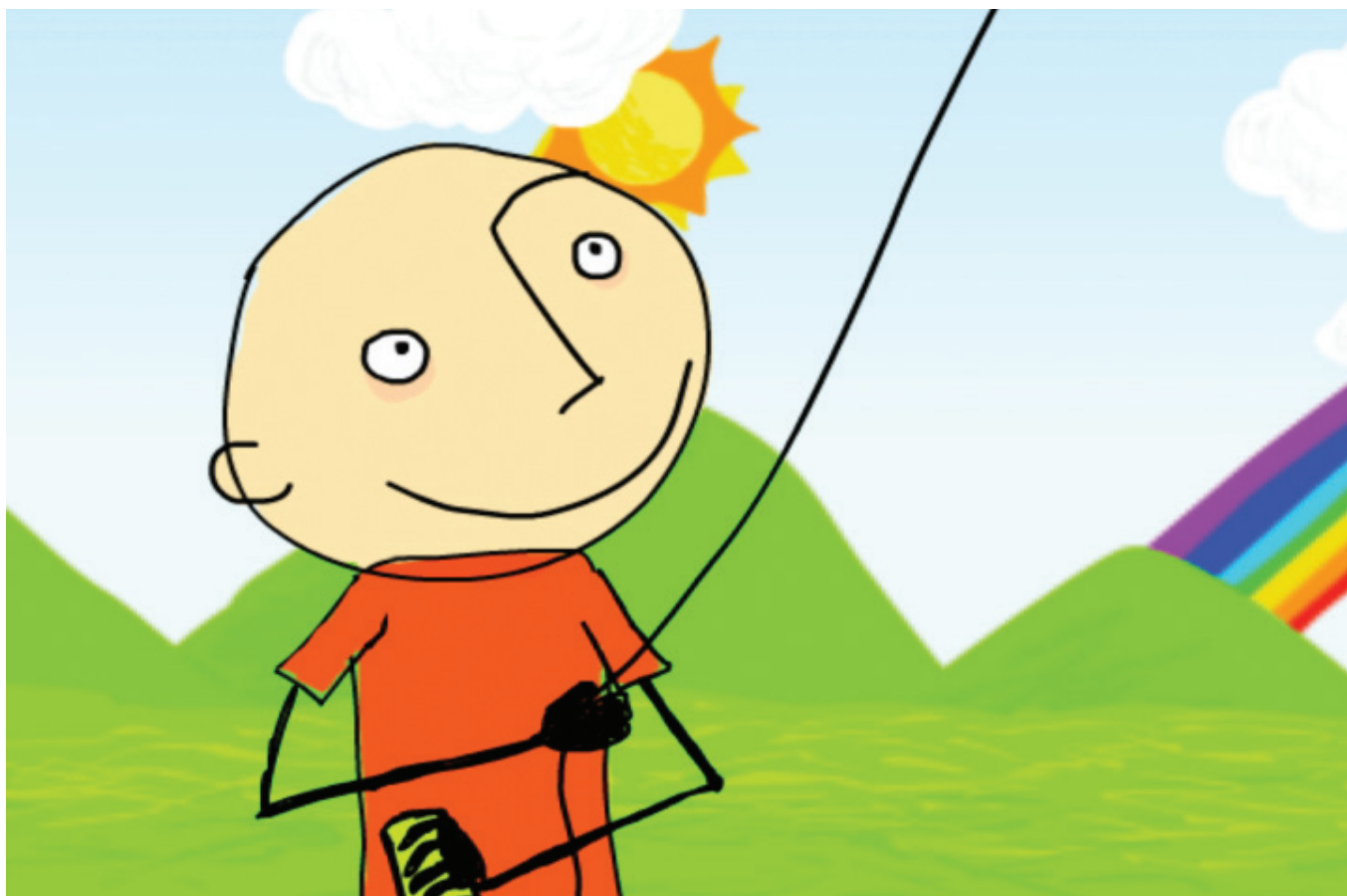
Quando ocorre uma situação de violência, dentro do ambiente escolar, toda a rede de parceiros do Sistema de Garantia de Direitos é acionada para atuar em conjunto, de forma a não se buscar um único culpado e estigmatizá-lo, mas, sim, definir as responsabilidades e competências para solucionar as situações, e mediar os conflitos, tendo em vista que é dever de todos garantir os direitos da criança e do adolescente, com absoluta prioridade, conforme estabelece o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

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

Essa atenção integral só foi possível pela criação de um fluxo de atendimento para os casos de violência, que integra as Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Segurança Urbana e Assistência Social; Diretoria de Ensino; Polícias Civil e Militar; Fundação Criança de São Bernardo do Campo; Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, além da Cátedra Gestão de Cidades da Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Direito de São Bernardo e entidades da Rede Criança Prioridade 1.

Toda a concepção do projeto está pautada em uma ação de prevenção e no fortalecimento de uma cultura de paz. A Justiça e a Educação podem, em conjunto, desfazer a associação entre jovens e violência, bem como capacitar agentes sociais na escola e na comunidade, para assim, lidarem de forma produtiva com situações de conflito envolvendo alunos, educadores e membros da comunidade.

A Cultura de Paz, segundo a Organização das Nações Unidas, consiste em um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida associados à paz,



baseados na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, divulgada em 13 de setembro de 1999, pela ONU. Fomentar uma sociedade não violenta é dever de todos e, segundo o pensador Boaventura de Souza Santos, “a educação é como um mapa na transição paradigmática de uma cultura da violência para uma cultura de paz.”

A cultura da paz, assim, apresenta-se como um espaço de empoderamento de todos e como um caminho para a superação da violência.

As escolas, neste cenário, têm um papel fundamental para o fortalecimento desta cultura, e é assim que a Força-Tarefa contribui para a prevenção e/ou redução da violência, fazendo com que se busque, antes, entender as razões que estão no contexto de uma ação violenta dentro e fora da escola. O objetivo é interagir, de maneira educativa e

não criminalizadora, com as crianças, os adolescentes, os educadores, entre outros.

Somente com a articulação dos diversos integrantes e operadores do Sistema de Garantia de Direitos, principalmente, unindo entidades da sociedade civil, escolas, Poder Público, famílias e a sociedade de uma forma geral, é que podemos contribuir para uma sociedade pautada na cultura de paz e no respeito aos Direitos Humanos. Essa iniciativa, gestada no Município de São Bernardo do Campo, tem tudo para poder contribuir e somar-se com outras iniciativas pioneiras e progressistas rumo a uma verdadeira Cultura de Paz, pautada na Justiça e na superação das desigualdades econômicas e sociais. A efetivação da Justiça é o caminho obrigatório para a Paz!

A doutrina da proteção Integral e a Escola

Vera Lucia de Oliveira*

“Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes”.

Emília Ferreiro

A escola sempre teve um alunado selecionado. Não que houvesse um critério explícito, ou requisitos, para entrar na escola pública. Isso não. O que sempre houve, e hoje em dia continuamos a reproduzir, é a exclusão pela chamada seleção “natural”. Vejam só: a instituição escolar, historicamente, construiu procedimentos, atitudes, regras, valores e uma cultura de exigências a todos os alunos indistintamente. No entanto muitos, e um que fosse já seria demais, não conseguem cumprir a lista de exigências que vai desde a apresentação pessoal (uniforme limpo e de acordo com o clima), material escolar em dia, até a pontualidade nos horários e respostas corretas quando questionados.

Aqueles alunos mal “arrumados”, de vida desregrada, sem pontualidade vão se esquivando com olhares e palavras opressoras dia a dia, enquanto aguentam a zombaria entre colegas, autorizados por professores “distraindo”. O sistema de apuração da frequência também colabora para colocar em destaque aqueles que estão “desajustados”. E, assim sendo os “feios, sujos e malvados” vão sendo cautelosa e silenciosamente excluídos. Sutilmente.

Até há pouco tempo, não havia queixas sobre o desaparecimento desses alunos do banco da escola. Hoje a situação é diferente. Documentos e acordos, dos quais o Brasil é signatário, têm como exigência a diminuição dos índices de analfabetismo, de evasão e retenção escolar. Na imprensa internacional, encontramos muitos apelos para que os países voltem seus olhares para a infância e a adolescência. A educação está na ordem do dia, pois é usada como alavanca para elevar os níveis econômicos que vêm a reboque de outros, como: desenvolvimento, pobreza, mortalidade, violência...

Além disso, num movimento semelhante e concomitan-

te está o movimento pela inclusão escolar, que nós teimamos em usar como sinônimo de pessoa com deficiência. No trem dessa história, não podemos deixar que discursos, que em nome da diferença perpetuam a desigualdade no trato infante-juvenil, estejam presentes no cotidiano escolar. Vejam como é comum ouvirmos o clamor por justificativas de que somos todos diferentes, porém há ainda a dúvida sobre qual diferença se quer esconder, ou melhor, quem é o pretexto de quem? O discurso é de que todas as crianças e adolescentes devem estar na escola. Não seria melhor invertermos os termos para: “a escola deve ser o lugar para todas as crianças e todos os adolescentes, sejam eles do modelo idealizado que aprendemos nos bancos da universidade, sejam eles indisciplinados, com conduta não desejada...” (COSTA, 1993).

Pois é, temos ainda algumas ponderações a fazer. Esta é a hora para fazermos uma autoavaliação e saber onde o sistema educacional errou e corrigi-lo. Embora saibamos que a correção será também só para o sistema, pois para o aluno indisciplinado, com defasagem na sua escolarização, o trem da história já passou. Ele está mais velho e excluído. Resta-lhe apenas a suplência, ou um projeto de recuperação, aceleração, mas ele não poderá mais concorrer com os demais de seu tempo e, pior, mesmo com o advento do ECA, suas chances diminuam. Como bem apontou o jurista Edson Sêda, em palestra em 2006: “... a escola hoje recebe alunos que antes não recebia, mas não está preparada para eles”, e assim sendo coloca-se no lugar de punir, até mesmo resguardando ampla defesa, o direito ao contraditório, ao invés de assumir sua função social educativa, ou seja, não excluir jamais nenhum de seus discípulos, por mais desafiador que seja, pois o papel da punição está na mão da Justiça constituída neste país

* Vera Lucia de Oliveira é professora de educação básica; Assistente Social com especialização em Serviço Público e em Educação; Tem atuação profissional na educação pública municipal em São Bernardo do Campo nas áreas de educação infantil, com ênfase em creches, educação profissional para adolescentes e orientação técnica no processo de municipalização do ensino fundamental, com vistas à implantação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano escolar e no fortalecimento da democratização da gestão escolar; Formadora free-lance do MEC- Ministério da Educação, na implementação dos PCN em Ação-Programa Parâmetros Curriculares em Ação; Membro do FMDCA - Fórum Municipal dos Direitos da Criança de São Bernardo do Campo; Palestrante em universidades para assuntos sobre criança e adolescente e democratização de gestão escolar; Conselheira Tutelar da Comarca de São Bernardo do Campo.

Considerando a doutrina da proteção integral preconizada pelo ECA e o papel da Educação nesta doutrina faz-se necessário envidar esforços para tornar a escola uma parte da rede de proteção por nós sonhada e desejada.

Em primeiro lugar, é necessário garantir o que diz o artigo 53 do ECA em seus dois Incisos: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e V- Acesso à escola pública gratuita e próxima de sua residência.

O Brasil tem investido na construção de escolas, no sentido de garantir a igualdade para acesso à educação, desde que assinou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1989. Esta é uma caminhada árdua, pois até aquela data a escola não era para todos, e sim, para uma parcela da população. Hoje se estima que 97% de nossas crianças e adolescentes, já estão na escola. Ao mesmo passo, outro dado alarmante deve nos preocupar, o de que apenas menos que 60% concluem o ensino fundamental, seja por necessidade de trabalho (embora proibido), seja por determinantes culturais e, principalmente, pela exclusão “natural” realizada.

Então, para que a segunda parte do inciso I do artigo 53 (... e permanência na escola) se efetive, devemos investir na construção da qualidade da Educação. Matricular as crianças é fundamental, ter merenda escolar é fundamental, ter material didático é fundamental, ter atividades envolvendo família e escola, é também fundamental. Porém todas essas coisas por si mesmas não significam qualidade do ensino. Mas as pessoas não sabem o que é uma escola de qualidade, que é aquela em que o educando aprende o que ele tem a aprender. A escola só é boa quando o aluno aprende. Afirmar que a escola é boa, porque ensinou, e os alunos é que não aprenderam, é a mesma coisa que o médico dizer que a cirurgia foi perfeita, mas o paciente morreu.”

Outro índice que pode aferir a qualidade da educação prestada é a inclusão de TODOS e TODAS: os deficientes, os idealizados, os “problemáticos, os indisciplinados, os autores de ato infracional. Porém, o que se ouve dizer, até por autoridades, é que a escola não pode ficar com aquele aluno que “viola o direito à educação dos outros quarenta da sala”, e que o ECA “só tem direitos e não tem deveres”.

É interessante isso. Há algo fantástico no estatuto que é a regra de interpretação da lei. Realmente, é a única lei que conheço no Brasil que possui isso. Essa regra está presente no artigo 6º do ECA, que é uma lente que vale para a leitura de todos os artigos dessa lei. “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente

como pessoa em desenvolvimento”. Mas o que isso significa? De acordo com o consultor do Unicef, Antonio Carlos Gomes da Costa, isso significa que qualquer artigo do estatuto tem que ser interpretado à luz desses critérios Os direitos e deveres individuais e coletivos se aplicam a quaisquer dos 267 artigos dessa lei. Todos esses artigos devem ser interpretados à luz do sexto. Então, é por isso que o estatuto não fala em deveres, porque ele já falou aqui quais são os critérios. Você tem que ver os fins sociais a que a lei se dirige.

A criança e o adolescente têm direito à educação, e tem – dentro do princípio da reciprocidade, que cada direito corresponde a um dever – o dever de estudar. Tanto que, quando a criança ou o adolescente não comparece à escola, estão tendo faltas excessivas, injustificadas, ou desistiram da escola, o que a escola tem que fazer? Comunicar o Conselho Tutelar, para que possa tomar as providências junto ao adolescente e à sua família. A função do Conselho Tutelar se dirige às crianças e adolescentes violadas ou ameaçadas de violação em seus direitos.

A família, o hospital, a polícia, a escola são todos protetores e violadores de direitos, dependendo de sua ação. A polícia às vezes é protetora, às vezes age como violadora. O hospital, às vezes, age como protetor, às vezes age como violador, por exemplo, quando ele deixa a criança e o adolescente sem atendimento, ou o faz sem qualidade. E também a escola. Só que ela nunca se entendeu assim, ela se via só como parte da solução, nunca se viu como parte do problema.

Portanto dentro do princípio da Proteção Integral, a escola faz parte da rede de atendimento, não que ela se baste sozinha, mas é sem dúvida parte importante desta rede. Mas ela não se vê assim. E isso acontece porque ela não foi trabalhada para isso. Como nos diz Antonio Carlos Gomes da Costa (1999),

“quando o estatuto foi lançado, as forças sociais que estavam por trás do estatuto se dirigiram muito mais para a polícia, para a Justiça da Infância e da Juventude, para o Ministério Público, para os internatos que privavam de liberdade as crianças por pobreza e não por cometimento de delito. Então havia tantos desafios que a escola ficou com uma lateralidade. Nenhum ator social, importante, se empenhou em fazer o estatuto chegar à escola de forma não distorcida”.

Se todo ponto de vista é à vista de um ponto, quais são os pontos de vista da escola sobre o Estatuto? Eis aí uma questão sobre a qual este livro trata. A escola quer dialogar sobre o assunto. Há indícios que nos revelam que, de modo geral, a escola não olhou para o Estatuto do ponto de vista da criança e do adolescente, nem do ponto de vista da família. Ela olhou o Estatuto do ponto de vista de si mesma.

A construção de prédios escolares, o aumento do número de vagas, a formação em serviço e a melhoria das condições de remuneração e trabalho do magistério, bem como a assistência aos educandos, podem gerar resultados bem menores do que os inicialmente esperados, se a qualidade humana das relações, entre os integrantes da comunidade educativa (educandos, educadores escolares e familiares e organizações da comunidade), não for adequada ao desenvolvimento de uma proposta educativa (projeto pedagógico) capaz de verdadeiramente atender às necessidades e expectativas de alunos. Cada estabelecimento de ensino tem um Regimento Escolar. O regimento deve funcionar como uma espécie de Constituição na Escola. Nele, devem estar expressos, com clareza, os direitos e deveres de todos os membros da comunidade educativa. Este deve estar acima de interesses corporativos dos que participam de uma comunidade educativa, porém ele não pode estar acima da lei, ele não pode querer punir, ao invés de remeter ao Poder Judiciário, que é quem tem essa função.

Gostaríamos de deixar registrado que se a instituição escolar quer realmente ser parte da rede protetora, e não violadora de direitos, ela deve olhar para dentro de si mesma, identificar o momento histórico que vivemos, quais as demandas da sociedade, quem são seus alunos e suas famílias. Todos sabemos que a alternativa definitiva para enfrentar a violência na escola, como: não aprendizado, baixa frequência, evasão, depredação, ameaças, injúrias, alto número de alunos por sala, falta de funcionários, entre outras formas, é a implementação de um novo modelo societário, baseado em valores de equidade e justiça social, contrapondo-se ao modelo que valoriza a acumulação e a exclusão social aliado a processos que favoreçam a universalização dos direitos já conquistados pela sociedade.

A escola é a grande parceira na construção desse projeto, e pode com isso implantar ações que reconheçam e materializem os princípios da Declaração dos Direitos Humanos e do ECA produzindo valores que abrigam a diferença como sinal de humanidade e não de exclusão e, ao contrário, que emancipa e fortalece. É hora de encarnarmos a História sob a perspectiva das transformações éticas. Para encerrar, uma frase do jurista Edson Sêda, em palestra ministrada em 2006, ator histórico da elaboração e implementação do ECA.

“No Brasil muitas pessoas desagradam-se com o estatuto, com o choque entre suas normas e a tradição do país, da região ou de comunidades. Com o estatuto vamos manter tradições que garantam direitos, e alterar tradições que ameçam e violam direitos. Com ele preparou-se nos anos noventa do século XX, a ética do século XXI”.

Referências

- COSTA, Antonio Carlos Gomes. É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município. Editora Malheiros, 1993.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes. De menor a cidadão: Notas para uma história do novo direito da infância e juventude no Brasil. Editora do Senado, 1993.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

Das medidas socioeducativas e de proteção aplicáveis aos adolescentes em conflito com a lei – uma visão objetiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – lei n. 8.069/90).

Luiz Carlos Ditommaso*

1. Premissas

Em bosquejo, cumpre relevar que todos os responsáveis, lato sensu, pela formação das crianças e adolescentes precisam, acima de tudo, acreditar no seu papel e, em especial, crer que podem ser agentes transformadores e os garantes na asseguaração de um futuro de esperança para aqueles ora em fase de desenvolvimento.

A criança é a fonte da vida. Muitas são desprezadas, violentadas e maltratadas, quando não abandonadas à mercê da própria sorte.

Mister compreendê-las, educá-las, formá-las e amá-las; essa é a lei mais natural.

O seu futuro depende da atividade dos homens do presente.

“A criança é um casulo, apenas. E não há entomologista que possa dizer, pelo aspecto exterior desse casulo, as cores do inseto que palpita lá dentro” (Humberto Campos).

Façamos, pois, a nossa parte com esmero e extremada dedicação, dando à criança a atenção e o apreço por demais merecidos; é preferível pecar pela ação do que por omissão.

Feito esse proêmio, não é demais dizer que a boa formação de uma criança depende, substancialmente, da família, tida politicamente e assim definida na Constituição da República (art. 226) como a base da sociedade. Isso é de trivial sabença!

No entanto, nesse mundo hodierno, o valor da família está se perdendo. A evolução (?) dos costumes, o progresso, os avanços tecnológicos, a massificação da mídia, a necessidade equivocada de se amealhar cada vez mais patrimônio (muito mais do que se precisa para uma vida confortável), a prioridade dada à ascensão profissional, a busca do sucesso pessoal, dentre tantas outras causas, têm afastado os pais

de seus filhos; a eles, os pais dão muitos presentes, porém não se fazem presentes em suas vidas, lamentavelmente!

Maquiavel (O Príncipe) sentenciou: “as pessoas esquecem a morte do pai mais depressa que a perda do patrimônio”.

E no reverso, enfocando o abominável contraste social, há as famílias desestruturadas, cujos pais, outrora carentes e abandonados, não conseguem sequer cuidar de suas próprias vidas.

Há também famílias estruturadas, ainda que minimamente, com pais responsáveis, afetivos e preocupados com o futuro de seus filhos, que lhes dão educação e formação de sobejo e valorizam a tradição da família. Todavia, são obrigados a permanecer o dia inteiro no trabalho, não raro bem longe, deixando seus filhos, involuntariamente, após o período escolar, sob os olhos daqueles ignominiosos seres que não compreendem a razão de suas existências. Em decorrência, alguns filhos acabam se perdendo pelos tortuosos caminhos da delinquência.

O Poder Público, que tem a obrigação constitucional de dar especial proteção à família, ao invés de se preocupar com as grandes obras, deveria investir sim – e muito – na família, criando as políticas públicas necessárias e específicas para o restabelecimento da importância da família como base da sociedade...

Contudo, como ensinava Montesquieu, “a maioria dos homens é mais capaz de grandes ações do que de boas”.

Diante desse preocupante quadro de desagregação familiar, surge a segunda figura relevante na formação da criança: a escola.

Melhor dizendo, a escola, vetustamente, sempre exerceu esse fundamental papel de ser o segundo ente na formação do ser humano. Na família, em sua acepção tradicio-

* Luiz Carlos Ditommaso é Juiz de Direito Titular da Vara da Infância e da Juventude de São Bernardo do Campo; Membro da Coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça de São Paulo; Professor Universitário - Faculdade de Direito Fapan-, lecionando Direito Processual Civil e Direito da Infância e da Juventude.

nal, forma-se a base e ensinam-se os princípios; alinhava-se o caráter. Na escola, além de sua função pedagógica, aprende-se a viver em coletividade, a respeitar o direito do próximo, a receber comandos de quem lhe é estranho à relação parental; aperfeiçoa-se o caráter. A família e a escola formam o cidadão.

Nesses tempos contemporâneos, porém, a escola precisa também suprir a ausência familiar. Seus alunos, em parte, significativamente preocupante no ambiente escolar, procuram extravasar seus sentimentos reprimidos, expõem suas carências e reproduzem a violência experimentada em suas casas ou nas comunidades em que vivem.

Com isso, o desrespeito, a afronta, a violência, a depredação e as ameaças tornaram-se as grandes preocupações e, (por que não?), os fortes temores dos proficientes e denodados Professores, que têm por vocação a verdadeira arte de ensinar em ambiente de paz.

Não há de se excogitar em desesperança nem em incredulidade, porquanto há meios factíveis para se reverter esse lastimável, para se dizer o mínimo, quadro.

O mal é nesse mundo o motivo principal da cultura da nossa inteligência; não querendo sofrer, procuramos conhecer as causas dos nossos males para os prevenir, remover ou mitigar (Marques de Maricá).

Nessa linha, imprescindível conhecer as causas que dão ensejo à violência no ambiente escolar, para saná-las adequadamente, evitando-se punir seus efeitos.

Um bom começo é encetar. Parece redundância, mas sem a iniciativa, sem o primeiro passo, visando à reversão dessa situação, o conseqüente será, inevitavelmente, o recrutamento dessa violência.

É esse programa batizado “PARCERIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR”, de louvável ideia da sensível, competente e dedicada Promotora de Justiça da Infância e da Juventude da Comarca de São Bernardo do Campo, Dra. Vera Lúcia Acayaba de Toledo, a quem se rendem efusivas homenagens, pode ser a concretização desse objetivo-mor de sanar as causas de violência no ambiente escolar, ainda mais pela inexorável qualidade de todos os parceiros que com muito entusiasmo e galhardia abraçaram essa causa.

Mais ainda, esse programa, por via oblíqua, possibilitará a prevenção da delinquência juvenil, pois que, sanadas ou mitigadas as causas do comportamento violento no ambiente escolar, a tendência será a de não se reproduzir a violência contra a sociedade.

2. Medidas Socioeducativas

Depois de todas essas indispensáveis premissas, ingressa-se no tema nuclear proposto.

O Brasil, por força de normativa internacional da qual é signatário, adotou em seu sistema jurídico a teoria da proteção integral, insculpida, primeiramente, na Constituição da República (art. 227) e mais bem definida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – art. 1º).

Isso significa que a criança e o adolescente, antes considerados objetos de direitos, conforme a revogada teoria da situação irregular, são hoje sujeitos de direitos, gozando de todos os direitos comuns a todas as pessoas mais os direitos específicos previsto na lei especial de proteção (ECA).

Assegura-se, nesse passo, o princípio geral de tratamento compatível à peculiar condição de pessoa em desenvolvimento.

Nessa seara, no tocante ao tema, incluem-se as medidas socioeducativas, aplicáveis àqueles adolescentes (pessoa com a idade de doze anos completos e dezoito incompletos) em conflito com a lei, vale dizer, aos autores de atos infracionais.

São elas: **1. Advertência; 2. Reparação de Dano; 3. Prestação de Serviços à Comunidade*; 4. Liberdade Assistida*; 5. Semi-liberdade**; 6. Internação** (* - em meio aberto; ** - privativas de liberdade).**

O ECA, ao revés do Código Penal, que comina aos crimes as penas mínima e máxima, não fixa qual medida deve ser imposta para o autor de ato infracional, pouco importando sua natureza, pois dá ao juiz de Direito a discricionariedade de aplicá-las, na conformidade do caso em concreto.

Não obstante isso, o ECA estabelece princípios a serem observados: a capacidade de o adolescente cumpri-la; as circunstâncias e a gravidade da infração.

O legislador, com esses princípios, estabeleceu a proporcionalidade entre a gravidade do ato infracional praticado e a medida a ser imposta, não olvidando que esta deve ser aplicada com observância da capacidade de o adolescente cumpri-la, tendo por escopo evitar medidas mais gravosas a atos infracionais de pequeno potencial ofensivo.

Tangente à medida de internação, privativa de liberdade, determina o legislador o seu cumprimento em estabelecimento educacional – contrapondo-se ao sistema prisional ainda vigente em muitos entes federados –, mas limita sua aplicação aos princípios da brevidade (deve perdurar somente pelo tempo necessário à ressocialização

objetivada) e da excepcionalidade (somente será imposta à míngua de outra medida adequada), afora o princípio geral de respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

A despeito desses princípios, a **medida de internação** não pode ser aplicada indiscriminadamente, diante das limitações legais para sua imposição, a saber: 1. pelo cometimento de ato infracional mediante grave ameaça ou violência à pessoa; 2. por reiteração no cometimento de outras infrações graves; 3. pelo descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta – quanto a esta, fica somente a nota, por desbordar do tema proposto.

Na primeira hipótese legal, situam-se os **atos infracionais de natureza grave, gravíssima e hedionda**. Exemplificando: roubo, extorsão mediante sequestro, latrocínio, homicídio doloso, estupro, tortura e outros tantos assemelhados, consumados ou tentados.

Essa gravidade, porém, não se afere aleatoriamente. Para conceituá-la, recorre-se à sistemática do Código Penal e das leis penais esparsas, porque o ato infracional, legalmente, tem por definição a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

De regra, reputam-se graves todos os atos infracionais a que a lei penal estabelece a pena de reclusão ao crime correspondente, ainda assim, quando comina privação de liberdade mais severa, quanto ao regime e ao lapso temporal de seu cumprimento.

Na segunda hipótese (reiteração), conquanto o ECA mencione a gravidade (“infrações graves”), esta também é conceituada à luz da lei penal, todavia para os atos infracionais, posto que graves, cometidos sem grave ameaça ou violência à pessoa, com a ressalva legal que tenham sido cometidos em reiteração, id est, na recidiva no cometimento de fatos graves, como o furto, o porte ilegal de arma de fogo, a receptação, a formação de quadrilha (isoladamente), dentre outros.

A questão mais intrincada fica por conta do tráfico de entorpecentes, que demandaria um capítulo à parte, de modo que, por ora, apenas se alinhavam os entendimentos jurisprudenciais majoritários para o devido conhecimento.

Nesse diapasão, muitos sustentam que o tráfico de drogas, por ser equiparado a hediondo, pela Constituição da República e por lei, e por representar uma violência contra a sociedade – logo, mais grave que a violência contra a pessoa –, é passível de internação, ainda que primário, o adolescente pela primeira hipótese supracitada. Esse é o entendimento predominante do Egrégio Tribunal de Justiça de São Paulo.

Outros, todavia – merecendo igual respeito –, perfilham do entendimento que a aplicação da medida de internação ao adolescente primário viola o princípio da estrita legalidade, pelo qual se deve interpretar a lei penal restritivamente, porquanto não se admite interpretação maléfica ao acusado (lato sensu). Por essa corrente, somente com a reiteração no cometimento desses graves fatos cabe a internação. É a posição do Colendo Superior Tribunal de Justiça.

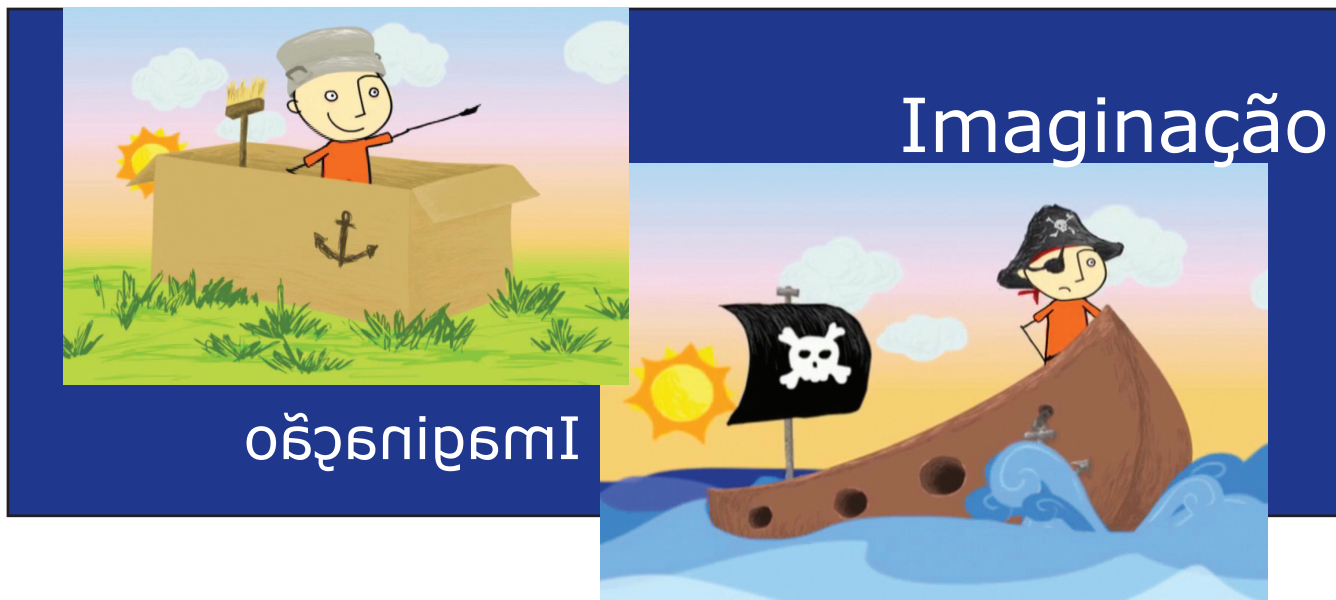
De todo modo, perfilhando-se desta ou daquela corrente, sendo o ato infracional grave, ou cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa, a medida de internação não é de aplicação cogente, pois, como supra mencionado, por força do princípio da excepcionalidade dessa medida imposto por lei, cabe ao juiz de Direito, com esteio na prova, nas circunstâncias e gravidade do ato infracional, na personalidade do adolescente, no respaldo familiar e, eventualmente, no estudo técnico levado a efeito, et al, aplicá-la ou, se assim decorrer de sua livre convicção, impor as outras medidas.

Definido, ainda que perfunctoriamente, o cabimento da medida extrema deflui-se, subsequentemente, e não se aplica aos atos infracionais de médio ou pequeno potencial ofensivo, porque desprovidos de maior gravidade, aplicando-se a estes, como corolário, as demais medidas socioeducativas.

A única ressalva refere-se à medida de semiliberdade, também privativa de liberdade, cuja aplicação, em princípio, exige, igualmente, gravidade na conduta ou cometimento de fatos graves, com ou sem reiteração, por se situar na tênue linha separadora da liberdade assistida e da internação, conforme a gradação legal definida pelo ECA, pode ser imposta quando a medida extrema for por demais severa e, de outro lado, quando a de liberdade assistida parecer insuficiente para a almejada ressocialização.

Nessa linha, **as medidas de advertência, reparação de dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida** são, de regra, destinadas aos atos infracionais, de menor ou média potencialidade ofensiva, tais como aqueles bastantes comuns no ambiente escolar, de pequeno potencial, a saber: as ofensas (injúria, difamação ou calúnia), o dano, a lesão corporal de natureza leve, o porte de droga para uso próprio, a ameaça, etc.; ou àqueles de mediana potencialidade, como o porte ilegal de arma, o furto, a receptação, o estelionato, a formação de quadrilha, et al, estes considerados graves, mas insuscetíveis, de per se, de imposição da medida extrema.

Importante frisar, para que não se alegue alhures impu-



nidades, que estas medidas ora em comento, especialmente aquelas em meio aberto, se bem executadas pelos órgãos responsáveis, máxime pelos sérios e indefectíveis propósitos do legislador, são suficientemente aptas, adequadas e eficazes, afora proporcionais quanto à sua aplicação, na ressocialização do adolescente.

3. Medidas de Proteção

Sem embargo da imposição das medidas socioeducativas, outras medidas, denominadas de proteção, devem ser aplicadas cumulativamente, de acordo com as necessidades do caso concreto e do perfil do adolescente, tendo por desiderato maior a proteção integral e a asseguaração da plena ressocialização.

De nada adianta o cumprimento objetivo da medida socioeducativa se não se tentar combater a causa motivadora do comportamento delincente.

Sabido, e consabido, que muitos adolescentes envolvem-se com a delinquência por conta do uso de substâncias psicoativas. Endividam-se com o traficante e precisam de meios para resgatar a dívida, pena de morte, como ceção; outros para o sustento da dependência, sem esse endividamento.

Em casos assim, seja qual for a natureza da medida socioeducativa imposta, em meio aberto ou privativa de liberdade, é de fundamental importância submeter o adolescente ao tratamento clínico específico, ambulatorial ou em

regime de internação, conforme a avaliação técnica, como medida de proteção, diga-se, expressamente prevista em lei, portanto, de cogente aplicação e, por óbvio, de obrigatória execução.

Na mesma esteira, atentando-se às causas que motivaram a delinquência, aplicam-se outras medidas de proteção, consistentes em, ad exemplum: **1. Orientação, apoio e acompanhamento temporários: para aquele adolescente que necessita de um norte para sua vida;** **2. Matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental: destinada àquele que, por qualquer razão, está fora da escola;** **3. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial: aqui se preocupa com a higidez física e psíquica do adolescente.**

Bem de ver que o ECA, ao contrário do que sustentam seus críticos, não tem por concepção a impunidade e sim o perfeito propósito de propiciar ao adolescente em conflito com a lei, de forma sistemática e bem definida, os meios seguros, eficazes e adequados para a sua ressocialização.

Quanto ao mais, depende dos responsáveis pela execução das medidas socioeducativas e de proteção e, especialmente, em se acreditar que, bem executadas estas, a ressocialização é factível.

Palavras houve já de sobra; dai-me, enfim, feitos: vamos à obra (Gboete).

A indisciplina escolar e o ato infracional

Luiz Antonio Miguel Ferreira*

1. Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente, desde a sua vigência, sempre foi tachado como uma lei permissiva, que contemplava somente direitos às crianças e aos adolescentes e que, de certo modo, teria contribuído para o aumento dos atos de indisciplina ocorridos na escola. Esta visão ainda é encontrada, nos dias de hoje, não obstante o tempo de vigência dessa lei, que data de 1990.

Mas será que todos os atos de indisciplina que ocorrem na escola têm alguma relação com o Estatuto da Criança e do Adolescente? Pode a lei ser apontada como uma das causadoras dos transtornos disciplinares? Qual a relação entre os atos de indisciplina e o Estatuto? O que fazer frente à indisciplina do aluno?

Estas indagações merecem algumas reflexões, não só para a exata compreensão da Lei e seu papel frente ao problema escolar, mas visando apontar soluções concretas para os problemas enfrentados pelos profissionais da educação no seu dia a dia.

A análise a ser feita tem por objetivo enquadrar o problema disciplinar sob o aspecto jurídico, posto que a questão pode ser enfrentada de outras formas, levando-se em consideração os aspectos médicos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos, que fogem da alçada legal.

2. A educação como fundamento para o exercício da cidadania: direitos e deveres

A atual Constituição Federal, no artigo 227, estabeleceu como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, dentre outros direitos, a educação. Para facilitar a compreensão da referida norma e torná-la executável, o Estatuto da Criança e do Adolescente tratou, em capítulo específico, do direito à educação estabelecendo seus objetivos, os direitos dos educandos, as obrigações do Estado, dos pais e dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino fundamental (ECA, Cap. IV - arts. 53 a 59). No referido capítulo, não há qualquer referência à

questão disciplinar envolvendo o educando. O Estatuto apenas procurou tornar exequível a norma constitucional quanto ao direito à educação.

Neste aspecto, aponta relevante princípio a ser obedecido, posto que, repetindo a norma constante do artigo 205, da Constituição Federal, também consagrada no artigo 2º da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 53), “**que a educação visa o preparo para o exercício da cidadania**”. Antes mesmos destas leis, o Decreto n. 10.623, de 26 de outubro de 1977, que aprova o regimento comum das Escolas Estaduais de 1º Grau, também estabelecia, como objetivo da escola “o preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Cidadania, nos dias de hoje, não mais pode ser concebida de forma restrita como a possibilidade de “participação política por meio de voto, que pressupunha a alfabetização do eleitor” (Lopes, 1996, p.40). A visão é muito mais ampla e genérica, uma vez que, este requisito, a partir da atual Constituição não mais vigora, posto que é facultativo o voto para o analfabeto. Atualmente, cidadania requer um cidadão que conheça e lute por seus direitos, mas que também tenha ciência de suas obrigações e de seus deveres.

Previsto expressamente no Estatuto da Criança e do Adolescente, este é um dos objetivos da escola atual, que, segundo Yves de la Taille (1996, p.23) compete:

Lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. **E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos.**

Dos direitos, o aluno-cidadão tem ciência. Agora, de seus deveres, do respeito ao conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, nem sempre se mostra cioso. E aí surge a indisciplina, como uma negação da disciplina, do dever de cidadão. É desta forma que, indiretamente, o Estatuto e demais

* Luiz Antonio Miguel Ferreira, Promotor de Justiça coordenador da área de educação do Centro de Apoio Operacional Cível e de Tutela Coletiva do Ministério Público do Estado de São Paulo. Mestre em Educação. Autor do livro: O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor (Cortez).

leis, tratam da questão disciplinar como uma afronta ao dever de cidadão. Um dos papéis da escola centra-se nesta questão, ou seja, de contribuir para que o aluno-cidadão tenha ciência de seus direitos e obrigações, sujeitando-se às normas legais e regimentais, como parte de sua formação.

Dentro deste contexto, crianças e adolescentes devem ser encarados como “sujeitos de direitos e também de deveres, obrigações e proibições contidos no ordenamento jurídico” e regimentos escolares. Quando não atenta para a observância de tais normas, pode cometer um ato infracional ou um ato indisciplinar.

3. Mas, o que vem a ser ato infracional? E ato indisciplinar?

Quanto ao ato infracional, a definição é dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece:

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Assim, toda infração prevista no Código Penal, na Lei de Contravenção Penal e Leis Penais esparsas (ex. Lei de tóxico, porte de arma), quando praticada por uma criança ou adolescente, corresponde a um ato infracional. O ato infracional, em obediência ao princípio da legalidade, somente se verifica quando a conduta do infrator se enquadra em algum crime ou contravenção previsto na legislação em vigor.

Desta forma, a primeira conclusão que se pode chegar é que nem todo ato indisciplinar corresponde a um ato infracional. A conduta do aluno pode caracterizar uma indisciplinaria, que não corresponda a uma infração prevista na legislação. Agora, o conceito de indisciplinaria, é mais tormentoso. Extraíse do Dicionário Aurélio, os seguintes conceitos de disciplina e indisciplinaria:

Disciplina:

- Regime de ordem imposta ou livremente consentida.
- Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.).
- Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor.
- Observância de preceitos ou normas.
- Submissão a um regulamento.

Indisciplinaria:

- Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião.

Içami Tiba (1996, p.117 e 145) define disciplina como:

(O) conjunto de regras éticas para se atingir um objetivo. A ética é entendida, aqui, como o critério qualitativo do comportamento humano envolvendo e preservando o respeito ao bem estar biopsicossocial.

O autor aponta como causas da indisciplinaria na escola as características pessoais do aluno (distúrbios psiquiátricos, neurológicos, deficiência mental, distúrbios de personalidade, neuróticos), características relacionais (distúrbios entre os próprios colegas, distorções de autoestima) distúrbios e desmandos de professores.

A definição que melhor se apresenta, é fornecida por Yves de La Taille (1996, p.10) que esclarece:

Se entendermos por disciplina, comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplinaria poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplinaria traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Numa síntese conceitual, a indisciplinaria escolar se apresenta como o descumprimento das normas fixadas pela escola e demais legislações aplicadas (ex. Estatuto da Criança e do Adolescente - ato infracional). Ela se traduz num desrespeito, “seja do colega, seja do professor, seja ainda da própria instituição escolar” (depredação das instalações, por exemplo).

Ela se mostra perniciososa, posto que sem disciplina haja “poucas chances de se levar a bom termo um processo de aprendizagem. E a disciplina, em sala de aula, pode equivaler à simples boa educação: possuir alguns modos de comportamento que permitam o convívio pacífico”.

Agora, um mesmo ato pode ser considerado como de indisciplinaria ou ato infracional, dependendo do contexto em que foi praticado. Uma ofensa verbal dirigida ao professor pode ser caracterizada como ato de indisciplinaria. No entanto, dependendo do tipo de ofensa e da forma como foi dirigida, pode ser caracterizada como ato infracional – ameaça, injúria ou difamação. E para cada caso, os encaminhamentos são diferentes.

Constata-se também, que o ato infracional é perfeitamente identificável na legislação vigente. Já o ato indisciplinar deve ser regulamentado, nas normas que regem a escola, assumindo o regimento escolar papel relevante para a questão.

Em qualquer circunstância, quer seja em relação ao ato infracional ou ao ato indisciplinar, a escola deve ter presente, o seu caráter educativo/pedagógico, e não apenas autoritário/punitivo. Ademais, deve guardar relação com a gravidade da ocorrência e o comportamento do aluno.

4. Consequências do ato infracional e do ato indisciplinar

Quando a criança ou o adolescente pratica um ato infracional, haverá um tratamento diferenciado para cada um deles, não obstante possa ocorrer à mesma conduta ilícita. Na verdade, a distinção entre criança e adolescente tem importância no Estatuto, posto que, não obstante usufruírem dos mesmos direitos fundamentais recebem medidas diferenciadas na hipótese de ocorrência de ato infracional.

A criança infratora fica sujeita às medidas de proteção previstas no artigo 101 do Estatuto, que implica num tratamento por intermédio da sua própria família ou da comunidade, sem que ocorra privação de liberdade. São elas:

- I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II – orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII – acolhimento institucional;
- VIII – inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX – colocação em família substituta.

O adolescente infrator submete-se a um tratamento mais rigoroso, com as medidas sócioeducativas (incluindo as medidas de proteção) previstas no artigo 112 do Estatuto, que podem implicar na privação de liberdade. As medidas previstas são:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviço à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional;
- VII – qualquer uma das previstas no artigo 101, I a VI.

Em todo o caso, as medidas devem ser aplicadas levando-se em consideração uma relação de proporcionalidade, ou seja, a capacidade do infrator em cumprir, as circunstâncias e a gravidade da infração.

5. Considerações finais

A indisciplina, como o ato infracional, transita indistintamente nas escolas públicas e privadas. Não é um problema específico da escola pública, oriundo da questão econômica ou social. Na verdade, torna-se mais visível na escola pública, dada a relação existente com o aluno. Com efeito, nas escolas particulares a relação é de aluno/cliente e neste caso, “como se sabe, o cliente é o rei, é ele quem manda. Inverte-se radicalmente a legitimidade dos olhares: é o aluno quem olha e julga” (TAILLE, 1996, p.21).

Mas a escola pública tem se mostrado sensível e aberta à questão, buscando alternativas válidas para o melhor encaminhamento dos casos. Nesta caminhada não está sozinha, posto que conta com a colaboração do Conselho Tutelar e do Ministério Público, como parceiros preocupados com o destino das crianças e dos adolescentes.

Na verdade “nossas escolas podem se constituir em espaços onde a cultura e as experiências dos alunos e dos professores (seus modo de sentir e ver o mundo, seus sonhos, desejos, valores e necessidades) sejam os pontos basilares para a efetivação de uma educação que concretize um projeto de emancipação dos indivíduos (PASSOS, 1996, p.121).

A conquista da cidadania e de uma escola de qualidade é projeto comum, sendo que no seu caminho, haverá tanto problemas de indisciplina como de ato infracional. Enfrentá-los e superá-los é o nosso grande desafio.

Referências Bibliográficas

- AQUINO, Júlio Groppa (org). Indisciplina na escola – Alternativas teóricas e práticas. 4ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- LOPES, Maurício Antonio Ribeiro Lopes. Comentários à lei de diretrizes e bases da educação. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.
- PASSOS, Laurizete Ferragut. A Indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Júlio Groppa (organizador). 4ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- SARAIVA, João Batista da Costa. Adolescente e ato infracional. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1999.
- TAILLE, Yves de La. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Indisciplina da escola: alternativas teóricas e práticas. AQUINO, Júlio Groppa (org). 4ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- TIBA, Içami. Disciplina – Limite na medida certa. 8ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.
- VIANNA, Mariléa Nunes. Garantindo a proteção da criança e do adolescente dentro da escola. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior, 2000.

Uma questão polêmica: suspensão e transferência compulsória

***Christiane Oliveira Teixeira de Barros, Vera Lúcia de Oliveira, Suzana Aparecida Dechechi de Oliveira, Ester Caetano da Silva, Ricardo dos Santos Monteiro e Vera Lúcia Acayaba de Toledo**

O período pós-guerra levou a humanidade a refletir a respeito da questão da dignidade humana resultando na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Esse processo resultou na queda de vários regimes de governo de caráter autoritário e excludente, inclusive a ditadura militar do Brasil.

A constituição Federal de 1988 foi uma conquista histórica, fruto das lutas de décadas e do envolvimento da sociedade civil organizada, que resultou numa concepção de criança e adolescente, como sujeito de direitos, desencadeando no país o processo de democratização do ensino garantindo, não só o acesso de todos, mas a permanência dos alunos.

Essa garantia constitucional fez com que a escola recebesse alunos que, até então, não tinham acesso à educação e para os quais a escola não estava preparada para receber. Isto trouxe, para a instituição escolar, novos desafios para os quais o professor precisa de apoio para refletir sobre os casos e propor encaminhamentos pautados nos princípios da doutrina e da proteção integral, preconizada na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Dentre os encaminhamentos para os alunos, com condutas indisciplinadas e infracionais, historicamente a escola utilizou-se da suspensão e da transferência compulsória. Atualmente existem diferentes interpretações que consideram que estes encaminhamentos encontram-se em dissonância com os preceitos constitucionais, porém, em alguns estados da federação, esse tipo de ação está prevista, desde que conste do Regimento Escolar.

Compreendemos que a democracia é um processo, ainda em construção em nosso país, com contradições, desa-

lios, conflitos e diferentes interpretações que podem ser minimizadas pelo diálogo e pela reflexão dos fatos.

Nesse sentido há entendimentos doutrinários de que as penalidades disciplinares escolares, de transferência compulsória e suspensão das aulas, infringem a Constituição Federal (artigo 206, inciso I) e o mandamento previsto na norma do artigo 53, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que traz o direito da criança e do adolescente ao ACESSO e à PERMANÊNCIA na escola. Preconizam alguns operadores do Direito que isso constitui verdadeira VIOLAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO.

Aliás, o Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente do Ministério Público do Estado do Paraná, em janeiro de 1996, encaminhou solicitação ao Secretário de Estado da Educação, para que fossem tomadas providências no sentido de serem revistos os regimentos escolares que contenham a afronta ao ordenamento jurídico de prever a penalidade disciplinar de expulsão ou de transferência compulsória, de educandos, bem como o assunto fosse submetido à apreciação do Egrégio Conselho Estadual de Educação, com a finalidade de a matéria ser normatizada por este Colendo órgão. Acompanhou a solicitação o estudo jurídico-doutrinário intitulado “O Direito de Permanência na Escola”, da lavra de Promotores de Justiça do Centro de Apoio.

O Relator opinou pelo acolhimento da solicitação do Centro de Apoio, firmando a compreensão de que a penalidade disciplinar de expulsão, ou transferência compulsória de educandos, sob forma explícita ou implícita, não pode ser consignada nos Regimentos Escolares dos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Estadual do Pa-

* Christiane Oliveira Teixeira de Barros - Consultora Técnica; Vera Lúcia de Oliveira - Conselheira Tutelar; Suzana Aparecida Dechechi de Oliveira é Dirigente Regional de Ensino dos Municípios de São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Ester Caetano da Silva - Supervisora de Ensino; Ricardo dos Santos Monteiro - Supervisor de Ensino; Vera Lúcia Acayaba de Toledo - Promotora de Justiça da Infância e Juventude.

raná, por se constituir em flagrante desrespeito à legislação vigente.

A Câmara acompanhou, por unanimidade, o Voto do Relator e foi vedada a penalidade disciplinar escolar de expulsão ou transferência compulsória.

Por outro lado, AINDA existem entendimentos que esta penalidade pode ser aplicada ao aluno, desde que prevista no Regimento Escolar.

No Estado de São Paulo, o DOE (Diário Oficial do Estado), publicou os cadernos de Normas Gerais de Conduta Escolar e o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania que fazem parte do Sistema de Proteção Escolar, programa instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar. Eles visam garantir uma padronização no entendimento sobre as condutas que devem ser inibidas no ambiente escolar, bem como nas sanções que devem ser aplicadas em casos de faltas disciplinares.

A implantação destas normas deverá induzir à retomada do debate sobre as Normas de Gestão e Convivência no ambiente escolar, desencadeando um processo de readequação dos Regimentos Escolares e seu fortalecimento como instrumento coletivamente pactuado. De certa forma, elas vieram preencher eventuais lacunas nesses regimentos, explicitando a questão dos direitos e deveres, das responsabilidades e proibições na escola; das possíveis punições a alunos; da falta de autonomia e da autoridade da direção para agir no caso de infrações do comportamento exigível de um aluno em sala de aula ou dentro do prédio da escola. As unidades escolares devem assegurar que não haja qualquer tipo de punição. Cabe-lhes assegurar a promoção de modelos de convivência pacífica e democrática, assim como práticas efetivas de resolução de conflitos, com respeito à diversidade e ao pluralismo de idéias.

Em verdade, no nosso PROGRAMA (Força-Tarefa) o que pretendemos é que, se prevista esta “penalidade” disciplinar no Regimento Escolar, procurem os educadores, dentro do possível, evitar aplicá-la buscando alternativas que sejam efetivamente pedagógicas e, para tanto, terão o apoio dos Parceiros do Programa.

No caso da Escola ter esgotado as ações pedagógicas com o aluno, sem êxito, e o Programa da Força-Tarefa ainda não ofereceu solução adequada, a Escola ENCAMINHARÁ RELATÓRIO à Promotoria da Infância e Juventude, que fará reunião com os Parceiros visando um trabalho em equipe com análise mais aprofundada da situação por meio dos órgãos competentes (Conselho Tutelar, Secretaria de Saúde, Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania, Fundação Criança – Centro de Atendimento à Família, CRAMI – Centro de Referência e Atenção aos Maus-Tratos na Infância para vítimas de violência doméstica, CAISM – Centro de Atenção à criança e ao adolescente vítima de violência sexual e, se necessário, Polícias Civil e Militar, e outros, dependendo da situação). Neste trabalho desenvolvido a Escola será parceira no acompanhamento e tratamento do aluno. E após será encaminhado um relatório à Promotoria.

Podem, entretanto, ocorrer hipóteses que viabilizam a transferência do aluno para outro estabelecimento de ensino, como por exemplo:

1º) quando o próprio aluno está em situação de risco na escola;

2º) quando este aluno expõe, de fato, os demais alunos a risco;

3º) ou ainda, quando os próprios genitores solicitam a transferência.

Entretanto, é necessário que em qualquer das hipóteses acima, a escola, que transferirá o aluno, garanta vaga para ele em escola próxima à sua residência, conforme os termos do disposto no artigo 53, inciso V, da Lei 8069/90 (Estatuto da Criança ou do Adolescente).

Com relação à suspensão de alunos das atividades escolares cabe lembrar que esta atitude expõe a criança, ou o adolescente, à situação de exclusão, uma vez que ele será impedido de ir à escola pelo período da suspensão, ficando à mercê de risco pessoal e/ou social em sua casa ou na própria comunidade. Além do risco eminente, faz-se necessário considerar, como nos ensina Maurício Aberastury, que uma das características da adolescência é a liderança da “tribo”, ou seja, a suspensão pode levar o aluno a sentir-se em destaque os mesmo levar outros alunos a considerá-lo líder e provocar “seguidores” de sua conduta. Um pressuposto a ser seguido, é o do trabalho pedagógico de inclusão de todos e todas, mesmo que em atividades escolares de diferentes apresentações.

Ato infracional – conceito e requisitos necessários para sua caracterização

Maria Cristina Teixeira*

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de identificar, a partir das definições legais, as condutas que podem ser classificadas como atos infracionais e indisciplina, uma vez que a fixação de elementos de semelhança e diferenciação entre referidos comportamentos é fundamental para a discussão, prevenção e tratamento destes comportamentos diretamente relacionados com a violência escolar, assunto cuja discussão, compreensão e prevenção é fundamental para a realização adequada das atividades de ensino e educação em nossas famílias, comunidades e estado.

1 - A disciplina das atividades relacionadas com a criança e o adolescente

A criança e o adolescente receberam da Constituição de 1988 um tratamento especial, identificado nas disposições expressas relacionadas com seus direitos, estabelecidas pelos artigos 227 a 229 do Texto Constitucional, que disciplinam direitos, deveres e atividades de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado que devem “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Também foram fixados princípios e recursos públicos que devem possibilitar a realização de políticas públicas capazes de garantir o acesso ao ensino, saúde, lazer e à cultura. Para a identificação adequada dos direitos, deveres e ações necessárias para garantir à criança e ao adolescente os direitos previstos em nível constitucional foi criada a lei 8069/90,

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que cuida, entre outros direitos, da educação e da situação das crianças e adolescentes que se encontram em situações de risco, passíveis da assistência e tutela do Estado, inclusive por meio da aplicação de medidas de proteção e sócioeducativas indicadas, respectivamente, nos artigos 90 e 112 do ECA.

A educação é objeto dos artigos 53 a 59, que reproduzem os objetivos traçados pela Constituição Federal ao indicar que são finalidades do exercício deste direito “o pleno desenvolvimento de sua pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. A igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola, e o acesso à escola pública gratuita e próxima de sua residência, são outros princípios indicados nos incisos I e V do mesmo artigo e que possuem extrema relevância para o tema tratado neste trabalho. Às disposições aqui indicadas podemos somar as que foram objeto de indicação no artigo 54, que relaciona os deveres do Estado em relação à educação, que são:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

* Maria Cristina Teixeira é mestre em Direito do Estado pela PUCSP; Professora do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito da UMESP; Membro do Comitê Executivo da Cátedra Prefeito Celso Daniel de Gestão de Cidades da UMESP e professora do Curso de Direito do UNISAL; Advogada.

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A preocupação de lembrar, inicialmente, das atividades cometidas ao Estado, em relação à educação, é fundamental para que, a partir daí, possamos desenvolver nosso raciocínio fundamentados em uma conclusão importante: a educação e o ensino prestados à população pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal deve ser de qualidade, o que supõe a criação e manutenção de condições adequadas para o convívio das pessoas envolvidas neste processo e o desenvolvimento de suas atividades.

As ações da Força-Tarefa se relacionam com a violência nas escolas públicas, de ensino fundamental e médio, problema que influencia diretamente e de forma negativa as condições necessárias para a realização dos processos de ensino e aprendizagem, próprias de cada etapa do processo educacional, pelo que, agora, também é necessário esclarecer o significado de alguns conceitos fundamentais para alcançar o objetivo proposto. É preciso definir “ato infracional” e indicar os requisitos necessários para sua caracterização.

2 – Ato infracional e indisciplina

Em primeiro lugar, cumpre identificar os sujeitos que podem realizar estes atos. O ECA tem como objeto de suas disposições as condutas praticadas por crianças e adolescentes, identificadas pelo requisito objetivo da idade. Assim, conforme estabelece o artigo 2º do referido Estatuto “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e, adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

A definição de ato infracional, intimamente relacionada com o de criança e adolescente, também foi definida pela mesma lei, no artigo 103, segundo o qual “ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal.” Embora essa indicação seja, por si só, insuficiente para fundamentar as atividades de professores, diretores e funcionários das escolas e órgãos que participam da Força-Tarefa, podemos retirar de sua leitura algumas premissas importantes para este trabalho.

A primeira diz respeito à abrangência da expressão ato infracional, que é ampla e abrange condutas de gravidade leve, média e alta, classificadas pela legislação como crimes e contravenções penais. Isso significa dizer que algumas ações e comportamentos, realizados no cotidiano escolar, não se inserem nesta categoria por não estarem descritos na legislação penal.

Aqui é necessário incluir outro conceito importante, o de indisciplina. De acordo com Tereza Cristina R. Rego, “no plano educativo a indisciplina escolar assumiu várias faces ao longo do tempo desde a simples desordem em sala de aula até a violência verbal e física, graves, cometidas pelos alunos.” Assim, estamos diante de outra expressão de conteúdo amplo que, nos parece, inclui o de ato infracional.

A identificação destas condutas depende da interpretação das pessoas diretamente envolvidas com sua identificação e com os autores destes atos, com um grau enorme de subjetividade, que precisa ser delimitado para que as ações relacionadas com os atos infracionais seja efetiva e eficiente no sentido estabelecido pelo ECA. Referida tipificação, em face da gravidade do ato, é realizada pelos sujeitos que atuam cotidianamente em relação ao aluno(a) autor(a) da ação e terá repercussões importantes para todos os envolvidos nos processos de prevenção e proteção relacionados com os mesmos.

Por isso, é importante fazer uma distinção relacionada à identificação das referidas ações, de modo a distinguir entre indisciplina e ato infracional. O conceito e caracterização da indisciplina são, também, muito importantes para as atividades da Força-Tarefa e de educadores, de modo geral, uma vez que estas condutas devem estar descritas no Regimento Escolar e, na maioria dos casos, não são passíveis de serem caracterizados como atos infracionais. Essa providência pode assegurar a todos, professores, diretores, funcionários e alunos uma atuação fundada em critérios objetivos, traçados pelo referido estatuto, que permitirá uma verificação e indicação mais segura e adequada das condutas e providências adotadas em face de cada situação concreta.

3 – O papel da escola, da família e da sociedade

É preciso refletir a respeito de algumas questões importantes, relacionadas com os sujeitos envolvidos nas relações nas quais se originam referidas condutas. O agente que atua em face dos alunos autores das condutas tipificadas como atos infracionais ou de indisciplina deve examinar estes atos em relação ao contexto no qual foram praticados. Isso pode evitar a tipificação inadequada de uma ação e a indicação de atividades de prevenção ou correção que não sejam as indicadas para aquela situação.

Também é fundamental envolver a família dos alunos e a comunidade na qual a escola está localizada as atividades da mesma, para que sejam implementados mecanismos de planejamento e controle que tragam benefícios ao cotidiano escolar como, por exemplo, os Conselhos de Escola. É ne-

cessário, ainda, identificar as condutas de maior incidência nas escolas, para a elaboração de um indicador que possibilite o conhecimento das mesmas e adoção de ações que permitam sua prevenção e correção. A escola é um sujeito importante no processo de administração e diminuição da violência em geral e, especialmente, daquela relacionada à criança e ao adolescente.

Para que estas situações se concretizem é necessário conhecer a situação econômica e social dos alunos, incluir, por meio do diálogo de natureza formativa e informativa, os estudantes envolvidos com a prática de atos infracionais. Essa medida é fundamental para o cumprimento de uma das funções essenciais do direito à educação: o desenvolvimento integral da pessoa humana e investir em ações preventivas dos comportamentos classificados como atos infracionais, por meio da atuação conjunta de professores, direção, funcionários e alunos em cada estabelecimento escolar.

4 – Conclusão

Dizer que a violência escolar é uma situação complexa, que depende de um conjunto de ações do Estado e da sociedade para sua solução parece desnecessário. De qualquer modo, é importante ressaltar que a atuação conjunta de todos os atores sociais, envolvidos nas atividades de ensino e educação, para a implementação de mecanismos adequados para lidar com os desafios colocados, todos os dias, por este problema, é uma condição imprescindível para a minimização e a solução deste problema.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 44ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BRASIL. Lei 8069/1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm. Acesso em 18/05/2010.
- REGO, Teresa Cristina C. A indisciplina no processo educacional de jovens e adultos. Disponível em <http://cadernosiat.sec.ba.gov.br/index.php/ojs/article/viewFile/60/38>. Acesso em 18/05/2010.

PROGRAMA PARCERIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

Vera Lúcia Acayaba de Toledo*

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”.

Paulo Freire

I- Parceiros do Programa caminhando juntos

Nossa atuação em parceria, com o esforço de todos na busca de soluções comuns e consensuais, trocando informações, cedendo e quebrando paradigmas, viabilizou construir espaços e tempo de paz.

Enfrentar e combater esse fenômeno da violência nas escolas, que muitas vezes começa dentro de casa e em locais que deveriam acolher, proteger e socializar as pessoas, é uma tarefa que somente poderá ser cumprida pelo trabalho em equipe, somando esforços, diminuindo diferenças, chamando o processo de corresponsabilidade dos atores, e multiplicando os resultados.

Dessa forma podemos alcançar uma educação libertadora, crítica, proativa, em que a escola se destaca como parceira e totalmente útil para a transformação social.

II- Dos princípios acordados entre os parceiros

Ao enfrentar a situação de violência nas escolas públicas da comarca de São Bernardo do Campo, decidimos nós, parceiros, ter uma visão sob o ponto de vista integral, enfocando a escola em sua complexidade, e visualizando todos os problemas como uma oportunidade de aprender e de nos tornarmos mais fortes. E ainda lutando como guerreiros, imbuídos com sentimentos e pensamentos positivos: fé, muita fé, carinho, e com compromisso e responsabilidade.

Neste contexto, criamos condições de desenvolver um trabalho em parceria, sério, adequado, persistente, com re-

flexões, diálogos, ações e justiça, e que efetivamente proporcionasse o reconhecimento e aceitação da diversidade, a desconstituição das crenças limitadoras e a mudança de consciência e comportamento, fatores essenciais e hábeis à transformação educacional e social.

Esta parceria, de órgãos governamentais, organizações da sociedade civil, setor privado e Universidades, na consecução das ações, potencializou recursos humanos, físicos, tecnológicos e sociais para promover a garantia dos direitos das crianças e adolescentes estampadas na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permitindo-nos desenvolver metodologias criativas, efetivas e acessíveis.

Apresentamos a seguir dez **PRINCÍPIOS** que, efetivamente, embasaram e nortearam as atividades dos parceiros.

1º) Acreditar – fazer acontecer e transformar significa enfrentar problemas com otimismo e esperança.

Controlados pelos sentimentos negativos de medo e de receio pensamos que os problemas são insolúveis, e colocamos em perigo o êxito das ações profissionais, e até mesmo o sucesso da nossa própria vida. Eles nos fazem sentir que estamos dentro de um túnel sombrio, sem notar a luz no fim dele e sem ver a saída.

As soluções aparecem quando podemos perceber a complexidade do fenômeno nas suas diferentes facetas e ter uma visão positiva de enfrentamento da questão. Ela nos permite enxergar os caminhos a serem trilhados com êxito e sucesso e eliminar sentimentos negativos.

* Vera Lúcia Acayaba de Toledo – Promotora de Justiça da Infância e Juventude de São Bernardo do Campo.

Portanto, a forma como pensamos e agimos está diretamente ligada às nossas chances de obtermos uma ação concretamente válida e eficaz.

E a fé coletiva foi, e está sendo, a musa inspiradora e propulsora dos nossos trabalhos.

2º) Respeitar - criar condições para realizar exige sintonia e harmonização na parceria.

A confiança, o equilíbrio, o bom senso, o respeito, a persistência, o compromisso e, principalmente, a responsabilidade, foram e são fatores embaixadores da realização do nosso objetivo proposto.

3º) Refletir – meditar para aprender e conseguir achar as soluções.

Necessidade de empreender ações para a reflexão, visando a tomada de consciência para a integração e compreensão dos problemas apresentados.

Realizamos várias reuniões para esta finalidade.

4º) Sensibilizar e envolver - inculcar no coração e na alma a vontade concreta de mudar.

Necessidade de causar um impacto mais significativo, que requer um pensamento e uma reflexão que ultrapassem as bordas do evidente e introduza alguma suspeita naquilo que vivemos e acreditamos, fortalecendo, desta forma, nossa autonomia.

Nós, parceiros, efetuamos várias ações para que educadores, alunos, famílias, Poder Público e sociedade em geral se sensibilizassem para a importância de implementar uma cultura de paz no ambiente escolar, *visando um olhar de uma maneira nova para as mesmas coisas*.

5º) Ouvir, dialogar, pensar e viver a escola como espaço coletivo – a escuta e o diálogo são a essência para uma educação com qualidade, que se realiza por meio da ética da solidariedade.

A escuta dos educadores, alunos, dos agentes da rede de atendimento, dos técnicos, dos operadores do Direito, dos Professores das Universidades, enfim, da sociedade civil como um todo, e a interação entre os parceiros, proporcionou a colheita de material suficiente para preparar as ações do Programa e o material pedagógico informativo necessário à distribuição nas escolas públicas.

6º) Amar – basicamente as ações humanas são motivadas em seu nível mais profundo por uma entre duas emoções: medo ou amor.

O amor é a energia natural que põe em movimento a máquina da experiência humana, a energia que expande, move, revela, leva-nos a ficar e partilhar, mostra a afeição, acalma, liberta e cura. O medo é a energia que restringe,

paralisa, retrai, leva-nos a fugir e esconder-se, fere, sufoca, oprime, irrita e critica.

Nós, parceiros, escolhemos AMAR, e experimentaremos a glória suprema de vencer.

7º) Diagnosticar - necessidade de análise da situação e mapeamento para o êxito de qualquer programa.

De início foi realizado um diagnóstico da situação das escolas públicas e a análise do quadro global fundamentou a elaboração do Programa.

8º) Agir, ousar e priorizar – deixar de dizer: Ah, lamento, mas não tenho tempo para estas coisas...

Nós, parceiros, durante o início do Programa (agosto de 2.007), até o presente momento (2.010), portanto há três anos, estamos continuamente, e persistentemente, agindo, ousando e priorizando as ações para concretizar, efetivamente, os direitos e garantias de nossas crianças e adolescentes obedecendo o Princípio da PRIORIDADE ABSOLUTA preconizado na Carta Magna e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por mais difícil que seja, achamos tempo...

9º) Fiscalizar – ação necessária ao êxito de todo programa.

O Programa tem como instrumento um Inquérito Civil instaurado na Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de São Bernardo do Campo.

Inquérito Civil é um procedimento administrativo investigatório a cargo do Ministério Público, destinado a colher elementos de convicção para que o próprio órgão ministerial possa identificar se ocorre circunstância que enseje eventual propositura de ação civil pública. Também tem como finalidade colher elementos que permitam o acordo e a tomada de compromissos de ajustamento, ou a realização de audiências públicas e emissão de recomendações pelo Ministério Público.

Assim, o Inquérito Civil, instaurado perante a Promotoria da Infância, viabilizou o acordo entre todos os parceiros, a elaboração do Programa e a execução das ações, evitando o não cumprimento das normas estatuídas na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

10º) Concretizar - é a finalidade de todo programa.

A execução do Projeto iniciou-se em agosto de 2.007 e tem o prazo até final de 2.011 para a consecução de todas as metas acordadas. Posteriormente a este prazo, pretendemos estar diante de uma situação de cumprimento das normas estatuídas na Lei Maior e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

III- Do programa

A) Procedimento de implementação do Programa

A Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de São Bernardo do Campo constatou a existência de número excessivo de alunos que praticavam atos infracionais, de pequeno potencial ofensivo, nas escolas públicas, muitos com reincidência, revelando menor eficácia na execução das medidas socioeducativas, em meio aberto, e ainda, a inocuidade do grande número de Boletins de Ocorrência lavrados nas Delegacias. Diante deste fato, a Promotoria de Justiça instaurou em 10 de agosto de 2.007 um Inquérito Civil, para colheita de elementos, visando enfrentar e solucionar essa questão.

Em seguida, foram realizadas várias reuniões organizadas pela Promotoria de Justiça, na Casa dos Advogados de São Bernardo do Campo, com todos os órgãos atuantes na Infância e Juventude e, ainda organizações da sociedade civil, setor privado e Universidades, objetivando envolvê-los e sensibilizá-los, e foi acordado de forma unânime atuar em parceria para viabilizarmos ações para a construção de uma cultura de paz no âmbito escolar.

Para tanto, foram colhidos dados apresentados pela Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Tutelar, Fundação Criança e Polícias Civil e Militar, anexados aos autos do Inquérito Civil. Logo após, foi realizado diagnóstico, apurando a natureza dos atos infracionais de pequeno potencial ofensivo mais frequentes, praticados nas escolas públicas das redes estadual e municipal, o número em cada estabelecimento de ensino, bem como as causas dessas práticas, proporcionando elementos hábeis para a atuação adequada.

O PROGRAMA foi apresentado, como sugestão, pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, em reunião realizada em 30 de novembro de 2.007, na Casa dos Advogados de São Bernardo do Campo, ocasião em que foi aceito, por unanimidade, pelos parceiros. Na reunião seguinte, em 29 de fevereiro de 2008, foi aperfeiçoado e concluído.

B) Objetivo - produtos - atividades

O OBJETIVO do PROGRAMA é a redução, no mínimo, de 40% do número de atos infracionais de pequeno potencial ofensivo, praticados por crianças e adolescentes no ambiente escolar, desde agosto de 2.007 até o final de 2.011, apurando-se estes dados através de levantamentos efetuados pela Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal de Educação,

Conselho Tutelar, Fundação Criança e Polícias Civil e Militar.

Tem como **PRODUTOS**:

- 1) serviços de acompanhamento psicossocial, assistência à saúde e jurídico, e ações sociais complementares para garantia dos direitos das crianças e adolescentes, a curto prazo;
- 2) rede de atendimento integrada e capacitada, apta a disponibilizar informações, mediar conflitos e promover o adequado tratamento das crianças e adolescente em situação de risco;
- 3) sociedade sensibilizada para as situações de conflitos familiares e violências relacionadas às crianças e adolescentes;
- 4) laços familiares, comunitários e escolares retomados;
- 5) instrumentos de gestão e controle implantados

São várias as **ATIVIDADES** do Programa, e as principais são:

- 1) envolver e sensibilizar os educadores e diversos agentes da rede;
- 2) capacitar os educadores e agentes da rede para identificação, mediação e encaminhamentos dos casos;
- 3) definição de fluxo de atendimento;
- 4) encaminhamento do aluno, pela própria escola, para a rede pública de atendimento de São Bernardo do Campo, de acordo com sua necessidade e de sua família, e a resolução do conflito na própria escola, diminuindo os casos de lavratura de Boletim de Ocorrência na Delegacia;
- 5) tratamento do aluno, na plenitude de suas necessidades, no que tange às causas que deram origem à violência, bem como sua inserção em programas recreativos e culturais;
- 6) realizar palestras nas escolas por todos os parceiros, visando o conhecimento pelos alunos, pais e educadores do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- 7) preparar material pedagógico para os profissionais de educação;
- 8) preparar a família para exercer o seu papel protetivo;
- 9) promover ações para a integração família, escola e comunidade;
- 10) publicação de resoluções pelo Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes, estabelecendo as diretrizes da política e do fluxo de atendimento;
- 11) criar uma sistemática de monitoramento e avaliação por todos os parceiros e pela sociedade civil;
- 12) divulgação de desempenhos e resultados.

C) Busca das causas que deram origem à prática do ato infracional pelo aluno

Pela análise dos casos encaminhados pelas escolas, para a rede de atendimento do Município, vislumbra-se que realmente estamos no caminho certo para evitar práticas de condutas indisciplinadas ou infracionais pelos alunos nos estabelecimentos de ensino.

Os motivos da indisciplina ou da conduta infracional podem **ser extrínsecos à escola**, tais como conflitos familiares, carências sociais, situação de violência doméstica ou sexual, dificuldades relacionadas a questões psicológicas ou psiquiátricas, hiperatividade (transtorno do déficit de atenção), baixo rendimento escolar do aluno ou dos pais, e neste último caso reflete no filho que não é incentivado ao estudo, a própria constituição física ou intelectual do aluno, envolvimento do aluno com drogas ou com tráfico de entorpecentes, questões pertinentes ao entorno da escola, dentre outros.

Mas, também, podem estar relacionados com a **não aceitação do professor pelo aluno** sobre seus métodos de ensino, ou sobre as estratégias de relação na aula, que causam a desmotivação do aluno e, em consequência, atos de indisciplina e violência, que por vezes não são mais do que chamadas de atenção ao Professor.

Ainda pode advir do **assédio moral na escola (bullying)**, que corresponde à violência entre os alunos, consubstanciada, basicamente, em uma série de agressões, como xingamentos, apelidos, fofocas, empurrões, ofensas físicas, que ocorrem com frequência contra uma criança ou um adolescente. São condutas violentas reiteradas e intencionais e que causa rejeição de ordem social da criança ou adolescente considerado diferente ou inferior, privando-o de participar e de existir.

Neste caso a criança ou adolescente vítima do bullying, pode apresentar súbita perda de interesse por atividades promovidas pela escola, isolamento dos demais alunos na sala de aula e no recreio, queda nas notas, falta às aulas de forma recorrente sem apresentar justificativas adequadas, preferência pela companhia de adultos, pesadelos e dificuldades para dormir, raiva e irritabilidade, ferimentos físicos inexplicáveis, rejeição à escola, apresenta sinais que indicam tristeza, depressão e ansiedade, expressa em sua face medo, angústia ou algum tipo de resposta que não possa verbalizar ou explicar.

E, ainda, deixam de dizer aos adultos que são vítimas de bullying por várias razões: temem que nenhuma atitude será tomada ou que a situação fique ainda pior; não querem

ser “dedo-duro” ou “entregar” alguém; estão constrangidos, sentem vergonha ou sentem medo do agressor; não querem que os pais se preocupem com eles. Daí a importância de saber detectar este fenômeno.

Portanto, a análise dessas causas, proporcionando seu enfrentamento e tratamento, aliada a outras medidas já mencionadas, e principalmente a implementação da dinâmica da mediação na escola, que propicia a prática do diálogo, são medidas que necessariamente devem ser adotadas e que são objeto do Programa em espécie.

D) Meio alternativo para resolução de conflitos

É um meio alternativo porque o objetivo é a resolução do conflito através da inserção do aluno na rede de atendimento integrada e capacitada, de forma imediata, sem burocracias.

O adolescente é tratado com um olhar diferenciado para as diversas variáveis que interferem no ambiente escolar, com o escopo de se tornar desnecessária a lavratura de Boletim de Ocorrência na Delegacia e a consequente aplicação da medida sócioeducativa na Justiça da Infância e Juventude, salvo casos de atos infracionais graves que exijam os trâmites legais normais, ou atos infracionais de natureza leve, mas que a situação que o norteia exija igualmente o procedimento previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

E) Principal inovação do Programa

Consiste no encaminhamento do aluno, pela própria escola, logo após a prática do ato infracional, atendendo ao FLUXO elaborado e entregue a todos os estabelecimentos de ensino, municipais e estaduais, mediante o preenchimento de uma FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO PROGRAMA, contendo a identificação do aluno, nome dos pais, endereço e telefone, dados e nome da escola, endereço, ano/série, período, professor, responsável pela unidade. E ainda, o motivo do encaminhamento, com breve relato da situação, e dados do encaminhador, com nome, cargo ou função e telefone para contato.

Em resumo, colocamos em prática os ditames estampados no Estatuto da Criança e do Adolescente, propiciando situação capaz de auxiliar a criança ou o adolescente a superar os conflitos e demais dificuldades apresentadas.

Esta ação citada já está sendo executada pelos estabelecimentos de ensino desde 15 de dezembro de 2.007, quando foi em reunião entregue o material pertinente à Direto-

ria de Ensino e à Secretaria Municipal de Educação.

F) Em síntese, fatores que estão proporcionando o êxito do Programa

- 1º) a instauração de Inquérito Civil pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude para viabilizar a execução e fiscalização do Programa;
- 2º) a articulação e mobilização efetuada pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude;
- 3º) a aceitação e comprometimento de todos os membros do Programa;
- 4º) o trabalho em parceria, com o esforço de todos na busca de soluções comuns e consensuais;
- 5º) o encaminhamento do aluno para a rede de atendimento de acordo com a sua necessidade e de sua família, e outras questões pertinentes, e a resolução do conflito na própria escola, diminuindo os casos de lavratura de Boletim de Ocorrência na Delegacia;
- 6º) tratamento do aluno na plenitude de suas necessidades, no que tange às causas que deram origem à violência, bem como sua inserção em programas recreativos e culturais;
- 7º) acompanhamento necessário da família;
- 8º) tratamento do educador (em sentido amplo), em sendo a violência reflexo de um ato por ele praticado, o qual também será inserido na rede para o devido acompanhamento;
- 9º) o conhecimento proporcionado aos profissionais de educação dos órgãos componentes da rede de atendimento de São Bernardo do Campo, e o fluxo para acionar a rede desde o momento da prática do ato infracional no âmbito escolar;
- 10º) a realização de reuniões para envolver e sensibilizar os diversos agentes da Rede de Atendimento e os educadores;
- 11º) realização de palestras nas escolas pelos parceiros;
- 12º) a produção de material pedagógico para os educadores;
- 13º) ações para sensibilização da sociedade civil para as situações de risco ou vulnerabilidade da família, de violências relacionadas a crianças e adolescentes, demanda psicossocial, e outras.
- 14º) a rapidez e celeridade de todas as ações do PROGRAMA, obedecendo aos PRINCÍPIOS DA PROTEÇÃO INTEGRAL E PRIORIDADE ABSOLUTA das crianças e adolescentes, estampados no artigo 227, “caput”, da Constituição Federal e artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

G) Ações realizadas e em andamento

Foram realizadas diversas reuniões com os profissionais de educação para o envolvimento e sensibilização, bem como para apresentação do Programa, dos órgãos da Rede de Atendimento do Município e do FLUXO de encaminhamento do aluno à rede.

A *Diretora de Ensino e a representante da Secretaria Municipal de Educação* também fizeram reuniões com os Supervisores, Orientadores e Diretores, fornecendo mais explicações relacionadas ao FLUXO, visando que as transmitissem aos Professores.

Foram designados representantes de todos os órgãos componentes deste Programa para comporem a COMISSÃO DE REPRESENTANTES DA FORÇA-TAREFA.

A *Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania*, como apoio, elaborou e executou uma Ação eficiente de preparação de 300 alunos para o exercício adequado da cidadania, com certificado, alunos de escolas que apresentaram um maior quadro de violência, implementando a ação de protagonismo infantil.

O *Conselho Tutelar* executou encontros de educadores das escolas públicas estaduais para explicitações sobre o Programa, inclusive com o comparecimento dos parceiros nos próprios estabelecimentos de ensino.

Já foi reforçada a ronda escolar, nas escolas estaduais e municipais, que apresentaram maior número de incidências, pela *Guarda Civil Municipal e Polícia Militar*.

A *Polícia Civil*, através do Delegado Seccional, designou três Delegados de Polícia para acompanhar e auxiliar o Programa, e participar de todas as reuniões e, ainda, mantém um atendimento especializado quando solicitados nas escolas, somente sendo necessário, para tanto, os diretores das escolas informarem que se trata de caso da Força-Tarefa.

A *Polícia Militar*, igualmente, designou representantes dos dois Batalhões (do 6º e 40º), para a mesma finalidade, e vem auxiliando, da mesma forma, com atendimento especializado e prioritário.

A Universidade Metodista de São Paulo (Umesp) prestou apoio ao Programa

A Umesp abriu suas portas para a Equipe do Programa, conheça todas as ações empreendidas pela Universidade:

- *Participação de professores/ pesquisadores da Cátedra Gestão de Cidades desde o início do Programa nas reuniões com responsabilidade de apoio didático-pedagógico nas discussões do grupo.*

- *Elaboração das ações e reflexões na articulação dos distintos atores do município.*

- *Infraestrutura para a realização das reuniões do Programa.*
- *Disponibilização de estagiárias para apoio do trabalho de comunicação entre os parceiros e registro/memórias das reuniões.*
- *Apoio da FAC – Faculdade de Comunicação, por meio da Agênci para a produção e confecção do vídeo.*
- *Disponibilização de professores e infraestrutura do estúdio para gravação dos vídeos didático e documentário – como memória do processo.*
- *Organização e revisão do livro “Uma nova aquarela - Desenhando políticas públicas integradas para o enfrentamento da violência escolar em São Bernardo do Campo”.*

No evento realizado na Universidade Metodista de São Paulo, em 09 de março de 2009, no período das 8h às 18h, compareceram 600 (seiscentos) profissionais de educação, lotando o Salão Nobre, com apresentação de palestras e de diagnósticos de atividades já realizadas. Cada pessoa presente preencheu uma ficha de avaliação sobre o evento, que foram analisadas nas reuniões posteriores, visando aprimorar os trabalhos desenvolvidos.

A Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo tem cedido o auditório para realização de reuniões.

Os parceiros conseguiram patrocinadores para auxiliarem na produção do material pedagógico e nas demais ações do Programa, com destaque para a *Qualicorp Soluções em Saúde*.

Estão sendo produzidos um CADERNO FACILITADOR, e VÍDEOS, para serem entregues aos profissionais de educação e funcionários de todas as escolas públicas municipais e estaduais de São Bernardo do Campo. Eles contêm explanações sobre o Programa, casos práticos e normas relativas ao tema, bem como a relação dos órgãos componentes da rede de atendimento, com endereços e telefones, e o fluxo para acionar esta rede.

A Comissão do Programa tem também representantes dos alunos, que são ouvidos sobre todas as questões que auxiliam os trabalhos desenvolvidos.

A OAB local tem cedido a Casa dos Advogados para a realização das reuniões e também pretende colaborar com palestras nas escolas e indicações de patrocinadores para apoiarem o Programa.

A Defensoria Pública ofereceu, como apoio, a confecção de 15.000 (quinze mil) exemplares do CADERNO FACILITADOR referido, que está sendo elaborado pela Comissão do Programa e pela Universidade Metodista de São Paulo, que será apresentado em 12 de novembro de 2010, na Escola Superior do Ministério Público.

A Escola Superior de Ministério Público do Estado de São Paulo, como apoio, confeccionará a reprodução dos VÍDEOS para todas as escolas públicas de São Bernardo e realizará o evento de lançamento do material pedagógico.

Estão sendo realizadas PALESTRAS pelos parceiros nas escolas públicas direcionadas aos alunos e famílias, visando o conhecimento das normas contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente. A próxima etapa do PROGRAMA é a implementação da mediação nos estabelecimentos de ensino.

E são várias outras ações que estão sendo encetadas.

IV) Dados Estatísticos

Em São Bernardo do Campo, existem 71 (setenta e uma) Escolas Estaduais, com 83.700 alunos, e 185 (cento e oitenta e cinco) Escolas Municipais (creches, ensinos infantil e fundamental), com aproximadamente 75.897 alunos.

O município tem quase oitocentos mil habitantes.

V) Considerações finais

Nós, parceiros do Programa, ouvimos o lamento dos corações dos alunos crianças e adolescentes em situação de risco. Vimos a busca de suas almas. Sabemos o quanto eles têm desejado amor, carinho e atenção. Na alegria e na tristeza clamaram por nós. Constantemente fizeram súplicas a nós.

Vamos em frente, vamos lutar como guerreiros que somos e encontraremos um modo de responder-lhes. Usaremos todo o Universo para isso.

Nós lhe falaremos e eles nos ouvirão. Nós os procuraremos e eles nos acharão.

Então nós lhes mostraremos que sempre estivemos presente. Sempre !

Referência bibliográfica

- CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da Amizade. Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente, 2008.
- BEANE, Allan L. *Proteja seu filho do Bullying. Impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller Ltda., 2009.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie, TAYLOR, Maureen, *Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora S/A, 2006.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2010.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentis Inquietas – TDAH – Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade*. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, Ltda., 2010.

Papel do Sistema de Justiça na disciplina escolar

Vera Lúcia Acayaba de Toledo*

1. O direito de acesso, permanência e êxito da criança e do adolescente no sistema educacional

É necessário, nesse momento, o empenho de todos para que as normas consubstanciadas na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente deixem de ser tratadas como meras legislações mortas, para se constituírem em instrumentos de materialização das promessas de cidadania contidas no ordenamento jurídico (a lei, por si só, não altera a realidade social, sendo que o exercício dos direitos nela estabelecidos é que vai produzir as transformações desejadas).

A Constituição Federal de 1.988, pela primeira vez, na história brasileira, aborda a questão da criança e do adolescente como prioridade absoluta, e a proteção deles é dever da família, da sociedade e do Estado.

Como a Carta Magna proclamou a doutrina da proteção integral, revogando implicitamente a legislação em vigor à época, Código de Menores (Lei nº 6.697, de 10/10/79), que previa a doutrina da situação irregular, a Nação clamava por um texto infraconstitucional em consonância com as conquistas introduzidas pela Lei Maior.

E assim adveio o Estatuto da Criança e do Adolescente rompendo, definitivamente, com os princípios estampados no Código de Menores, e estabelecendo como diretriz básica e única o atendimento à criança e ao adolescente baseado na doutrina de proteção integral, agindo de forma coerente com o texto constitucional de 1.988 e documentos internacionais, aprovados com amplo consenso da comunidade das nações.

Dentre os direitos fundamentais consagrados à infância e juventude, avulta em importância o pertinente à educação, e assim preconiza o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

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

II- direito de ser respeitado por seus educadores;

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

IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;

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

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

Os cinco incisos em que se desdobra o dispositivo legal garantem que todas as crianças e adolescentes brasileiros tenham uma escola pública gratuita, de boa qualidade, e que seja realmente aberta e democrática, capaz de preparar o aluno para o pleno e completo exercício da cidadania.

O direito de acesso, permanência - e êxito - no sistema educacional comparece como antídoto à marginalização social, que encaminha crianças e adolescentes à prática infracional, à mendicância, ao trabalho precoce, à prostituição e outras situações de risco.

O legislador do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao mesmo tempo em que arrola os princípios informadores do direito à educação (art. 53), e as formas de sua materialização (art. 54), assevera que o não oferecimento do ensino obrigatório, pelo Poder Público, assim como a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (art. 54, § 2º).

O educando deve ser tratado com dignidade e respeito, prevendo o artigo 323 do Estatuto da Criança e do Adolescente, como figura criminosa, submeter criança ou adolescente sob sua autoridade a vexame ou a constrangimento (art. 323 do ECA).

As regras de disciplina, claramente estabelecidas no Regimento Escolar e aplicadas pelo Conselho Escolar (após, por óbvio, assegurada a ampla defesa), devem contemplar sanções pedagogicamente corretas, evitando, dentro do possível, a transferência compulsória do aluno do sistema

* Vera Lúcia Acayaba de Toledo – Promotora de Justiça da Infância e Juventude de São Bernardo do Campo.

educacional, pois neste caso normalmente este aluno é o que mais precisa da escola para o seu adequado desenvolvimento. Assim também, a aplicação de medidas destituídas de caráter educativo, como a suspensão pura e simples de dias letivos, que acaba correspondendo a um aparente “prêmio” pelo ato de indisciplina e pode acarretar prejuízo ao aprendizado escolar.

Alunos, comportados e indisciplinados, estão presentes em todas as escolas e merecem tratamento igualitário sendo destinatários do direito de acesso e permanência na escola, conforme preconizado pelo artigo 53, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É notório que os profissionais de educação sofrem, angustiados, com os alunos que reincidem nas condutas indisciplinadas e infracionais, provocando, em alguns casos, situações difíceis de contornar. Porém, o ideal é tentar soluções que efetivamente recupere o aluno e proporcione o necessário respeito ao professor.

Nesse sentido, o Programa executado pelos parceiros de São Bernardo vem auxiliar os educadores que, sozinhos, não têm conseguido alcançar a desejada paz no ambiente escolar. Uma das ações iniciais é a utilização do fluxo de encaminhamento do aluno à rede de atendimento do município, que efetuará o acompanhamento e tratamento do adolescente em um trabalho em parceria com a escola, encaminhando mensalmente um relatório à Promotoria de Justiça da Infância e Juventude.

Há casos em que a situação do aluno é mais grave e complexa, envolvendo situação de risco para o próprio adolescente ou criança e para os demais alunos do estabelecimento de ensino e educadores (tráfico de drogas, exploração sexual infantil, problemas psiquiátricos de difícil solução), o que implica na necessidade da comunicação dos fatos à Promotoria de Justiça, que, por sua vez, realizará reunião com os parceiros para encetarmos juntos algumas ações que auxiliem tanto a escola quanto o aluno.

Várias reuniões já foram realizadas neste contexto e foram obtidos bons resultados.

2. Dos princípios constitucionais aplicáveis ao regimento escolar e às normas disciplinares

Quanto ao regimento escolar e as punições disciplinares, cabe salientar que devem obedecer aos princípios estampados na Constituição Federal, consubstanciados no PRINCÍPIO DA LEGALIDADE, que prevê a necessidade da punição estar inserida no regimento da escola; no PRINCÍPIO DA PUBLICIDADE, ou seja, o regimento deve ser

claro e do conhecimento de todos os alunos e seus responsáveis; no PRINCÍPIO DA PROPORCIONALIDADE, o qual estabelece que as punições devem guardar uma relação de adequação com o ato cometido pelo aluno, sempre com caráter educativo/pedagógico e não autoritário/punitivo; e, por fim, os PRINCÍPIOS DO CONTRADITÓRIO e da AMPLA DEFESA, trazendo a obrigatoriedade da sindicância disciplinar proporcionar ampla defesa ao aluno, cientificando os pais ou responsáveis.

Importante consignar ademais, que na interpretação e na aplicação das normas integrantes do Regimento Escolar deve o estabelecimento de ensino atentar para os fins sociais da norma e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento, conforme o disposto no artigo 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

3) Apuração de atos indisciplinados e infracionais: atribuição e competência

Os atos de indisciplina devem ser resolvidos no âmbito do próprio sistema educacional, atendidas as regras legais e aquelas por ele mesmo instituídas (com intervenção imediata de molde a impedir uma progressão na conduta que vai se tornando cada vez mais grave e reprovável), somente se encaminhando o aluno à rede de atendimento do Município, nos termos do Programa em espécie, ou ao Sistema da Justiça da Infância e Juventude, quando esgotados os recursos escolares.

Por outro lado, quando da prática de um ato infracional, o sistema educacional não pode se substituir ao Sistema da Justiça da Infância e Juventude, devendo as medidas socioeducativas serem impostas somente pelo Juízo da Infância e Juventude, quando se tratar de adolescente, e as medidas de proteção por esse Juízo e pelo Conselho Tutelar, quando se tratar de criança.

No caso de ato infracional de pequeno potencial ofensivo (por exemplo, lesões corporais de natureza leve, ameaça, dano, injúria, difamação, calúnia, uso de drogas, vias de fato – agressão sem lesão e pichação) praticado por adolescente (de doze a dezoito anos incompletos) no interior ou nas dependências do estabelecimento de ensino, a escola pode adotar o fluxo elaborado no Programa executado pelos parceiros, encaminhando um relatório sobre o caso à Secretaria de Desenvolvimento Social (Sedesc), por meio da ficha do Programa.

Quando se tratar de ato infracional de natureza média (furto, receptação, apropriação indébita, estelionato, ato



obsceno, desacato, entre outros), praticado por adolescente no interior ou nas dependências do estabelecimento de ensino, a escola deve comunicar o fato na Delegacia de Polícia para ser lavrado o Boletim de Ocorrência. Logo após, o aluno poderá receber da Justiça da Infância e Juventude uma medida socioeducativa. Pode a escola também aplicar o fluxo do Programa, visando o atendimento imediato do adolescente na rede de atendimento do Município.

Se for ato infracional equiparado ao **crime de porte ilegal de arma de fogo**, ocorrido no estabelecimento de ensino ou nas suas dependências, a escola deve acionar a polícia para as providências cabíveis.

E, por fim, **tratando-se de ato infracional de natureza grave** (roubo, que é a subtração mediante grave ameaça ou violência à pessoa, tráfico de drogas, estupro, homicídio, seqüestro, dentre outros), ocorrido no interior do estabelecimento de ensino ou nas suas dependências, a escola deve acionar imediatamente a Polícia, e após serão encetados os trâmites legais previstos.

Se for **ato infracional, de qualquer natureza, perpetrado por criança** (até doze anos incompletos), deve a escola encaminhar relatório ao Conselho Tutelar, com urgência, nos termos do disposto no artigo 105 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Pode, outrossim, ocorrer que **o profissional da educação pratique crime ou contravenção contra o aluno**. Neste caso deve a escola comunicar o fato na Delegacia de Polícia

para a lavratura do Boletim de Ocorrência, e encaminhar relatório ao Conselho Tutelar para as providências cabíveis quanto à criança ou ao adolescente vítima. E ainda comunicar os pais do aluno e encaminhar relatório ao Superior imediato.

4. Considerações Finais

É importante deixar registrado que a questão da violência nas escolas não é um desafio somente para os profissionais de educação. O artigo 227, “caput”, da Constituição Federal trouxe a corresponsabilidade entre família, sociedade e Poder Público para assegurar e implementar os direitos das crianças e adolescentes, dentre eles o direito à educação.

Referência Bibliográfica

- NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano (coordenador). Manual de Direitos Difusos. São Paulo: Editora Verbatim, 2.009.
- MUSSLINER, Agnes. O Direito Fundamental à Educação e as Punições Disciplinares. Promotora de Justiça do Estado do Rio de Janeiro.
- CURY, Munir. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado – Comentários Jurídicos e Sociais. São Paulo: Malheiros Editores, 2.003, 6ª Edição.
- MARTINEZ JÚNIOR, Eduardo. Educação, Cidadania e Ministério Público: o artigo 205 da Constituição e sua abrangência. São Paulo. 2.006, Tese de Doutorado em Direito apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SIL, Vítor. Alunos em situação de insucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 2.004.

O papel da escola no século XXI e a necessidade de novas práticas

Suzana Aparecida Dechechi de Oliveira

A educação deve, necessariamente, estar atenta às mudanças que ocorrem na sociedade, a qual faz parte, para continuar a fazer sentido e cumprir o seu papel, essencial, no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas, como das sociedades.

Diante do processo de globalização, das relações econômicas e culturais que estamos vivendo, se faz necessária uma revisão crítica da política educacional de todos os países. No Brasil, o Ministério da Educação apóia a publicação do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – Educação: Um tesouro a descobrir”, com a contribuição de especialistas do mundo todo.

Segundo Delors (2001), coordenador da Comissão, o Relatório entende o desenvolvimento humano como a evolução da capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir e do sentido das responsabilidades. Por meio dele foi possível para o Ministério da Educação repensar a educação brasileira, já que os professores são agentes de mudanças e formadores do caráter e do espírito das novas gerações, tendo em vista a necessidade de evitar os preconceitos étnicos e o totalitarismo.

A comissão esclarece no Relatório que “Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. [...] a Comissão faz, pois questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. [...] como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”. (1996, p.9)

A educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. (DELORS, 2001, p.11-12)

Neste sentido, a Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos do, “saber-fazer”, mas, também, e talvez, da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. Assentam-se na esperança de um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos do Homem, se pratique a compreensão mútua, em que os progres-

so no conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano. (DELORS, 2001)

É necessária uma modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, e isto, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entre ajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (DELORS, 2001, p.19)

Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação (aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver junto).

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças, precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos... (DELORS, 2001, p. 19)

Ao investir na formação e capacitação, e no desenvolvimento de materiais de apoio e orientação, visando estabelecer padrões de atuação que fortaleçam a equipe escolar e assegurem a ela condições para a prevenção e gestão dos conflitos que ocorrem na escola, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou documentos como: Normas Gerais de Conduta Escolar e o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, disponibilizados para todas as escolas da rede estadual de ensino, com o objetivo de promover e articular ações à prevenção da violência no ambiente escolar.

Como complemento desses documentos foi também publicado o Caderno do Gestor (Edição Especial), em 2010, promovendo um debate para o desenvolvimento de ações no estabelecimento de regras claras de convivência, respeito e tolerância na escola.

Neste documento a autora Marilena Chauí relaciona a concepção cultural de violência ao abuso físico ou psíquico de alguém sobre o outro, contrariando os direitos humanos e da pessoa em uma sociedade de direito.

*Suzana Aparecida Dechechi de Oliveira é Dirigente Regional de Ensino dos Municípios de São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Assim, os atos de violência na escola normalmente se traduzem no “desrespeito às regras sociais de conduta e essas, muitas vezes, estão associadas a um comportamento ético e moral” (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Para Chauí, o sujeito ético e moral tem consciência de seus atos na interação consigo mesmo e com ou outros; sabe autodefinir-se, determinar suas emoções e escolher o desejável em relação à situação do conflito; compreende-se como responsável por seus atos; tem liberdade para expressar suas ideias e lutar por elas de forma a defender e respeitar os direitos humanos (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Por esse motivo, acredita-se que a escola pode mudar o rumo do problema, desenvolvendo ações educativas que melhorem as relações entre as pessoas.

Conforme Werthein, também citado neste Caderno, relata: “a violência nas escolas preocupa mais os brasileiros, hoje, do que a má qualidade do ensino ou os salários dos professores” (2010, p.8):

Os resultados da pesquisa do Ibope em parceria com o movimento “Todos Pela Educação”, divulgado em março último, demonstra-nos claramente que segundo o estudo, a insegurança e drogas nas escolas são os maiores problemas da educação brasileira, seguidos de falta de motivação, associada ao excesso de trabalho dos professores e a baixa qualidade do ensino.

Ao indagar mais de duas mil pessoas sobre qual seria o maior problema da educação brasileira, o Ibope registrou que, para 50% dos entrevistados, é a falta de segurança e uso de drogas nas escolas. Cabe observar que essa preocupação aparece tanto nas classes sociais, com renda familiar entre cinco e dez salários mínimos (56% dos entrevistados desse segmento apontaram o problema como o principal), quanto nas classes financeiramente mais abastadas (46% disseram o mesmo).

Em seu texto Werthein (2009, p.1) coloca algumas reflexões sobre esta problemática:

A primeira, mais evidente, diz respeito ao fato de que a violência nas escolas é uma questão transversal, isto é, perpassa outros âmbitos da relação ensino-aprendizagem.

Estudantes e professores inseguros apresentam rendimento inferior ao desejável. Estudantes com baixo rendimento tendem a perder o interesse pela escola. Essa perda de interesse, por sua vez, leva ao abandono, ao absentéismo, ao descuido com o patrimônio material da instituição escolar. Desmotivados, estudantes e educadores buscam outros tipos de satisfação, geralmente fora da escola.

No caso dos estudantes, há o risco mesmo do trabalho precoce ou do abandono dos estudos. Para os professores, muitas vezes, a saída está em carreiras fora do magistério, quando desistem de lutar contra o esgotamento nervoso, gerado nas salas de aula.

Segundo ele, este quadro exige do governo e da sociedade uma ação enérgica, que contemple claramente o problema, fundamentada em políticas públicas de longo prazo. Estudos ante-

riores da UNESCO, (como já citado aqui) e, agora, a pesquisa Ibope “Todos Pela Educação”, demonstram a relevância e a urgência de se lançarem luzes sobre o problema e coloca que a solução passa, em primeiro lugar, pelo conhecimento aprofundado. O Brasil ainda conhece mal a realidade de suas escolas e se faz necessário realizar diagnóstico, o mais abrangente possível, da situação das escolas brasileiras, de modo a conhecer o problema e a deflagrar o debate público para a busca de soluções de curto, médio e longo prazo. Isso permitiria amplos conhecimentos e reconhecimentos de recomendações, já existentes, em diversos trabalhos sobre o tema, além do treinamento adequado de professores e da orientação apropriada aos estudantes.

Todo esse processo, evidentemente, só teria êxito com a participação efetiva das famílias, dos educadores, dos estudantes, dos estudiosos do tema, dos formuladores, implementadores e fiscalizadores de políticas, enfim, de todos os segmentos sociais envolvidos, direta ou indiretamente, na educação.

Essa Força-Tarefa, certamente, cumpriria o papel ao qual jamais poderia ter-se furtado, qual seja, o de pensar a educação de forma transversal, trans e multidisciplinar, holística enfim. Se não se efetuar tal empenho, corre-se o risco de, nos próximos 10, 20 anos, outra pesquisa apontar o agravamento do quadro atual. Basta olhar para trás, observar o presente para se temer o futuro. A menos que arregacemos as mangas imediatamente. (WERTHEIN, 2009, p.2)

Com o objetivo de promover e articular ações voltadas à prevenção da violência no ambiente escolar merecem destaque os programas Escola da Família, Justiça Restaurativa e Prevenção Também se Ensina da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que buscam intervir sobre as dinâmicas que podem culminar nas diversas manifestações da violência dentro do ambiente escolar.

Além dos programas citados acima, a Secretaria de Educação criou o Sistema de Proteção Escolar: instrumento para uma rede de proteção, um conjunto de ações coordenadas pela Secretaria da Educação que visa promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade. As ações que integram o Sistema de Proteção Escolar reafirmam a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e o pleno desenvolvimento humano.

Este Programa permite identificar as escolas mais vulneráveis de cada Diretoria de Ensino a partir do registro das ocorrências no Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares e, dentre estas, identificar o perfil de risco: das escolas com histórico de ocorrências graves de indisciplina (agressões físicas, vandalismo etc.); escolas com histórico de ocorrências graves de agressão externa (ameaça de grupos externos, roubo ou tráfico de drogas no entorno etc.); e escolas com histórico de ocorrências graves contra o patrimônio (invasões aos finais de semana,

furtos de equipamentos ou instalações etc.).

Esta rede de proteção social local possibilita:

- avaliar os procedimentos adotados pelas escolas, nas ocorrências de maior gravidade, e as principais dificuldades encontradas na relação com os órgãos competentes e outros atores da rede;

- desenhar rotinas de encaminhamento de demandas das escolas mais vulneráveis, estabelecendo competências, instrumental e estratégias de comunicação entre a escola, a Diretoria de Ensino, os órgãos competentes e demais atores da rede;

- desenvolver proposta para sistematização e divulgação de práticas exitosas que possam inspirar o desenvolvimento de soluções locais.

A cidade de São Bernardo do Campo possui 72 escolas estaduais que atendem alunos do Ensino Fundamental - Ciclo II (6º ao 9ºano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, totalizando aproximadamente 90.000 alunos com idade a partir dos 10 anos.

Além das ações descritas acima, de iniciativa estadual, as escolas da cidade contam também com o Projeto Força-Tarefa, a partir da iniciativa do Ministério Público, que acompanha e desenvolve estratégias direcionadas à resolução de conflitos. Tal projeto tem por objetivo reduzir o número de boletins de ocorrência, no mínimo em 40%, de setembro de 2007 (início do Projeto) até o final de 2011. Para tanto, o aluno é inserido numa rede de atendimento integrada e capacitada, de forma imediata, sem burocracias, tratando desse jovem com olhar direcionado as diversas variáveis sejam elas familiares, de saúde, de segurança ou demais que interfiram no ambiente escolar.

Com a iniciativa do Governo do Estado de São Paulo e do Ministério Público as escolas encontram referências e apoio para buscar resolver os “atos de violência”.

Exemplificando a forma de como o Projeto Força-Tarefa pode auxiliar as unidades escolares, as diretoras das escolas estaduais Antonio Caputo e Prof. José Jorge do Amaral, na busca para minimizar as dificuldades deste novo paradigma, que se instaura na sociedade e invade o espaço escolar, relataram experiências de sucesso no acompanhamento de alunos com problemas de convivência no ambiente escolar.

Assim, o projeto fornece subsídios para resolver as causas destes problemas numa perspectiva que envolve não só os fatos ocorridos na escola, mas os que fazem parte na vida destes alunos.

Além desses programas, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, publicada em 2008, preocupada com essa questão, propõe a construção coletiva da Proposta Pedagógica da escola, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem, as quais fazem parte da constituição de uma escola à altura dos tempos atuais. Considera ainda, que boas práticas pedagógicas também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar, uma das cha-

ves para o sucesso das lideranças escolares. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”.

Desta maneira, acreditamos que o diálogo entre os diversos atores do espaço escolar, torna-se indispensável para a construção de uma cultura de paz e o estabelecimento de laços de solidariedade e cooperação.

Referências Bibliográficas:

DELORS, Jacques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. – 6ª. ed., São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do gestor: gestão do currículo na escola. Secretaria da Educação; coordenação, Maria Inês Fini; equipe, Zuleika de Felice Murrie. – Edição especial. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta Curricular. São Paulo: SE/CENP, 2008.

WERTHEIN, Jorge. Violência na escola. Violência contra a educação. In: Correio Braziliense, via Jornal da Ciência. 27/04/2009. Disponível em http://www.ritle.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=5464. Acesso em: 24 jul. 2010.

Anexos

Relatos das unidades escolares

RELATO 1 - Escola Estadual Antonio Caputo

Diretora: Maria Eloísa Gonçalves

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (Paulo Freire).

Aproveitando as oportunidades surgidas em nosso caminho, apresentamos uma parcela do trabalho desenvolvido pelos parceiros: Professores, Alunos, Voluntários e Direção na E.E. Antonio Caputo, nossa escola de coração, que fizeram a diferença em alguns pontos de nossa realidade. Não temos como objetivo esgotar o assunto ou fornecer receitas, mas apenas apresentar boas práticas que têm nos auxiliado na melhoria do trabalho. Sabemos que as ocorrências nos exigiram novas ações, retomadas de caminhos, novas leituras e estamos dispostos a isso. Ao longo dos anos, com o apoio da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo, foram desenvolvidas diversas ações, como o Programa Escola da Família, o Projeto GOV, Ações de Voluntariado, parceria com o Conselho Tutelar e com a Polícia Militar, além de diversas outras parcerias, incluindo o setor privado e sempre com o objetivo de aproximar a escola e a comunidade. Posteriormente

às ações já mencionadas, no final do ano de 2007, passamos a integrar a Força-Tarefa. Após diversas reuniões com os professores, buscamos fortalecer a parceria com a Polícia Militar – Ronda Escolar do Conselho Tutelar. Atingimos então uma nova etapa onde passamos a investir que os soldados da Ronda Escolar fossem vistos como orientadores e parceiros da Escola, para que as ações que se seguissem, fossem tomadas com tranquilidade, surtindo maior efeito. Palestras com temas diversos passaram a ser realizadas para alunos de diferentes séries. Alguns dos temas abordados: Direitos e Deveres, Indisciplina, Bullying e Valorização do Estudo.

Em nossa relação com os Conselhos Tutelares, fortalecidas pela presença e parceria do Conselheiro Elias Aldemiro Palma, as palestras de apoio e orientação aos alunos, pais de alunos e a professores abordaram temas como Direitos e Deveres da Criança e do Adolescente, Orientação/Apoio a Aluna Gestante, e à mãe da mesma, além de atendimento a alguns casos na própria escola, facilitando o comparecimento da família convocada. Além de discutir e dar novos rumos, a casos de alunos acompanhados pela Força-Tarefa, podemos mencionar o caso do adolescente W.L.S. 12 anos, que na escola, apresentava comportamentos agressivos, alheios às atividades e faltoso. Após os devidos encaminhamentos e apoio recebidos, o comportamento atual do aluno é descrito como segue.

Relatório de desempenho escolar

O jovem W.L.S era um aluno desinteressado e agressivo com os professores e também para com os seus colegas, chegando a agredir fisicamente um colega que ficou seriamente ferido. Como consequência de tudo isso foi reprovado ao final do ano e encaminhado para acompanhamento junto ao projeto Força-Tarefa.

Hoje, após os devidos encaminhamentos notamos os benefícios trazidos à vida do jovem W.L.S. o qual, nem de longe, lembra aquele garoto rebelde que conhecíamos. Ele se tornou um aluno responsável, estudioso, companheiro, com visão de futuro. Fez prova de reclassificação e cursa a 8ª série, não falta às aulas de reforço, para a qual foi encaminhado, pelos professores da classe regular, e hoje é visível sua preocupação com a vida acadêmica.

RELATO 2 - Escola Estadual Professor José Jorge do Amaral

Diretora: Regina Célia Lourenço Felix da Costa

R.S.R., 14 anos, devidamente matriculado na 8ª série da E.E. Professor José Jorge do Amaral, dirigida pela Profª Regina Célia L. F. da Costa foi encaminhado, primeiramente, ao Conselho Tutelar, no ano de 2007, com o seguinte diagnóstico: “encaminhando aos cuidados deste Conselho Tutelar, tendo em vista que as atitudes deste aluno não estão pertinentes ao Regimento Escolar e ainda estas atitudes estão tomando proporções que estão prejudicando outros alunos, uma vez foge da escola pulando o muro, dificilmente assiste aula, sai da sala de aula sem autorização do

professor, não participa, dorme durante a aula, fica de braços cruzados e quando é questionado diz, somente, que ‘não está a fim’. Ocorreram várias conversas com o aluno, mas não houve mudança de comportamento nem o mínimo de aproveitamento escolar. Foram várias as tentativas de contato com a família, mas sem êxito”.

Devido ao exposto, a Direção é orientada a encaminhá-lo ao Centro de Atendimento Psicossocial – CAPS, que na época estava localizado em Rudge Ramos, hoje no Centro de São Bernardo do Campo, órgão que faz parte do Programa Força-Tarefa, onde foi agendada a primeira consulta. Nesse ínterim o Conselho Tutelar localizou a mãe e deu-se início aos trabalhos com a família.

Após o segundo comparecimento do aluno ao CAPS, os mesmos entraram em contato com a Direção da Escola e combinamos um encontro, uma reunião, onde trataríamos sobre a conduta do aluno e seu comportamento no interior da escola, e como seria o trabalho que ambos realizariam em prol do aluno.

No dia agendado, ao chegar ao CAPS, emocionei-me muito, vi quantas pessoas estavam envolvidas nesse trabalho desde a atendente até a psiquiatra. Pessoalmente pude sentir que todos estavam comprometidos no tratamento do aluno e havia uma grande preocupação em tirá-lo do envolvimento com as drogas.

O jovem relatou aos membros do CAPS que estava sofrendo pressões do corpo docente e até de pais que sabiam do problema para “expulsá-lo” da escola, que o “R.S.R. não tinha mais jeito”.

Para minha surpresa, saí de lá com a orientação de como trabalhar com os desvios de conduta do aluno, sabendo muito mais do assunto para que pudesse trabalhar, também, com outros casos. Tomei conhecimento de como é feito o trabalho de acompanhamento, a terapia em grupo e especificamente como trabalhariam com o R.S.R. Iniciamos um trabalho árduo baseado e ético; árduo, porque o adolescente estava no “fundo do poço” e ético porque teria que enfrentar as pressões e trabalhar com a família de forma sigilosa.

Escola e CAPS forneciam feedbacks importantes, via telefone, mesmo porque não era possível nos deslocarmos todas as vezes que R.S.R. nos dava problemas. O aluno se apegou a determinados professores que foram imprescindíveis na sua recuperação, professores que o acolheram, aconselhavam, davam carinho e atenção: Professoras Rosângela, disciplina de Ciências, e Josilene, disciplina de Língua Portuguesa, a qual ele se abria falando de suas dificuldades.

A direção e Coordenação abriam espaço para que o aluno, quando se sentisse “sufocado” dentro da classe, pudesse assistir às aulas em outra classe, acompanhando aqueles professores com os quais sentisse maior confiança. R.S.R. foi reprovado duas vezes na 8ª série porque teve seu cognitivo bastante afetado, faltava muito, passava muito mal e não raras às vezes precisou ir embora.

No que se refere à família também foi realizado um trabalho de conscientização. A partir do encaminhamento ao Conselho Tutelar, a mãe do jovem, apesar da sua simplicidade e humilda-

de, colaborou muito com a escola comparecendo prontamente quando chamada, esta foi uma das primeiras barreiras quebradas pois, no início, dizia que o filho estava sendo perseguido e não conseguia enxergar a preocupação por parte da escola.

Hoje podemos contar sobre o dia-a-dia de R.S.R. de uma maneira bem diferente e fazemos questão de repetir a frase “é o nosso orgulho”, exemplo de aluno e de superação, destaca-se em atividades que envolvem o Hip-Hop, foi campeão de xadrez nas competições realizadas no dia do Programa Agita Galera, realizado anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sente prazer em falar seus conhecimentos de informática e, finalmente, está cursando o 2º ano do Ensino Médio, com boas notas e comportamento exemplar.

Temos imenso prazer em dar esse depoimento sobre a superação desse aluno, do trabalho desenvolvido por toda a rede de atendimento desta cidade e de saber que a escola, nesse caso, cumpriu sua função social.

Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo

Cleuza Repulho*

A violência é um fenômeno complexo relacionado a vários fatores, que ocorre de diversas maneiras e preocupa a sociedade e, sobretudo, aos educadores. Por conta dessa complexidade não é possível relacioná-la apenas a determinados grupos e ou pessoas. A correlação de determinados fatores pode contribuir, ou não para que ela ocorra. Portanto sua superação necessita também de diferentes ações e intervenções conjuntas. Assim a manifestação da violência e sua forma de resolução de conflitos fazem parte dos problemas enfrentados pela escola e pela sociedade em geral.

A Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo atende 75.897 crianças na faixa etária de 6 meses a 10 anos, sendo composta de 42 creches, 74 escolas de educação infantil e 69 escolas de ensino fundamental. Nas situações de mediação de conflitos, ou mesmo violência, a escola conta além do coletivo de funcionários, professores e conselhos de escola, com orientadora pedagógica e equipe técnica (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e assistente social), para apoio na resolução de casos mais difíceis de indisciplina. Nestas situações quando esgotadas todos os recursos pedagógicos, acionamos a força-tarefa.

A força-tarefa é um projeto que visa contribuir com a redução da violência nas escolas, ela é composta pela união de diversos parceiros além da Secretaria Municipal de Educação, entre eles cabe citar a Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Secretaria de Serviços Urbanos, Fundação Criança, Universidade Metodista, entre outros. A partir da articulação dos parceiros são realizadas ações e encaminhamentos conjuntos em relação aos casos de violência na escola, que favorecem uma maior agilidade no atendimento da criança.

Especificamente, nesta faixa etária, a questão da violên-

cia escolar é bem menor, se comparada a jovens e adolescentes. Isto, porém não quer dizer que não ocorra, pois o conflito é parte da vida em sociedade e, desde pequenas, as crianças têm desejos e interesses diferentes. Por essa razão, durante a constituição de sua identidade, é normal querer fazer valer sua vontade.

Nesta faixa etária a criança está em fase de construção do juízo moral, isto quer dizer que ela ainda não tem recursos suficientes para resolver conflitos da mesma forma de um adulto. É neste período que começa a aprender a lidar com o outro, com a diversidade de opiniões, que se estenderá por toda vida, porém o que fará a diferença será a forma como aprenderá a resolver esses conflitos.

A escola é feita de pessoas e nesse espaço, não o único, a criança aprende a se relacionar com outros grupos, além do familiar, espaço este de produção de conhecimento, atitudes e valores, com vistas à construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido a ideia de escola inclusiva tem uma grande possibilidade de contribuir para este aprendizado às crianças, aproveitando os conflitos como oportunidades para exercitar o diálogo, a mediação e a decisão coletiva, assim o educador torna-se uma referência para o grupo que acompanha. Por este motivo suas atitudes podem contribuir muito para a construção de valores como solidariedade, participação, diálogo e respeito à diversidade.

Portanto uma escola inclusiva precisa lidar com a questão da violência como sendo também um conteúdo de aprendizagem, conteúdo este de caráter mais subjetivo, relacionado a atitudes e valores.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO de 1999, coordenado por Jacques Delors, apresenta os quatro pilares da

* Cleuza Rodrigues Repulho é Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo; Membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica - Capes CTC EB; Presidente da Região Sudeste da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME Nacional

educação¹, e a partir desta concepção propõe os conceitos de seu fundamento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Deste ponto de vista a questão dos conflitos e da violência no ambiente escolar está relacionada ao aprender a conviver com o outro que se traduz num grande desafio aos educadores, pois envolve ações de combate aos preconceitos, conflitos e rivalidades no cotidiano escolar a partir da busca do respeito à diversidade e da inclusão de todos e todas. Portanto, o conceito de inclusão está relacionado, não apenas ao acesso de alunos com deficiência, mas a todos os demais.

Neste sentido, para garantia da inclusão escolar, foi necessário a SE repensar a Educação Especial a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, passando desde a reestruturação de espaços, reorganização de serviços e apoios para que todos os educandos possam estar na escola regular. No entanto, uma educação inclusiva, de fato, necessita de articulações para além da Educação. Neste sentido estabelecemos uma parceria com a Secretaria de Saúde na composição de serviços, por meio da revitalização do Complexo Aldemar Moreira e outros equipamentos públicos que permitam a descentralização dos serviços.

Considerando ainda os desafios frente às demandas da escola pública e inclusiva foi organizado um curso de pós-graduação, em parceria com a Universidade de São Paulo para professores, equipe técnica, orientadores pedagógicos e diretores a respeito da temática gestão e inclusão escolar.

Além de todo o envolvimento do coletivo escolar, do apoio da equipe multidisciplinar da SE, das parcerias e da formação, é importante também envolver a comunidade no processo de discussão da violência na escola, pois a gestão democrática pode contribuir significativamente para uma cultura da paz e da solidariedade quando consegue favorecer o diálogo entre todos os envolvidos.

Portanto a violência tem muitas facetas e em nosso país ela acontece de maneira diversa, porém avalio que a maior violência que a escola pode produzir é não cumprir sua função primordial de ensinar com qualidade social a todas as pessoas, garantindo acesso, permanência e sucesso escolar independente de raça, etnia, gênero, diversidade cultural, religiosa ou orientação sexual. Assim todas as parcerias e ações visam contribuir para a construção de uma escola mais humana.

Relato de Experiência: Muitos Olhares - Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo

Christiane Oliveira Teixeira de Barros

É na escola democrática que se
constrói a pedagogia da esperança,
antídoto limitado ainda que necessário
contra a pedagogia da exclusão...

Pablo Gentili

Este texto pretende socializar o trabalho de parceria realizado pela Força-Tarefa no atendimento de um aluno do ensino fundamental e, a partir daí, expor algumas estratégias de ação utilizadas, bem como alguns relatos de profissionais que acompanham o caso visando contribuir com a reflexão dos educadores.

As escolas da Rede Municipal de Educação contam com uma equipe gestora com diretor, coordenador e professor de apoio à direção (este último dependendo do número de salas que a escola atende), uma orientadora pedagógica e uma equipe técnica composta de psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e terapeuta ocupacional, distribuídas pelas escolas do município.

A apresentação deste trabalho foi organizada a partir do depoimento de funcionários da escola, orientadora pedagógica e equipe de orientação técnica, da Secretaria de Educação, que trabalham com o caso que será exposto a partir dos seguintes tópicos: – O aluno e o desafio da inclusão; – As parcerias e a cultura escolar e conclusão.

1. O aluno e o desafio da inclusão

Aqui, pretendo contextualizar a chegada do aluno à escola, sua história, sua dificuldade de adaptação às normas escolares e os desafios aos funcionários, professores e equipe gestora na tentativa de incluí-lo ao contexto escolar.

Muitas vezes quando pensamos em alunos de inclusão, nos remetemos à ideia de alunos com deficiência física, motora ou intelectual. Neste caso, falo de inclusão social. O referido aluno trata-se de um caso que foge aos padrões esperados pela escola tradicional. Ele não se enquadra ao “aluno ideal”, “que apresenta uma família estruturada, não é um aluno, como se costumava dizer,” “bem comportado”, que segue as orientações das professoras, apresentando muitas dificuldades de

seguir limites e respeitar os outros .

Ele chegou transferido, pela mãe, de outra escola próxima, por conta das reclamações em relação ao seu comportamento. Assim, o aluno já chega com um estigma à nova escola, pois diversos funcionários de apoio já conheciam sua “fama” do bairro em que moraram, e também pelas informações da escola em que havia estudado anteriormente. Segundo a diretora da escola:

“O fato de ter vindo de uma escola próxima e de uma comunidade onde algumas pessoas já o conheciam, fez com que chegasse com rótulos à escola. Daí, em diante, começamos a lidar com muitas dificuldades. Essa foi a primeira delas... algumas pessoas já o viam como aquele aluno terrível, que ninguém podia com ele.”

Segundo os relatos o aluno se expressa de forma bastante clara, demonstra ser uma criança inteligente, porém, ao ser contrariado, demonstra atitudes agressivas em relação a crianças e adultos, despertando sentimentos de impotência. Muitos o consideram sem limites, suas agressões causavam revoltas entre funcionários e entre os pais das crianças agredidas, veja o depoimento de uma funcionária:

“O aluno causava medo, ou repulsa, de estar ao seu lado; parecia ter dentro de si um sentimento angustiante, tenebroso, provocador, sempre pronto a atacar. Uma criança que não aceitava nenhum tipo de conversa em relação ao que não era do seu jeito.”

Já o olhar de outra funcionária:

“É um aluno com muitas dificuldades de relacionamento e com necessidade de ser importante para alguém, sempre pede atenção única, por meio de suas ações. Em outro momento se mostra dócil e muito inteligente.”

* Christiane Oliveira Teixeira de Barros - Consultora Técnica.

AGRADECIMENTO: à equipe escolar, à equipe de orientação técnica e aos orientadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, que subsidiaram a produção deste texto.

te, comunicativo, colaborador, mas sempre para benefício próprio. Não sabe dividir nada (pessoas, objetos)”.

O comportamento do aluno começou a interferir em toda dinâmica da escola; ao agredir os outros alunos os funcionários tomavam partido e ele tentava, também, agredir os adultos; a professora não sabia mais o que fazer e o caso foi se alastrando para além dos muros da escola. A diretora passou a receber, diariamente, grupos de pais que vinham questionar as providências tomadas. Segundo a diretora: *“o que mais ouvimos era por que a escola não expulsava o aluno?”*. Como primeira tentativa, a diretora mudou o aluno de período, tendo o cuidado de colocá-lo com uma professora mais flexível no trato com as crianças. No entanto, o comportamento do aluno não melhorou. Durante o processo de mudança de horário a diretora entrou em contato com a família e pode avaliar que a criança se encontrava numa situação de vulnerabilidade social. A mãe, aparentemente, apresentava certo abalo emocional, e o pai não morava com a criança. Nessa mesma época, na saída da escola, o aluno passou a ser ameaçado pelo pai de outra criança. Neste momento, a diretora acionou a orientadora e a equipe técnica da SE as quais avaliaram que o aluno seria um caso de encaminhamento para a Força-Tarefa. Seu comportamento ultrapassava os limites de um caso de indisciplina escolar, visto que a criança estava em um contexto sócio-cultural que necessitava de outros interlocutores além da instituição escolar.

A escola teve também que refletir a respeito de sua cultura escolar. Numa lógica tradicional e excludente, a atitude, provavelmente, seria expulsar o aluno, porém a partir dos novos princípios constitucionais, e a ideia de inclusão, as escolas precisam rever sua prática pedagógica e lidar com os diferentes alunos provenientes de diferentes contextos. Na fala da diretora podemos observar este processo:

“Em princípio achava que minha postura serviria de modelo para equipe da escola, mas foi uma visão muito ingênua da minha parte e então observei o quanto a escola tinha problemas a enfrentar sobre respeito mútuo, inclusão, direitos do aluno, ECA, enfim, o aluno nos fez pensar sobre muitas questões”.

A partir daí, começaram a ocorrer reuniões periódicas entre representantes da Secretaria da Educação, Conselho Tutelar, Centro de Atendimento à Família (CAF), orientadora pedagógica, psicóloga, fonoaudióloga, assistente social e diretora da escola, para discussão e encaminhamentos do caso, pois em alguns momentos a diretora precisava de respaldo para tomar determinadas atitudes.

Assim iniciou-se um trabalho de parceria em que diversos segmentos discutiam o caso e tomavam decisões conjuntas na busca de solução do problema, a escola assumia seu trabalho pedagógico e as demais estâncias realizavam os encaminhamentos sociais.

2. As parcerias e a cultura escolar

Nesse item socializo os encaminhamentos realizados, porém antes trago algumas reflexões sobre a cultura escolar e destaco a importância do papel do diretor na articulação do trabalho.

O processo de inclusão necessita do envolvimento de todo o coletivo escolar por meio de uma gestão democrática. Lidar com casos como o exposto aqui, exige paciência pedagógica e formação que responsabilize serventes, merendeiras, oficiais, inspetores, professores, coordenadores e pais de alunos, a partir de um Projeto Político Pedagógico articulado pelo diretor escolar.

Neste sentido a cultura da escola pode ser entendida como “os valores, as atitudes, as imagens da realidade, as manifestações verbais e não-verbais que constituem seu processo de comunicação interna e externa, mas principalmente, significa conhecer seu projeto de ação” (Silva, 1998, p. 49), ou seja, trata-se da identidade própria de cada escola.

Glatter (1995) defende que a gestão escolar é um componente decisivo na qualidade do trabalho desenvolvido pela escola e destaca a influência do diretor na cultura escolar, principalmente quando a gestão combina uma liderança forte com um processo participativo.

No caso aqui exposto, o envolvimento da direção escolar foi fundamental para os desdobramentos do trabalho, visto que teve por base as dificuldades enfrentadas pela professora com o aluno. A diretora realizou uma análise de todo o contexto que envolvia o caso, responsabilizando toda equipe, assim o aluno não era visto apenas como um problema da sala de aula, mas sim como responsabilidade de todos que trabalhavam na escola.

Entre os encaminhamentos em relação ao aluno, o mesmo passou a ser atendido pelo Centro de Atendimento Psicológico da Saúde (CAPS infantil); a mãe está sendo acompanhada pelo Centro de Atendimento à Família (CAF) e também foi indicada para acompanhamento psicológico, porém falta muito, pois ainda apresenta dificuldades para levar a criança ao serviço. O CAF fornece informações periódicas do caso à escola.

Em relação ao projeto pedagógico, continua o acompanhamento sistemático da orientadora em relação à professora, com sugestões de atividades e projetos que podem des-

pertar o interesse do aluno. Ele foi escolhido como monitor do laboratório de informática, uma atividade na qual ele se envolve bastante e também uma oportunidade de construir limites, visto que neste papel ele tem responsabilidades e não pode fazer tudo o que quer.

Foi realizada uma formação com toda equipe escolar, pela assistente social, sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e, inclusive, as reuniões de pais passaram a ter um caráter formativo para tratar de temas referentes a limites, preconceito e o ECA. Apesar da melhora o caso ainda é um grande desafio a todos que trabalham com ele, segundo a diretora:

“Em 2010, cuidamos na escolha da professora, para que o aluno fosse mais bem acolhido em suas necessidades, porém as dificuldades continuam devido ao grande número de faltas. Por outro lado o aluno tem apresentado sinais de melhora, passou a ser menos agressivo e, muitas vezes, sua ira é direcionada aos objetos: brinquedos, cadernos, chegando a atirá-los longe. Tem permanecido mais tempo na sala de aula, algumas vezes realiza as atividades, chegando a registrá-las, em outras, faz oralmente. Continuamos com os encontros apontando sugestões quanto ao trabalho em sala de aula e também de escuta do professor que, algumas vezes, tem um sentimento de impotência frente a tantas questões.”

De fato o comportamento do aluno é bastante diferenciado e nada fácil de lidar. Nos depoimentos sobre ele, vale perceber que seu comportamento muda de acordo com a forma que as pessoas lidam com ele. Não estou dizendo aqui que é simples lidar com uma criança difícil, porém é preciso compreender o que se passa no contexto social que envolve a vida da criança, e entender que a mudança de seu comportamento envolve um processo de desenvolvimento para sair do egocentrismo e perceber que existe o outro. Neste sentido gostaria de citar o depoimento da psicóloga da equipe técnica que acompanha este caso junto à equipe gestora:

“Nosso principal objetivo com as intervenções que fazemos é possibilitar à escola condições de sustentar a subjetividade do aluno neste contexto. Não existem intervenções mágicas, que possibilitem modificações na estrutura psíquica, em curto espaço de tempo. Para que mudanças ocorram é preciso apostar no sujeito que pode advir; é preciso acreditar que a mudança possa se processar, por mais difícil que possa parecer. Por fim, é preciso persistir. O trabalho de escuta da equipe escolar permite criar condições para que a mesma encontre possibilidades no seu fazer pedagógico.”

O acompanhamento da equipe escolar é fundamental, bem como os momentos formativos, assim o processo de reflexão,

e estudo pelos professores, é uma possibilidade concreta na mudança da cultura que pode, tanto incluir como excluir.

Conclusão

Foi e ainda é um trabalho árduo, porém a postura da diretora e de todos os parceiros foi fundamental para articulação do trabalho e enfretamento da cultura individualista, presente no cotidiano escolar, marca do próprio histórico da Educação no Brasil, mas que precisa continuamente ser combatida por meio de ações conjuntas que divulguem cada vez mais os princípios preconizados pelo ECA.

Como pode ser visto não temos todas as respostas, mas temos uma equipe de educadores corresponsáveis pela permanência do aluno na escola, uma equipe que reflete sobre sua prática e que tem coragem de olhar para seus limites e assim ampliar suas possibilidades de ação no sentido de uma escola inclusiva, para isto é fundamental uma gestão democrática que envolva todo o coletivo escolar em prol de uma educação que garanta acesso, permanência e sucesso escolar.

Finalizo com o relato da assistente social da SE que acompanha o caso e fala de uma maneira bastante clara sobre novos desafios educacionais:

“Penso que as dificuldades que encontramos neste caso não são específicas desta escola, ou mesmo deste aluno, e sim de conflitos de maior âmbito, considerando o momento histórico da Educação em nosso país. Pela primeira vez na história, 97% das crianças brasileiras têm acesso ao ensino público e gratuito, garantindo o acesso de crianças de setores excluídos da nossa sociedade que nunca frequentaram escola, como crianças em conflito com a lei, com necessidades especiais, crianças em situação de risco e de alta vulnerabilidade social. Hoje os filhos de todos, e não só daqueles com poder econômico, podem frequentar a escola...”

O desafio está posto, cabe agora às escolas, à sociedade civil e ao poder público unirem forças no sentido da construção de uma sociedade, mais justa e mais humana, para todas e todos os brasileiros.

Sugestão bibliográfica

- BARROS, Christiane Oliveira Teixeira de. O papel do diretor escolar na formação em serviço. São Paulo: FEUSP, 2004. (Dissertação Mestrado)
- GENTILI, Pablo ; ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. 7ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas. In: NÓVOA, Antônio (coord.). As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SILVA, Jair Militão da. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

Conceito e papel das redes de proteção

Cormarie Guimarães Perez, Rosimeire Aparecida Mantovan e Valeska Janas Murier*

1. Conceito

Redes são sistemas organizacionais capazes de reunir indivíduos e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de causas afins. Estruturas flexíveis e estabelecidas horizontalmente, as dinâmicas de trabalho das redes supõem atuações colaborativas e se sustentam pela vontade e afinidade de seus integrantes, caracterizando-se como um significativo recurso organizacional para a estruturação social.

O conceito de rede transformou-se, nas últimas duas décadas, em uma alternativa prática de organização, possibilitando processos capazes de responder às demandas de flexibilidade, conectividade e descentralização das esferas contemporâneas de atuação e articulação social.

Assim sendo, uma rede pode ser de diversas formas, tamanhos ou finalidades, mas tem como principal elemento a ligação, todos os “nós”, de forma que sejam independentes, mas articulados. A falta de qualquer um deles poderá danificar a rede, criando nela o que podemos simbolicamente definir como “um furo” que irá atrapalhar o seu funcionamento.

Conforme afirma o professor Antonio Carlos Gomes da Costa “A articulação está para a política de atendimento como o nó está para a rede. Sem o lento, penoso e persistente amarrar, dia-a-dia, dos nós, a rede seguirá sendo apenas um desenho frágil e vulnerável. Por isso, as organizações governamentais devem atuar como aprendizes insaciáveis e professores incansáveis nesse processo de trabalhar com zelo e determinação na lenta urdidura de um novo tecido social mais justo, solidário e fraterno (...).”

2. Características da Rede

Interdependência – Os serviços são autônomos, mas ligados entre si em seu funcionamento;

Complementaridade – Cada participante atua até o limite de sua competência, seguindo-se do outro, que o complementa;

Horizontalidade – Na rede não há chefe, as relações são horizontais, de forma que cada participante tem o mesmo valor e mesma responsabilidade na relação;

Objetivo comum – Os participantes se unem para atingir um objetivo comum (ex. combater a violência, divulgar determinada informação, etc.);

Atuar na mesma direção – Devem traçar metas e estratégias para obtenção do resultado;

Circulação de informações – Todas as informações devem ser acessíveis a todos. Neste caso é fundamental a informatização da Rede;

Espontaneidade – As ações dependem do envolvimento das pessoas, que devem compor a rede de forma voluntária, não imposta.

3. Importância do trabalho em Rede

Refletir e propor trabalho social em rede constitui-se, hoje, um grande desafio para os profissionais vinculados às políticas públicas, gestores municipais, conselheiros pertencentes aos diferentes Conselhos de Direitos que respondem pela garantia dos direitos fundamentais do cidadão, principalmente num contexto em que a exclusão social é marcante.

Tradicionalmente as políticas públicas básicas (educação, assistência social, saúde, habitação, cultura, lazer, trabalho, etc.) são setoriais e desarticuladas, respondendo a uma gestão com características centralizadoras, hierárquicas, deixando prevalecer práticas na área social que não geram a promoção humana. Além disto, percebe-se que cada área da política pública tem uma rede própria de instituições e/ou serviço

* Cormarie Guimarães possui graduação em Pedagogia e especialização em Políticas Públicas para crianças e adolescentes. Foi gerente de projetos no Centro Brasileiro para Infância e Adolescência e Secretária da Política de Assistência Social em Diadema. Atualmente, é Diretora Técnica da Fundação Criança de São Bernardo do Campo.

Rosimeire Aparecida Mantovan é Assistente social, advogada, especialista em Direito Constitucional, atualmente é Gerente de Proteção Social Especial na Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania de São Bernardo do Campo e Coordenadora do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente CMDCA-SBC.

Valeska Janas Murier é especializanda em Gestão de Serviços de Saúde pela UNIFESP. Especialista em Saúde Mental pela UNIFESP. Graduada em Terapia Ocupacional pelo Centro Universitário São Camilo. Atualmente exercendo a função de Gerente de Coordenação do Centro de Atenção Psicossocial Infância Juvenil Álcool e Drogas de São Bernardo do Campo.

social. Exemplo disto é a Assistência Social que possui um conjunto de entidades estatais e filantrópicas que prestam serviços na área de forma paralela as demais políticas e muitas vezes atendendo aos mesmos usuários.

O processo de formação de uma rede é lento, participativo, democrático, negociado e não impositivo. Todos os participantes devem aderir à Rede e atuar conscientemente como parte do conjunto. A constituição da rede se dá como elaboração coletiva e adesão consciente a um projeto de ação em comum. Por sua própria definição, a rede não é um projeto da Prefeitura ou das ONGs ou de qualquer outro ator isolado: é um organismo em que todos participam e em que todos decidem. É uma organização horizontal.

O Estatuto da Criança e do Adolescente precisa apoiar-se em um sistema de garantia de direitos que se dá a partir do trabalho em rede onde seus atores operam de forma articulada.

A Rede de Proteção Integral está prevista no Estatuto da criança e do Adolescente, em três níveis, quais sejam:

O artigo 4º do Estatuto afirma que a efetivação dos direitos da criança e do adolescente é “dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público”.

Prevê ainda em seu artigo 86 que; “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, e no artigo 87, inciso V, prevê a integração operacional dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social nos casos do atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

Dessa forma se faz necessário, e urgente, que possamos identificar e superar todos os desafios que nos são apresentados para que possamos iniciar um processo de articulação dos serviços, de forma que se construa uma rede consistente e duradoura para garantir efetivamente os direitos de todas as crianças e adolescentes.

4. Desafios do trabalho em Rede

Atualmente fala-se muito sobre as “redes” e sobre a intersetorialidade, como uma saída para um cuidado integral, biopsicossocial, do ser humano e apesar da maioria das pessoas terem clareza sobre o tema, na prática, a execução do trabalho em rede ainda é algo que deixa a desejar. Em se tratando da garantia de direitos de crianças e adolescentes, essa articulação torna-se mais do que necessária, ela é imprescindível.

Constituir uma rede de garantia de direitos da infância e adolescência exige investimento de todos os atores envolvidos com essas questões, investimento este que se dá no cotidiano do trabalho e das experiências de vida e que exige muita reflexão e diálogo entre todos os envolvidos, ou seja, entre todos os “nós” que compõe a rede.

Segundo Figueiredo e Furlan (2010) executar o trabalho em rede

“... é acreditar que as respostas também podem ser construídas pelas pessoas envolvidas na situação. É apostar que falar com alguém sobre suas ideias tem validade para compor e entender o contexto em que se encontram as pessoas. A rede pressupõe o olhar para a dependência e autonomia, saber popular, senso comum, saberes científicos, núcleo e campos profissionais.” (p.175)

Entendemos também que para que todos os “nós” componham uma rede articulada e efetiva faz-se necessário que cada um desses atores sintam-se empoderados e responsabilizados pela diversidade de situações encontradas no cotidiano, mas o que significa essa palavra “empoderamento”?

Sasaki (1997) descreve empoderamento como “o processo pelo qual uma pessoa usa seu poder pessoal inerente à sua condição”, isto torna todos os envolvidos, corresponsáveis e co-construtores pelas escolhas e decisões tomadas diante de alguma situação de vida.

Empoderamento, no entanto, não pode se confundir com a característica de comando, de hierarquia. Todas as pessoas devem estar no mesmo nível de conhecimento e de poder.

Como vemos, construir uma rede não é algo simples, pois demanda tempo e disponibilidade para fortalecer e criar vínculos. Necessita de reflexão sobre as relações já estabelecidas entre as pessoas e as instituições, e sobre as que ainda devem ser formadas para criar novas possibilidades de ação diante das diversidades e das vulnerabilidades encontradas em nosso cotidiano.

Podemos apontar alguns dos principais desafios do trabalho em rede:

Vencer o individualismo – ao entrarmos em uma Rede se faz necessário partilhar e compartilhar informações, opiniões e críticas, o que exige descentralizar decisões e permitir interferências na esfera de atuação individual.

Visualizar as ações globalmente – Os participantes devem conhecer “o todo”, ou seja, conhecer toda a área de atuação da rede (ex. toda a política municipal), para que possa compreender e visualizar as ações em rede.

Horizontalizar as relações – Numa estrutura, histórica-

mente piramidal de hierarquia, onde trabalhamos com comandos e subordinação, a horizontalização das relações é um grande desafio, na medida em que propõe que as pessoas não assumam posições de comando ou liderança dentro da rede. A horizontalização não impede que exista uma coordenação para a rede, que deve ser por ela própria legitimada, ou seja, alguém ou um grupo que poderá ser a referência da Rede.

Vencer as divergências – Dentre os desafios, vencer as divergências também fica dentre os principais esforços. Ao nos depararmos com nossos parceiros, aqueles que realizam ações semelhantes às nossas ou da qual dependemos, é quase natural que passemos a buscar o “culpado” pelo não funcionamento de alguma coisa. A REDE não pode ser transformada em espaço para identificação de responsáveis, mas sim, de fragilidades e encaminhamentos de soluções.

Desta forma, superadas as dificuldades, vamos observar que muitas são as vantagens do trabalho em REDE, dentre elas a otimização dos serviços e recursos, a não duplicidade de atendimentos, a garantia de continuidade do atendimento e principalmente a não compartimentalização do usuário dos serviços.

Com a rede em funcionamento, podemos afirmar que “nenhum de nós é tão bom, e tão inteligente quanto todos nós” (Marilyn Ferguson).

5. As ações em Rede em São Bernardo do Campo

A Prefeitura de São Bernardo do Campo tem como meta a efetivação das ações em rede por meio das Secretarias Municipais, em conjunto com a sociedade civil, conselhos municipais e demais esferas de governo e de poder, privilegiando ações integradas nas áreas da assistência social, cultura, educação, esportes, lazer e saúde, enfocando prioritariamente a prevenção e a atenção à família.

Atualmente estamos em processo de organização e fortalecimento da rede existente, a partir da identificação dos serviços e da proposta dos fluxos de atendimento, para posterior discussão ampliada dos mesmos, com todos os demais atores da rede de proteção do município.

Trata-se de um processo para a integração das ações governamentais e não governamentais, para a construção de políticas públicas articuladas e consistentes objetivando estruturar um Sistema Municipal de Atendimento eficaz e para tanto é importante o entendimento de cada uma dessas políticas e desses serviços.

A sistematização e o fortalecimento da rede de serviços

resultarão na reorganização da Rede Eletrônica existente, possibilitando a troca de informações e a diminuição da duplicidade de atendimentos.

A informatização das redes e a gestão da informação são instrumentos importantes para a agilidade nos atendimentos, facilitando o mapeamento dos serviços, e auxiliando na realização de diagnósticos necessários para a formulação das políticas públicas.

Referências Bibliográficas

- BONASSA, E. Redes Locais de Proteção Integral, 2009.
- BOURGUIGNON, J. Concepção de Rede Intersetorial. 2001.
- CASTELLS, M. A Sociedade em rede. (A era da informação: economia, sociedade e Cultura; v.1), São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COSTA, Antonio. O Nó e a Rede, 2008.
- CURY, Munir; AMARAL E SILVA, Antonio Fernando do; MENDEZ, Emílio Garcia (coord). Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. 9ª ed., São Paulo: Malheiros, 2008.
- FIGUEIREDO, M D, FURLAN, P G. O subjetivo e o sociocultural na co-produção de saúde e autonomia. In: CAMPOS, G W S, GUERRERO, A P (org). Manual básico de práticas de atenção básica: saúde ampliada e compartilhada. 2ª Ed., São Paulo: Hucitec, 2010.
- OLIVIERI, L. A Importância Histórico-Social das Redes. In: Manual de redes sociais tecnologia. São Paulo: Conectas/Friedrich Stiftung, 2002.
- SASSAKI, R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Entenda as atividades da Polícia Militar nas escolas

***Aldemir Sanches**

A Polícia Militar do Estado de São Paulo desenvolve atividades de prevenção primária e secundária, as quais são executadas para consecução da segurança pública, tais como o policiamento comunitário, radiopatrulhamento (ocorrências oriundas das chamadas ao 190) e todas as demais que são levadas a efeito pela corporação, a fim de prevenir o cometimento de ilícitos penais ou de infrações administrativas sujeitas ao controle da Instituição.

A atividade de polícia de preservação da ordem pública envolve também a repressão imediata às infrações penais e administrativas e a aplicação da lei.

Para tal, diariamente são executadas ações e operações diárias voltadas à segurança pública. Estas abrangem também os estabelecimentos de ensino, visando cumprir o estabelecido no Programa de Segurança Escolar, de modo a satisfazer as necessidades de segurança das nossas crianças.

No Estado de São Paulo foi implantado em 1988, o Programa de Segurança Escolar, criado pelo Decreto Nº 28.642/88, cujo objetivo era, basicamente, orientar, prevenir delitos e proteger as unidades escolares da rede estadual de ensino na Região Metropolitana. Com o intuito de buscar cada vez mais níveis melhores de segurança para as escolas, o Comando Geral aperfeiçoou o Programa de Segurança Escolar, transformando-o no Programa de Policiamento Escolar.

Composto basicamente pelas viaturas de Ronda Escolar, as quais são responsáveis por determinado número de escolas na área de uma Unidade Operacional da Polícia Militar, busca atingir os seguintes objetivos:

- Consolidar a realização do policiamento escolar nos estabelecimentos de ensino;
- Desenvolver ações policiais permanentes, preventivas ou repressivas imediatas no chamado “perímetro escolar de segurança” que é área contígua aos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e tem prioridade nas ações policiais, objetivando garantir a tranquilidade de profes-

res, pais e alunos de modo a evitar o mau uso das cercanias das escolas por parte de vendedores ambulantes e de pessoas estranhas à comunidade escolar;

- Aproximar a Polícia Militar das Delegacias Regionais de Ensino, possibilitando o levantamento de prioridades, a aferição de resultados, a correção de planos e a perfeita interação do policiamento com a comunidade escolar;
- Manter o Comando da Polícia Militar atualizado quanto à evolução do policiamento escolar, fornecendo dados e informações que permitam a constante avaliação da segurança dos estabelecimentos de ensino localizados no Estado.

A Polícia Militar desenvolve ainda o Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) que é uma atividade eminentemente preventiva, estratégica, tendo como objetivo principal educar as crianças em seu meio natural, a escola, com o auxílio de policiais fardados e professores. Dá ênfase em alcançar as crianças na 4ª série do Ensino Fundamental, mostrando os efeitos das drogas e ensinando habilidades necessárias e motivação para manterem-se longe desse mal.

O livro do estudante Proerd tem o conteúdo desenvolvido de forma dinâmica em grupos cooperativos e em linguagem acessível às faixas etárias que se direcionam.

O Programa é pedagogicamente estruturado em lições, ministradas obrigatoriamente por um policial militar fardado que, além da sua presença física em sala de aula como educador social, propicia uma forte ligação na comunidade escolar em que atua, fortalecendo o trinômio: Polícia Militar, Escola e Família.

O Proerd não invalida qualquer outro Programa, Trabalho ou Atividade de prevenção, dirigido aos jovens como um todo. A cooperação da sociedade é fundamental e a participação efetiva do empresariado constitui-se na sustentação econômica e financeira da viabilidade e continuidade do Proerd, visando atender parcela cada vez mais significativa das crianças e adolescentes, criando, dessa forma, uma rede protetora e crescente contra as drogas (lícitas e

ilícitas), bem como contra as atitudes que geram violência.

Os Estados pioneiros no Brasil foram Rio de Janeiro (1992) e São Paulo, onde o programa já foi desenvolvido em 451 municípios e, desde sua implantação em 15 de julho de 1998, o Proerd já formou 539.282 mil alunos das escolas da rede pública e privada do Estado.

Os Policiais Militares desenvolvem um trabalho educativo de Prevenção de forma voluntária, pois além de suas atividades de policiamento, contribuem semanalmente com parte de seu tempo na busca da construção de um futuro melhor, principalmente para nossas crianças.

O Proerd envolve crianças na faixa etária dos 9 aos 12 anos do ensino fundamental, concentrado na 4ª e 6ª série do regime de 8 anos e 5º e 7º do regime de 9 anos, ambos do ensino fundamental, e é desenvolvido por instrutores policiais militares especialmente treinados. Em encontros semanais de uma hora de duração na sala de aula, desenvolvem o programa utilizando cartilha especialmente criada para essa finalidade, que além de estimular as crianças para resistirem às pressões ao uso de drogas, estreita o relacionamento polícia-cidadão.

Os objetivos do Proerd são noções de cidadania, prevenir ou estancar o uso de drogas e a violência entre crianças e adolescentes, proporcionar o crescimento e desenvolvimento global de nossas crianças, tomando-se cidadãos críticos, capaz de ajudar no tão sonhado processo de construção de um país melhor.

A ênfase deste programa está em auxiliar os alunos a reconhecerem as pressões diretas ou indiretas que os influenciarão a experimentar álcool, cigarro, maconha, inalantes ou outras drogas e a resistirem a elas, bem como àquelas

para se engajarem em atividades violentas.

O Programa oferece estratégias preventivas para reforçar os fatores de proteção, em especial referentes à família, à escola e à comunidade, que favorecem o desenvolvimento da resistência em jovens que poderiam correr o risco de se envolver com drogas e problemas de comportamento.

Esta estratégia concentra-se no desenvolvimento da competência social, habilidades de comunicação, auto-estima, empatia, tomada de decisões, resolução de conflitos, objetivo de vida e independência, alternativos ao uso de drogas e outros comportamentos destrutivos. O desenvolvimento do conteúdo do Proerd pode ser incorporado de forma interdisciplinar no currículo escolar dentro das disciplinas de saúde, ciências, estudos sociais, literatura e outras. O professor deve manter um papel de apoio na classe enquanto o policial está em aula.

Atualmente, na região de São Bernardo do Campo, a Polícia Militar, por meio do Proerd, atingiu em 2009 aproximadamente 7000 crianças distribuídas em 40 escolas públicas e 10 particulares.

Por fim, cabe salientar que tanto o Programa Ronda Escolar, quanto a atividade social desenvolvida pela corporação por meio do Proerd, funcionam como uma medida profilática para alcançarmos um objetivo maior; garantir a tranquilidade e a segurança de nossas crianças nas escolas e afastá-las das drogas.

CONTE SEMPRE COM A SUA POLÍCIA MILITAR.

190 - Emergências

181 - Disque Denúncias

POLÍCIA CIVIL - SISTEMA DE SEGURANÇA E EDUCAÇÃO

Mitiaki Yamamoto e Fernando Gomes Pires *

É a família que deve preparar o indivíduo, iniciando-o no processo de humanização e libertação. É da família que o indivíduo deve receber os primeiros ensinamentos necessários para lançarem-no para o mundo civilizado. Da família se espera o encaminhamento da criança para a escola, onde ela obterá conhecimento científico e se preparará para o exercício da cidadania.

Entretanto, a família hoje em dia tem outras atividades às quais se dedica para dar condições materiais aos filhos e acaba deixando para segundo plano o convívio e a preocupação de prepará-los para o exercício da cidadania.

Passou a ocorrer um crescimento da evasão escolar e o surgimento de problemas com indisciplina por parte dos que frequentavam as salas de aula.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tratou de forma especial da proteção ao ensino fundamental, enquanto que o Estatuto da Criança e do Adolescente cuidou para que todo o indivíduo, em sua fase pré-adulta, tivesse o direito de acesso à educação. E o Estado passou a oferecer, a tantos quantos procurassem a educação, uma vaga em uma de suas escolas.

No afã de se adequar todos os candidatos, vindos de famílias de diferentes realidades econômicas, o Estado passou a incluí-los em estabelecimento de ensino mesmo fora de seus bairros de residência, aumentando assim a possibilidade de unir pessoas de diferentes níveis sociais e entregando aos diretores e professores a tarefa de educar um grupo tão heterogêneo de alunos, de modo a assumir o desafio de cuidar de cada um de maneira específica, a fim de que, no conjunto, todos sejam tratados de forma igual.

Para receber um público tão diversificado, é indispensável que sejam estabelecidas regras de conduta instituídas pelos regimentos internos, que devem ser observados por alunos e professores, de modo a traçar um padrão visando estabelecer uma convivência benéfica ao melhor rendimento e aproveitamento das atividades escolares. O

regimento deve ser escrito e de forma clara.

Na realidade, a obrigação de promover e incentivar a educação, é dos professores e diretores de escola junto com a família dos alunos, com a colaboração da sociedade, com o objetivo de preparar a criança e o adolescente para o pleno exercício da cidadania e qualificá-los para o trabalho.

Atos de indisciplina e atos infracionais

A qualquer regra do regimento, ou de legislações, que regulamentem as condutas de quaisquer dos personagens deste cenário que venha a ser infringida, dá-se o nome de “ato de indisciplina” que se contrapõe à esperada disciplina. A disciplina escolar é exigida para se permitir o convívio pacífico num ambiente normalmente ocupado por indivíduos de diferentes classes sociais e econômicas, de modo a permitir um bom processo de aprendizagem.

A educação no Brasil está evoluindo e por isso passa por um processo de adaptação, no qual os principais personagens do sistema educacional se submetem a uma fase atribulada em meio a conflitos de procedimentos e relacionamentos entre docentes e discentes; discentes e pais de alunos; e alunos e colegas. Esses conflitos se agravam quando os atos de indisciplina, praticados por alunos, se chocam com a falta de preparo dos professores e diretores em lidar com alunos indisciplinados e provocadores. Na verdade, nenhuma autoridade que detém o poder de punir está preparada para tamanha “falta de educação” por parte daqueles que estão sob a sua tutela, muito menos a polícia consegue aturar tal falta de respeito. Geralmente o aluno mostra pleno conhecimento de seus direitos. Entretanto, de seus deveres e do respeito para com os colegas e professores nem sempre o aluno se mostra conhecedor. Disso emerge a indisciplina. Em algumas ocasiões os pais de alunos indisciplinados acabam apoiando os seus filhos em detrimento das posturas austeras adotadas pelos educadores, o que acaba potencializando o litígio.

* *Mitiaki Yamamoto, formado em Direito, DELEGADO DE POLÍCIA ASSISTENTE DA DELEGACIA DE POLÍCIA SECCIONAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO, atualmente exerce suas funções no Núcleo Correccional, Grupo Anti-Sequestro, Setor de Inteligência Policial, parceiro no projeto “Parceria na Construção de uma cultura de Paz no ambiente Escolar”.

Fernando Gomes Pires. Formado em Direito, DELEGADO DE POLÍCIA ASSISTENTE DA DELEGACIA DE POLÍCIA SECCIONAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO, atualmente exerce suas funções no núcleo Corregedor, parceiro no projeto “Parceria na Construção de uma cultura de Paz no ambiente Escolar”

Quando os atos de indisciplina dentro das escolas infringirem o ordenamento penal, passam, então, a ser disciplinados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e recebem o tratamento de “Ato infracional”, passando sua análise à responsabilidade do Conselho Tutelar, da Polícia Civil, do Ministério Público e, afinal, do Judiciário. É que os resultados do ato já transpuseram os limites da instituição educacional, passando a produzir repercussão na sociedade, merecendo maior controle e punição.

Atendimento da Polícia Civil em São Bernardo do Campo para casos extremos de indisciplina escolar.

Casos já ocorreram de policiais civis terem sido envolvidos em questões acirradas, entre responsáveis pela educação, com seus alunos e respectivos genitores. Nessa etapa, o policial, como mediador, conseguiu acompanhar bem o litígio e, por ter merecido o respeito por parte dos pais do aluno indisciplinado, acabou dando termo definitivo ao desentendimento.

Em outras ocasiões, a parte aparentemente equivocada não conseguiu entender o seu erro. Então, foi elaborado um registro de ocorrência após uma prolongada conversa. Isso acaba amainando os ânimos, provisoriamente, e as partes envolvidas na lide acabam sendo encaminhadas para o Conselho Tutelar, ou para o Ministério Público, conforme a competência verificada em razão da idade de cada infrator envolvido.

Também houve o caso em que após o policial ter entrevistado as partes e verificado a patente falta de noções básicas de educação e respeito, tanto por parte do aluno infrator como de seus responsáveis, tentou-se uma composição, que não foi bem recebida e, ao inverso, foi tão repudiada como também foi desrespeitado aquele policial que mediava a lide. Nesse caso outra opção não houve, senão a de uma postura austera, decidindo a autoridade pelo enquadramento da atitude do aluno como ato infracional e de seu responsável legal como autor de crime de desacato.

Diante da inclusão social e da democracia, todos os indivíduos têm direitos e a sociedade se torna mais permissiva. Entretanto, os direitos de um têm alcance até onde se conflitam com os direitos de outros. Quando se vê prejudicado, o cidadão procura pela polícia e esta estará sempre presente para aplicar os mecanismos legais na salvaguarda dos interesses daqueles que se virem lesados.

Garantindo aos desiguais a oportunidade de se igualarem, haverá a contenção dos infratores, o que sustentará o direito dos bons.

Polícia Civil – atribuição, objetivo, contribuição e considerações finais

A polícia civil, dirigida por Delegado de Polícia de Carreira, tem como atribuição constitucional as funções de polícia judiciária e apurações de infrações penais, exceto as militares. Atua na proteção dos direitos humanos, resolução pacífica de conflitos, prevenção e repressão das infrações penais (e atos infracionais), atua visando atender, de imediato, ao cidadão.

Nesse contexto tem como atribuição o registro e a apuração dos fatos criminosos praticados por adolescentes, encaminhando o procedimento à Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude para serem processados nos termos da Lei específica.

Quando uma criança no interior da escola praticar uma ação que vá além dos limites estabelecidos pelo regimento e fira também o ordenamento jurídico, o procedimento correto é o seu encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Entretanto, quando o infrator se tratar de adolescente, e tendo o mesmo sido surpreendido e apreendido em flagrante na prática de ato infracional (fato definido como crime à luz do Código Penal, de legislações outras, inclusive contravenções penais), deverá ser encaminhado à autoridade policial que tenha atribuição na área onde se deram os fatos (art. 173 caput da Lei 8.069/1990). Neste Município, a apresentação do infrator na delegacia, vem sendo feita pela Polícia Militar ou pela Guarda Civil que, costumeiramente, são acionados pelos representantes das unidades de ensino, em razão de possuírem maior efetivo de profissionais especializados (ondas escolares).

Sobre a providência, frente ao fato criminoso, dependendo das circunstâncias e da gravidade do delito, a autoridade policial poderá determinar que se elabore o boletim de ocorrência, ou lavrar um auto de apreensão do infrator. Momentaneamente, a segurança pessoal e a manutenção da ordem pública são levadas em consideração para determinar a custódia do adolescente infrator (art. 174, última parte, da Lei 8.069/1990).

Considerações finais

O que move um corpo é a força a ele aplicada.

Se houver a união de esforços aplicados no mesmo sentido, certamente conseguiremos mover o projeto e alcançar os nossos objetivos.

A Polícia Civil, em São Bernardo do Campo, entra, decididamente, nesta Força-Tarefa, procurando assegurar a prevenção e repressão de crimes que ameaçam o desempenho da educação e tendem a comprometer a base da nossa sociedade e impedir o exercício pleno da cidadania.

Segurança Escolar: Prevenção e participação como eixos norteadores de uma nova caminhada

Lígia Maria Daher Gonçalves e José Resende Filho*

A instituição escolar, mesmo não sendo a única responsável pela educação, tem um papel central na vida de crianças e adolescentes da sociedade atual. Essa incidência da escola na vida de crianças e adolescentes pode ser facilitada ou dificultada pela relação de forças presentes no território, que concorrem na dinâmica da sociedade, ampliando ou reduzindo o poder da escola.

A ação educativa, na perspectiva de Paulo Freire é um processo de diálogo que reflete uma visão de homem e de mundo, construídas paulatinamente no processo de ensino aprendizagem. Os resultados do processo de construção de conhecimento promovido internamente na escola, certamente serão mais exitosos se houver permeabilidade da instituição escolar em relação aos interesses da comunidade na qual está localizada.

É nessa perspectiva, que apresentamos as idéias iniciais sobre o modelo de segurança escolar que se pretender promover no âmbito do município.

A escola municipal, instituição responsável pela formação de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, tem aliada as suas finalidades de educar e promover a construção de conhecimento, também a tarefa de garantir o exercício pleno de cidadania de crianças e adolescente, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 e incisos.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

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

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

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

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

A Secretaria de Segurança Urbana do Município de São Bernardo do Campo, instalada formalmente em janeiro de 2010, tem como uma de suas atribuições a responsabilidade de desenvolver ações preventivas à violência, sendo assim, estabeleceu como uma prioridade da pasta, qualificar a ronda escolar e o policiamento fixo em escolas, ações que compõem um processo de formulação de novas políticas preventivas da violência na comunidade escolar e no seu entorno.

Com foco na prevenção, aliado aos princípios da matricialidade das políticas públicas, do controle social e da participação efetiva da comunidade nas ações governamentais, a Secretaria de Segurança Urbana através do Projeto de Segurança Escolar, pretende inibir e prevenir determinados delitos que possuem grande incidência em instituições escolares como o tráfico de drogas, o vandalismo, a depredação e o roubo de patrimônio.

A prevenção social e situacional, que norteiam o Projeto de Segurança Escolar pretende promover a diminuição de fatores de risco que favorecem a incidência de violência nas escolas e aumentar a sensação de segurança na comunidade, uma das marcas de governo da atual gestão municipal.

O êxito na prevenção à violência depende da efetiva participação da comunidade escolar e moradores do entorno da escola como partícipes no processo de construção de uma sociedade mais segura. Nesse sentido, uma das pilstras de sustentação de um projeto dessa natureza é o esta-

* Lígia Maria Daher Gonçalves é formada em Direito e Psicologia, Mestre em Ciência Políticas - USP/SP, Diretora do Departamento de Políticas Preventivas da Secretaria de Segurança Urbana de São Bernardo do Campo.

José Resende Filho é Formado em Psicologia, Mestre em Serviço Social - PUC/SP, Gerente de Projetos Preventivos do Departamento de Políticas Preventivas da Secretaria de Segurança Urbana de São Bernardo do Campo.



belecimento de diálogo qualificado entre os Guardas Civis Municipais e comunidade.

A segurança escolar pensada nessa perspectiva deve ter um caráter de projeto de Estado, com a peculiaridade da participação qualitativa dos diferentes órgãos municipais e da sociedade civil organizada, características estas, que dão sentido de apropriação das políticas públicas pelos seus legítimos interessados e fortalece as bases para sua perenidade.

A melhoria na qualidade do diálogo e conseqüente competência para o desenvolvimento de um modelo de policiamento preventivo, comunitário, só se efetivará com permanente formação do efetivo da Guarda Civil Municipal e contínuo envolvimento de outros órgãos responsáveis pela segurança urbana, sendo assim, a Secretaria de Segurança Urbana na formulação do seu planejamento anual estabeleceu a necessidade de formação específica para os Guardas Civis Municipais que atuam em segurança escolar.

O Projeto de Segurança Escolar prevê a ampliação do vídeo-monitoramento, para todas as escolas municipais e a criação de observatório de segurança escolar que terá a finalidade de promover reuniões regulares com a comunidade escolar para discutir demandas comunitárias, temas sobre a violência e perspectivas preventivas e, ademais realizará diagnósticos participativos que subsidiarão as ações de prevenção.

As considerações iniciais, aqui apresentadas, refletem o retrato daquilo que estamos construindo, esperamos que correspondam aos anseios do grupo composto por representantes de diferentes setores e reunidos por meio do Projeto Força Tarefa, que tem como objetivo, interromper o percurso de criminalização de crianças e adolescentes que apresentam problemas de indisciplina no âmbito da escola, iniciativa que, aliada às políticas preventivas pode ter resultados que se tornarão sustentáveis caso haja efetiva

Fluxo para acionar a rede de atendimento

A instituição escolar, mesmo não sendo a única responsável pela educação, tem um papel central na vida de crianças e adolescentes da sociedade atual. Essa incidência da escola na vida de crianças e adolescentes pode ser facilitada ou dificultada pela relação de forças presentes no território, que concorrem na dinâmica da sociedade, ampliando ou reduzindo o poder da escola.

A ação educativa, na perspectiva de Paulo Freire é um processo de diálogo que reflete uma visão de homem e de mundo, construídas paulatinamente no processo de ensino aprendizagem. Os resultados do processo de construção de conhecimento promovido internamente na escola, certamente serão mais exitosos se houver permeabilidade da instituição escolar em relação aos interesses da comunidade na qual está localizada.

É nessa perspectiva, que apresentamos as idéias iniciais sobre o modelo de segurança escolar que se pretender promover no âmbito do município.

A escola municipal, instituição responsável pela formação de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, tem aliada as suas finalidades de educar e promover a construção de conhecimento, também a tarefa de garantir o exercício pleno de cidadania de crianças e adolescente, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 e incisos.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

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

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

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

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

A Secretaria de Segurança Urbana do Município de São Bernardo do Campo, instalada formalmente em janeiro de 2010, tem como uma de suas atribuições a responsabilidade de desenvolver ações preventivas à violência, sendo assim, estabeleceu como uma prioridade da pasta, qualificar a ronda escolar e o policiamento fixo em escolas, ações que compõem um processo de formulação de novas políticas preventivas da violência na comunidade escolar e no seu entorno.

Com foco na prevenção, aliado aos princípios da materialidade das políticas públicas, do controle social e da participação efetiva da comunidade nas ações governamentais, a Secretaria de Segurança Urbana através do Projeto de Segurança Escolar, pretende inibir e prevenir determinados delitos que possuem grande incidência em instituições escolares como o tráfico de drogas, o vandalismo, a depredação e o roubo de patrimônio.

A prevenção social e situacional, que norteiam o Projeto de Segurança Escolar pretende promover a diminuição de fatores de risco que favorecem a incidência de violência nas escolas e aumentar a sensação de segurança na comunidade, uma das marcas de governo da atual gestão municipal.

O êxito na prevenção à violência depende da efetiva participação da comunidade escolar e moradores do entorno da escola como partícipes no processo de construção de uma sociedade mais segura. Nesse sentido, uma das pilastras de sustentação de um projeto dessa natureza é o estabelecimento de diálogo qualificado entre os Guardas Cívicas Municipais e comunidade.

A segurança escolar pensada nessa perspectiva deve ter um caráter de projeto de Estado, com a peculiaridade da participação qualitativa dos diferentes órgãos municipais e

(Modelo 1)

FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO “PROGRAMA PARCERIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR”

Trata-se ato infracional de pequeno potencial ofensivo? () SIM () NÃO

Trata-se ato infracional de natureza média? () SIM () NÃO

Em qualquer dos casos acima, encaminhar, por meio desta ficha, o caso à:

Sedesc- Av. Redenção nº271- Jardim do Mar- SB Campo - A/C da Gerência de Proteção Social Especial.

Obs.: Se for ato infracional de natureza média, também comunicar o fato à Delegacia de Polícia

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR E SEUS GESTORES

Nome da Escola: -----

Endereço: -----

Diretor Escolar:- -----

Coordenador Pedagógico:-----

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome:-----Data Nasc:-----Ano/série:-----período:-----

-----Nome da Mãe:-----Nome do Pai:-----

-----Endereço:-----Tel resid:-----tel

cel:----- tel recado:-----

DESCRIÇÃO DETALHADA DA OCORRÊNCIA:

RELATÓRIO SOBRE OS RECURSOS PEDAGÓGICOS JÁ ESGOTADOS PELA ESCOLA : _____

RELATO DOS AVANÇOS E DOS DIFICULTADORES PARA A RESOLUÇÃO DA SITUAÇÃO: _____

DADOS DO ENCAMINHADOR

Nome: _____

Cargo/Função: _____

Telefone para contato: _____

Data do Encaminhamento: ____/____/____

Carimbo e assinatura do encaminhador:

(Modelo 2)

DEVOLUTIVA SOBRE INÍCIO DE ATENDIMENTO

São Bernardo do Campo, ____/____/____

Sr. (a) Diretor (a) da E.E. / EMEB _____

Retorno de Atendimento do (a) aluno (a): _____

PROVIDÊNCIAS ADOTADAS: _____

AGENDAMENTO DE REUNIÃO: SIM () NÃO ()

DATA: ____/____/____

HORÁRIO: _____

SERVIÇO PARTICIPANTE DO "PROGRAMA PARCERIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR"

1. Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania (Sedesc) – Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)

ENDEREÇO: Av. Redenção 271, Jd do Mar, São Bernardo do Campo – SP

NOME PARA CONTATO: Rosimeire A. Mantovan e Andréa Satrapa - 4126-3781/3823/3824,

E-mail: rosimantovan.pref@uol.com.br

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO / DIAS DA SEMANA: Segunda a Sexta Feira das 8hs às 18hs

PÚBLICO ALVO / FAIXA ETÁRIA: Famílias, crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social

CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO: Encontrar-se em situação de risco pessoal e social e ser encaminhado pelos serviços da Rede de Atendimento

ÁREA DE ATUAÇÃO: (X) ASSISTÊNCIA SOCIAL

OBJETIVOS: Atendimento às famílias, crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social visando o fortalecimento dos vínculos e rompimento da situação de violência

SERVIÇOS OFERECIDOS: Acolhimento individual, atendimento e acompanhamento psicossocial e encaminhamentos aos serviços da rede

2. Fundação Criança de São Bernardo do Campo

NOME: SERVIÇO DE ATENDIMENTO FAMILIAR

ENDEREÇO: Marechal Deodoro, 1058, Centro, São Bernardo do Campo - SP

NOME PARA CONTATO: ROSMARI LIMA DA SILVA - 14. TELEFONE: 41261319

E-MAIL: rose@fundacaocrianca.org.br

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO / DIAS DA SEMANA: Segunda a sexta-feira, das 08:00h às 17:30h

PÚBLICO ALVO / FAIXA ETÁRIA : 0 a 18 anos e 11 meses e seus familiares

CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO: Ser munícipe

ÁREA DE ATUAÇÃO: (X) ASSISTÊNCIA SOCIAL (X) ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL

OBJETIVOS: Promover, defender e garantir os direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens, envolvendo todos os atores do Sistema de Garantia de Direitos, órgãos da administração pública, demais parceiros e organizações representativas da sociedade

SERVIÇOS OFERECIDOS: atendimentos psicossocial e jurídico à criança e adolescente e seus familiares

3. Conselho Tutelar de São Bernardo do Campo

ENDEREÇO: Av. Armando Ítalo Setti, nº 50, Centro, São Bernardo do Campo - SP

NOME PARA CONTATO: Vera Lucia de Oliveira, Tel.:4126-4300

E-mail: Conselhotutelar_sbc@yahoo.com.br

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO / DIAS DA SEMANA: 2^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 6^{as} das 800 às 18:00h

PÚBLICO ALVO / FAIXA ETÁRIA: Crianças e adolescentes

CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO: Não há

OBJETIVOS: Zelar pelo cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes, definidos na lei 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente.

4. Centro de Atenção Psicossocial Infantil

ENDEREÇO: Rua Warner, 300 - Jd. Hollywood, São Bernardo do Campo – SP

NOME PARA CONTATO: Bruna Falleiros - 4365-2411

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO / DIAS DA SEMANA: Segunda à sexta, das 07:00 às 19:00

PÚBLICO ALVO / FAIXA ETÁRIA: Crianças e adolescentes de 0 a 17 anos e 11 meses

CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO: Crianças e adolescentes de até 18 anos incompletos com prejuízos psicossociais por sofrimento psíquico

ÁREA DE ATUAÇÃO: (x) PREVENTIVO (x) ASSISTÊNCIA SOCIAL (x) RECREAÇÃO PEDAGÓGICA (x) ORIENTAÇÃO (x) ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL (x) SAÚDE (x) OUTROS:.. QUAL? Geração de renda para familiares de usuários

OBJETIVOS: Proporcionar à criança, ao adolescente e familiares suporte psicossocial e cidadania

SERVIÇOS OFERECIDOS: Suporte à criança, ao adolescente e famílias

5. Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil Álcool e Drogas de São Bernardo do Campo

ENDEREÇO: Rua Sacramento, 191, Rudge Ramos, São Bernardo do Campo – SP

NOME PARA CONTATO: Valeska Janas Murier - TELEFONE: 4365-4714,

E-MAIL: capsinfantojuvenil@saobernardo.sp.gov.br

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO / DIAS DA SEMANA: Funcionamento 24 horas / segunda a domingo

PÚBLICO ALVO / FAIXA ETÁRIA: Crianças e adolescentes usuários de substâncias psicoativas / de 0 a 17 anos e 11 meses

CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO: Crianças e adolescentes que tenham como diagnóstico primário o uso/ abuso/dependência de substâncias psicoativas

ÁREA DE ATUAÇÃO: (x) ORIENTAÇÃO (x) ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL SAÚDE (x)

OBJETIVOS: Oferecer atenção integral à saúde de crianças e adolescentes, do Município de São Bernardo do Campo, que fazem uso/abuso de substâncias psicoativas, visando promover cidadania e aumentar suas possibilidades de inclusão social.

SERVIÇOS OFERECIDOS: atendimentos individuais ou em grupo para usuários e familiares, realizados por uma equipe interdisciplinar, a qual é formada por: oficinairos, psicólogos, psiquiatra, hebiatra, terapeuta ocupacional, educador físico, enfermeiros e auxiliares de enfermagem.

Polícia Civil

DELEGACIA SECCIONAL DE POLÍCIA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Rua: Anunciata Gobbi, nº 75, Vila Euclides, São Bernardo do Campo / SP
Telefone: 4125.1377 / 4125.1725 - PABX

DOS DISTRITOS POLICIAIS: (Circunscrição Territorial de Polícia Judiciária)

1º DISTRITO POLICIAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - Avenida: Armando Italo Setti, nº

460, Centro, São Bernardo do Campo / SP, Telefone: 4125.1280 / 4125.1414
Bairros: Centro de São Bernardo do Campo, Nova Petrópolis, Jardim do Mar, Santa Terezinha, Vila Euclides, Jardim Wallace Simonsen, Jardim Santo Agostinho, Jardim Maria Cecília, Vila Gonçalves, Vila Savino, Jardim das Américas, Jardim Maria Adelaide, Chácara Inglesa, Vila Anita, Vila Sonia, Vila Olga, Vila Alcantara .

2º DISTRITO POLICIAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - Rua: do Sacramento, nº 06, Rudge Ramos, São Bernardo do Campo / SP, Telefone: 4368.0166 / 4368.8852

Bairros: Vila Império, Vila Magdalena, Vila Jaú, Vila Américam, Vila Angelina, Vila Santa Filomena, Vila Gasparini, Vila Normandia, Vila Helena, Vila Camargo, Vila Afonsina, Vila Antonieta, Vila Dourados, Vila Julio Tomé, Vila Tsukamoto, Vila Mussolini, Vila França, Vila Marisa, Vila Vivaldi, Vila Caminho do Mar, Vila Teresa, Vila Deise, Vila Marlene, Vila Margarida, Rudge Ramos, bairro Anchieta, Jardim Fada, Jardim Copacabana, Jardim Paramount, Jardim Hollywood, Jardim Antares, Jardim Silvestre, Parque São Pedro, Parque Anchieta, Parque São Diogo.

3º DISTRITO POLICIAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - Avenida: João Firmino, nº 425, Bairro Assunção, São Bernardo do Campo / SP, Telefone: 4351.1200 / 4109.7032

Bairros: Assunção, Jardim Lavínia, Parque Espacial, bairro dos Casas, Demarchi, Jardim valdíbia, Vila marchi, Jardim Claudia, Jardim Ipê, Jardim do Lago, Jardim Detroit, Parque dos Passaros, Independência, Jardim Vera Cruz, Jardim Santa Maria, Jardim Belita, Terra Nova I - II - III, Vila Euro, Jardim Calux, Jardim Brasília, Jardim Santo Inácio, Balneária, Alves Dias, Planalto, Jerusalém, Vera Cruz, Swiss Park, Via Anchieta pista sul: do KM 18 ao KM 29.

4º DISTRITO POLICIAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - Rua: Rio Acima, nº 35, Riacho Grande, São Bernardo do Campo / SP, Telefone: 4354.0472 / 4354.9095

Bairros: Borda do Campo, varginha, Capelinha, Parque Estoril, Vila Tosi, Centro do Riacho Grande, Vila Guarani, Vila Pelé, Parque Rio Grande, bairro dos Fincos, Jardim Icarai, Boa Vista, Lago Azul, jardim Tupã, Jardim Santa Filomena, Tatetos, Jardim Olaria, Núcleo Santa Cruz, Curucutu, Taquacetuba .

5º DISTRITO POLICIAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - Rua: Alvaro Alvim, nº 900, Paulicéia, São Bernardo do Campo / SP, Telefone: 4178.6015 / 4173.1241

Bairros: Paulicéia, Cidade Gertrudes, Parque dos Eucaliptos, Parque Santo Antonio, Vila Irene, Vila Jesuítia, Vila Labor, Vila Leonina, Vila Makenzie, Vila Maria Luiza, Vila Odete, Vila Paulicéia, Vila Sésamo, Vila Santa Eugênia, Vila Tila, Jordanópolis, Chacarã Sergipe, Jardim São Leopoldo, Vila Alvinópolis, Vila Cacilda, Vila Danúbio, Vila Santa Izabel.

6º DISTRITO POLICIAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - Avenida: Getúlio Vargas, nº 1471, Vila Baeta Neves, São Bernardo do Campo/ SP, Telefone: 4125.0694 / 4125.1112

Bairros: Areião, Baraldi, Montanhão, Parque Selecta, Jardim Silvínia, Vila São José, Golden Parque, Ferrazópolis, Vila do Tanque, Jardim Limpão, Jardim Regina, Jardim Irajá, Jardim Palermo, Vila São Pedro, Jardim Boa Vista, Vila Esperança, Jardim Farina, Parque São Bernardo, Baeta Neves, parte do Nova Petropolis, Jardim Floral, parte de Santa Teresinha, Jardim Saracantã, Jardim Atlantico, Vila Boa Vista, Vila Tupi, Vila Primavera, Vila Baeta Neves, Nova Baeta, Jardim Nascimento, Vila Santo Agostinho, Vila São Marcos, Jardim Marrocos, Jardim Trieste, Jardim da Colina, Sítio dos Vianas, Jardim Industrial, Vila Feliz, Jardim Petronio, Vila Mariana, Jardim Leblon, região centro (Shopping Metropole), Vila Sabesp, Jardim Damásio, Vila Fonte Radioativa, Chacarã Inglesa, Jardim São Paulo, Jardim Rialto, Vila Aurora, Vila Iris, Vila Susi, Vila industrial.

7º DISTRITO POLICIAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - Rua: Paraná, s/nº, Bairro Taboão, São Bernardo do Campo / SP, Telefone: 4178.2822

Bairros: Suiço, Vila Santa Luiza, Vila Ruth, Vila Florida, Taboão e Jardim Montreal

8º DISTRITO POLICIAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - Estrada dos Alvaresngas,

nº 3517, Sítio Bom Jesus, São Bernardo do Campo / SP, Telefone: 4337.0873 / 4337.8657
Bairros: Alvarenga, Alves Dias, Batistini, Cama Patente, Club Silvalana, Cooperativa, Jardim Ana Faletti, Jardim Bela Vista, Jardim Bandeirantes, Jardim Belas Artes, Jardim Belita, Jardim Campestre, Jardim Cantareira, Jardim Central, Jardim Continental, Jardim da Represa, Jardim das Oliveiras, Jardim das Orquideas, Jardim Esmeralda, Jardim Fei Misuho, Jardim Ipanema, Jardim João de Barro, Jardim Las Palmas, Jardim Laura, Jardim Marco Polo, Jardim Monte São, Jardim Morais, Jardim Nazareth, Jardim Nosso Lar, Jardim Nosso Senhor do Bonfim, Jardim Nova América, Jardim Nova Canaã, Jardim Novo Patente, Jardim Novo Horizonte, Jardim Pinheiro, Jardim Novo Porto, Jardim Primavera, Jardim Royal Park, Jardim Santa Maria, Jardim Santa Monica, Jardim Satelite, Jardim Serro Azul, Jardim Thelma, Jardim Uenoyama, Jardim União e Força, Jardim Vida Nova, Núcleo Cantareira, Núcleo São Jorge, Parque das Arvores, Parque das Graças, Parque dos Quimicos, Parque Hawaii, Parque Ideal, Parque Imigrantes, Parque Jandaia, Parque Los Angeles, Parque Neide, Parque Porto Novo, Parque Veneza, Recanto da Amizade, Recanto dos Passaros, Sítio Bom Jesus, Sítio Cosmos, Vila Antunes, Vila Artuélia, Vila Bananal, Vila Ferreira, Vila Kiko, Vila Norma, Vila Rica, Vila Roberta, Vila Santa, Vila Soares, Vila Sonia

Polícia Militar - 6º. BPM

1ª CIA PM

BAIRROS / VILAS
BAETA NEVES
CENTRO
CHACARA INGLESA
D.E.R.
FERRAZÓPOLIS
JD ATLÂNTICO
JD DAS AMÉRICAS
JD DETROIT
JD DO MAR
JD MARIA ADELAIDE
JD MARIA CECÍLIA
JD NASCIMENTO
JD OLAVO BILAC
JD PORTUGAL
JD SÃO LUIS
JD SÃO PAULO
JD SARACANTAN
JD WALLACE SIMONSEN
NOVA PETRÓPOLIS
PQ ANCHIETA
PQ SÃO BERNARDO
STA TEREZINHA
VILA ALCÂNTARA
VILA ÁLVARO MARQUES
VILA ANITA
VILA AURORA
VILA BRASÍLIA
VILA CAMPESTRE
VILA CRISTIANE
VILA DAMÁSIO
VILA DAYSE
VILA DELMIRA
VILA DUZZI
VILA EUCLIDES
VILA GONÇALVES
VILA IRACEMA
VILA IRIS
VILA ISRAEL
VILA JOÃO BASSO
VILA JULIA
VILA LUZITÂNIA
VILA MARCHI
VILA MARGARIDA
VILA MARLENE
VILA MARLI
VILA OLGA
VILA PRIMAVERA
VILA SÃO JOÃO
VILA SÃO SAVINO
VILA SCOPEL
VILA STA RITA DE CÁSSIA
VILA STO AGOSTINHO
VILA SUZANA
VILA SUZI
VILA TUPI
VILA SÔNIA

2ª CIA PM

BAIRROS / VILAS
ANCHIETA
HOLLYWOOD
JD TRÊS MARIAS
JORDANÓPOLIS
MUSSOLINI
PAULICÉIA
RUDGE RAMOS
TABOÃO
VIVALDI
VL FLORIDA

3ª CIA PM

BAIRROS / VILAS
BARCELONA
BOA VISTA
CENTRO
CERÂMICA
FUNDAÇÃO
JARDIM SÃO CAETANO
MAUÁ
OLÍMPICO
OSWALDO CRUZ
PROSPERIDADE
SANTA MARIA
SANTA PAULA
SANTO ANTONIO
VILA GERTY
VILA SÃO JOSE

4ª CIA PM

BAIRROS / VILAS
BAETA NEVES
BARALDI
FERRAZÓPOLIS
GOLDEN PARK
JD ATLÂNTICO
JD CAMBUÍ
JD DOM AFONSO
JD FARINA
JD INDUSTRIAL
JD IRAJÁ
JD LEBLON
JD LIMPÃO
JD MARROCOS
JD NASCIMENTO
JD PALERMO
JD PETRONI
JD REGINA
JD SÃO PAULO
JD SARACANTAN
JD SILVINA
JD TRIESTE
JD WALLACE SIMONSEN
MONTANHÃO
NOVA PETRÓPOLIS
PASTO DA GRAMA
PQ SELECTA
VILA BOA VIAGEM
VILA CLARICE
VILA DAMÁSIO
VILA DO TANQUE
VILA DOS GALVÃO
VILA DOS VIANAS
VILA ESPERANÇA
VILA FORMOSA
VILA INDUSTRIAL
VILA MORAES
VILA NETUNO
VILA SÃO JOSÉ
VILA SÃO MARCOS
VILA SÃO PEDRO
VILA TOCANTINS
VILA TUPI
VILA VILLAGE
VILA SÃO JOÃO

Polícia - 40º BPM

1ª CIA

ALVES DIAS
FEI
COOPERATIVA
JARDIM LAURA
CAMA PATENTE
JARDIM DAS ORQUÍDEAS
BAIRRO BATISTINE
JARDIM REPRESA / PARQUE IMIGRANTES

2ª CIA

VILA BALNEÁRIA
RIACHO GRANDE
BAIRRO DOS FINCOS
TATETOS - CAPIVARI
TAQUACETUBA - CURUCUTU
RIACHO GRANDE - VARGINHA
ZANZALÁ - ALTO DA SERRA
BAIRRO IMIGRANTES - RIO PEQUENO

3ª CIA

PLANALTO
CALUX
INDEPENDÊNCIA
PARQUE DOS PASSAROS
JARDIM BRASILÂNDIA
VILA EURO
DIVINÉIA
ASSUNÇÃO
BAIRRO DOS CASA
PARQUE ESPACIAL
TERRA NOVA I E II
CAMPESTRE
JARDIM YPÉ

Reflexões sobre a construção de um Estado Democrático de Direito à educação

Diego Vale de Medeiros

Inicialmente, é importante reafirmar o entendimento que as escolas representam um dos mais importantes e democráticos espaços de convivência humana, devendo superar a institucionalização e servir como um bem público e popular capaz de desenvolver relações de aprendizado, solidariedade e crescimento.

As reformas de natureza pedagógica, social, jurídica e política buscam superar o vetusto paradigma reducionista da relação aluno, professor, sala e giz onde o desempenho se minimiza em avaliações de nota e mérito. Mais do que a função de transmissão de informação e conhecimento, o compromisso na formação integral e crítica assume norte importante na construção de parâmetros de aprendizado.

Na perspectiva do sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes urge a necessidade de maior integração das políticas públicas responsáveis na efetivação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, como preconiza o artigo 227 da Constituição Federal. Observa-se ainda uma lógica compartimentada entre os atores sociais diretamente envolvidos, em especial destaque aos sistemas de educação, saúde, assistência social e justiça. Tal reflexão advem de constatações no nosso dia-a-dia quando nos deparamos com a difícil missão de garantir a proteção integral e com prioridade absoluta às crianças e adolescentes em iminente situação de vulnerabilidade ou já em violação de direitos, principalmente pela lógica do estatuto em compreender a criança e adolescente não apenas como sujeitos de direitos, mas também de desejos, ideais, angústias e que desenvolve opiniões, manifestações e emoções.

Irresponsável, todavia, é mantermos com culturas e práticas reprodutoras da mais perversa violência: a violência institucional que ocorre cotidianamente nos diversos espaços públicos e privados. A superação das vaidades institucionais e pessoais, o compromisso com o estado democrático de direito e a responsabilização de todos na construção de espaços de convivência popular não é tese inovadora quando estudamos as correntes pedagógicas, em especial os ensinamentos de Paulo Freire e Piaget.

Reforço que o conceito de rede social integrada enseja compromisso supra-institucional de todos rumo à superação de falta de comunicação, políticas públicas compartimentadas, excesso de burocracia e “cultura do encaminhamento sem acompanhamento”.

Neste diapasão, refletimos sobre o conceito de justiça social no sistema educacional. Vários desafios já se apresentam de imediato, principalmente quando nos deparamos com as vulnerabilidades/ violências sociais e econômicas que as crianças e adolescentes da rede pública assumem no contexto das relações humanas. Para a presente efetivação, é preciso que se desenvolva ambiente de pertencimento ao espaço público e poder local, o enaltecimento das relações e cultura de respeito e solidariedade entre a diversidade do público e que os conflitos assumam processo de envolvimento coletivo em detrimento da punição sem contextualização e submissão.

Superando o modelo autoritário e vertical que se observe nas diversas instituições, é preciso que se amplie uma gestão popular dos equipamentos sociais cujas regras de convivência se pautem em respeito aos interesses coletivos e de inclusão, a começar, por exemplo, na elaboração do próprio Regimento Interno das unidades de ensino que enseja uma construção participativa. Superando esta fase, surge a convergência de esforços na integração de todos. Os distanciamentos institucionais representam uma irresponsabilidade de execução eficiente do sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes, colaborando com a reprodução de uma cultura míope socialmente e violadora de direitos e garantias fundamentais.

Finalizo lançando um desafio de aproximação e pertencimento de todos os integrantes do sistema de justiça com a gestão pública de educação, pautando-se em suas agendas políticas a responsabilidade de construir e buscar aprender e desenvolver, em conjunto, políticas públicas integradas e integradoras que garantam um estado democrático de direito à educação integral e com emancipação.

DIEGO VALE DE MEDEIROS é Defensor Público do Estado de São Paulo; Coordenador do Núcleo Especializado da Infância e Juventude DPE-SP; Coordenador Nacional da Comissão especial de promoção e defesa das Crianças e Adolescente do Conselho Superior dos Defensores Públicos Gerais – CONDEGE; Conselheiro estadual dos direitos das crianças e adolescentes de São Paulo; Membro da diretoria nacional da ABMP - Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude.