

# saúde e educação para a cidadania

ISSN 1807-6092

Revista de Extensão Universitária da Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ Ano 0 N° 1 Novembro de 2005

Fotografia: Everton da Conceição Pinheiro

Cultura de Paz . Reabilitação Psicossocial para Adolescentes . Liderança, Afeto e Diálogo  
Representações sobre Violência . Escola e Violência Simbólica

Estatuto da Criança e do Adolescente . Medidas Socioeducativas . Bullying  
Violência Sexual . Educação de Jovens e Adultos . Eventos . Dicas . Livros . Projetos . Imagens



# A p r e s e n t a ç ã o

Ao lançar este primeiro número de **Saúde e Educação para a Cidadania**, a Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CCS/UFRJ, procura viabilizar uma nova forma de intercâmbio entre a Universidade, através de seus professores, pesquisadores, servidores e estudantes, e os profissionais que atuam no ensino fundamental e médio e nos campos da educação e saúde, indo além do espaço escolar formal.

Nesta edição, estamos focando a problemática da violência, suas diferentes expressões, transversalidades e a sua relação com a escola e a Educação. Para isso, contamos com a participação de representantes de universidades, escolas e instituições socioeducativas, numa perspectiva dialógica e transdisciplinar, tão necessária à Extensão Universitária. Aqui tentamos unir uma abordagem profunda e complexa do tema a uma linguagem simples e um visual atraente. Desta forma, a revista mistura artigos acadêmicos, matérias jornalísticas, projetos, dicas de livros, filmes e eventos, tudo para ampliar a percepção sobre a temática.

Esperamos que este trabalho possa ser um instrumento instigador nos diversos espaços aonde chegar e amplie a participação dos múltiplos atores, com o intuito de contribuir na construção de uma sociedade mais solidária, onde a cidadania seja um direito exercido por todos.

Esta iniciativa, parte integrante do *Projeto UFRJ nas Escolas*, foi viabilizada pela Decania do CCS/UFRJ e patrocinada pela Fundação Universitária José Bonifácio - FUJB, à qual agradecemos a confiança depositada em nosso trabalho.

Antonio J.B. Oliveira - Coordenador de Extensão - CCS/UFRJ

Coordenador  
**Antonio José B. de Oliveira**

Conselho Editorial  
**Alexandre Bortolini**  
**Andréia Pestana**  
**Antonio José B. de Oliveira**  
**Florence Brasil**  
**Geralda Alves**  
**Marilene Mendonça Pires**

Editora e  
Jornalista Responsável  
**Geralda Alves**  
(MTb 14516/65)

Redação  
**Andréia Pestana e Geralda Alves**

Revisão  
**Coordenação de Extensão**  
**CCS / UFRJ**

Ilustração  
**Daniela Follador**

Programação Visual  
**Alexandre Bortolini**

Periodicidade: Quadrimestral  
Tiragem: 1500  
Impressão: WalPrint Gráfica e Editora

Decania do Centro de Ciências da Saúde  
Av. Brigadeiro Trompovsky, s/n  
Prédio CCS -2º andar - Bloco K - sala 20  
21941-590 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
phone: (55 21) 2562-6705 - fax: (55 21) 2270-1749  
www.ccsdecania.ufrj.br



Universidade Federal  
do Rio de Janeiro

Reitor  
Prof. Aloísio Teixeira

Vice-Reitora  
Profª. Sylvia da Silveira de Mello Vargas

Pró-Reitor de Ensino de  
Graduação e Corpo Discente  
Prof. José Roberto Meyer Fernandes

Pró-Reitor de Ensino de  
Pós-Graduação e Pesquisa  
Prof. José Luiz Fontes Monteiro

Pró-Reitor de Planejamento  
e Desenvolvimento  
Prof. Joel Regueira Teodósio

Pró-Reitor de Pessoal  
e Serviços Gerais  
Prof. Luiz Afonso Henriques Mariz

Pró-Reitora de Extensão  
Profª. Laura Tavares Ribeiro Soares

Prefeito da Cidade Universitária  
Prof. Helio de Mattos Alves

Escritório Técnico da  
Universidade  
Profª. Maria Ângela Dias

Decano do Centro de  
Ciências da Saúde

Prof. João Ferreira da Silva Filho

Realização



Saúde e educação para a cidadania / Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. V.1, n.1. (2005 . -)  
Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005-  
V.1, n.1 : il.; 28cm.

Quadrimestral.  
Texto em português.  
ISSN - 1807-6092

1. Educação. 2. Saúde. 3. Cidadania. 4. Extensão Universitária.  
5. Violência. I. Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CDD - 613.07

- 01** Apresentação  
Antônio JB Oliveira
- 04** **A escola e o desafio de construir uma cultura de paz**  
Feizi M. Milani
- 10** A Escola e o Direito da Criança e do Adolescente
- 13** Medidas Socioeducativas: Você Acredita?
- 19** **Situação de Risco e a Reabilitação Psicosocial para Adolescentes Desafiliados**  
Ligia Costa Leite
- 25** O limite da brincadeira
- 29** **Bullying: um novo conceito de violência escolar**  
Marina Janzen Kassab, Rosanne Grippi e Samantha Lemos F. da Silva
- 34** Projeto Bullying: Uma Experiência de superação na Escola
- 37** Infância Corrompida
- 40** **Liderança, Afeto e Diálogo**  
Tânia Zagury
- 43** **Vida e Morte nas representações de violência de crianças e adolescentes**  
Regina Bortolini
- 48** **Imagens**
- 54** **A Escola, a Violência Simbólica e o Sistema de Ensino**  
João Ferreira da Silva Filho
- 60** Programa de Alfabetização da UFRJ vai além da Maré
- 64** **Educação de Jovens e Adultos: Entre o Proposto e o Vivido**  
Florence Brasil
- 71** **Eventos**
- 74** **Cursos**
- 76** **Filmes**
- 78** **Resenha**
- 80** **Livros e Páginas**

# A escola e o desafio de construir uma cultura de paz

## Propostas de enfrentamento da violência

**Feizi M. Milani**

Fundador do INPAZ (Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos).

Doutor em Saúde Coletiva. Médico de adolescentes. Trabalha há vinte anos com projetos que envolvem escolas, famílias e comunidades.

A mobilização em prol da paz foi iniciada há décadas em alguns países, sendo desencadeada pelos sofrimentos da guerra ou pelo temor de um conflito nuclear. No Brasil, ela acompanhou a reação ao aumento da violência urbana, principalmente quando a criminalidade passou a vitimizar as classes privilegiadas. A paz tornou-se necessidade básica para a população e preocupação constante para os governantes do país – uma paz ainda entendida de forma reducionista, pois que exclusivamente vinculada à redução da criminalidade e mortes violentas. Refletir sobre a construção da cultura de paz passa, portanto, pela análise de como a sociedade compreende e pretende enfrentar o fenômeno das violências. Este é o tema de inúmeros debates (nos âmbitos da mídia, governo, universidade e população) no Brasil. É possível agrupar, grosso modo, três abordagens que implícita ou explicitamente estão presentes nos discursos dos

diversos atores sociais – a da repressão, a estrutural e a da cultura de paz (Milani, 2000). Importante ressaltar que esses mesmos discursos servem de base às explicações que professores e diretores dão ao fenômeno da violência dentro da escola e, conseqüentemente, às estratégias a serem adotadas pelas instituições de ensino.

O enfoque baseado na repressão preconiza, como solução para o problema da violência, medidas de força: no âmbito da sociedade, policiamento ostensivo, construção de presídios e endurecimento das leis, incluindo a redução da idade penal; no âmbito da rede de ensino, presença policial nas escolas, instalação de detectores de metal, expulsão sumária de alunos com comportamentos indesejáveis, realização de exames anti-drogas. A maioria dessas propostas destina-se a remediar o mal. Elas falham em reconhecer as injustiças

socioeconômicas do país e as especificidades de cada aluno, escola ou situação. Apesar disso, esta é a perspectiva mais popular pois, aparentemente dá resultados rápidos e contribui para uma sensação abstrata (mas fundamental) de segurança e de fim de impunidade.

O segundo enfoque afirma que a causa da violência reside na estrutura socioeconômica. Conseqüentemente, se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito o que se fazer. Apesar de bem intencionada ao propor uma sociedade mais justa, essa abordagem pode gerar, a curto prazo, sentimentos de impotência. Ao vincular a solução de um problema que afeta as pessoas de forma imediata e

concreta – violência – a questões complexas que se situam fora da possibilidade de intervenção dos indivíduos – desemprego, miséria etc. – o resultado pode ser o desânimo e o imobilismo.

Muitos dos professores que raciocinam a partir da premissa supracitada, assumem posturas deterministas do tipo “como é possível ensinar a alunos que vivem em condições tão ruins? Se eles presenciam violência diariamente em suas casas e comunidade, é inevitável que sejam violentos também!”. Alguns

professores se apegam a essas crenças a tal ponto que não conseguem reconhecer as diversas possibilidades à sua disposição e as inúmeras experiências exitosas de escolas que, a despeito das dificuldades e limitações, estão cumprindo com sua missão, formando crianças e adolescentes cidadãos.

O terceiro é o paradigma da cultura de paz, que propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte de indivíduos, grupos, instituições e governos. Os defensores dessa perspectiva compreendem que promover transformações nos níveis macro (estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e micro (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais) não são processos excludentes, e sim complementares. Esse modelo enfatiza a viabilidade de se reduzir os

níveis de violência através de intervenções fundamentais na educação, saúde, participação cidadã e melhoria da qualidade de vida.

No que se refere à escola, a abordagem da Cultura de Paz ressalta diversas necessidades e estratégias: uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva

participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores que contemplem a Educação para a Paz; aproveitamento das oportunidades

educativas para o

aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc.

O enfoque da Cultura de Paz difere dos demais também em seus desdobramentos. O primeiro parece interpretar a violência como uma expressão exclusiva de pessoas más ou incapacitadas para o convívio social, enquanto o segundo tende a considerar o indivíduo violento ou criminoso como vítima da sociedade. No modelo da Cultura de Paz, é possível analisar a violência como um fenômeno multidimensional e multicausal, que se manifesta por expressões individuais, grupais e / ou institucionais, e cujo enfrentamento exi-



girá mudanças – culturais, sociais, econômicas, morais – de parte de todos.

O discurso da Cultura de Paz é frequentemente deturpado, uma vez que, no senso comum a paz assume o caráter abstrato e idílico de um ideal que todos desejam mas pouquíssimos se dispõem a construir. Quando isso acontece, a proposta corre o risco de tornar-se uma mera expressão de boas intenções, ingênua em sua consistência e reduzida, em sua abrangência, à ação do indivíduo nas suas relações interpessoais. Seus críticos questionam sua aplicabilidade às relações inter-societárias. De fato, se as convenções internacionais elaboradas pela ONU ainda não reconhecem a paz como um dos direitos fundamentais do ser humano é devido às pressões feitas pelas super-potências, que desejam preservar o seu 'direito' à guerra. Por fim, há que se lembrar que a indústria bélica e de armamentos é uma das maiores do mundo, tanto em movimentação financeira quanto em influência política.

### **Escola e violências**

Em pelo menos 23 países, a questão da violência nas instituições escolares chegou ao nível de ser con-

siderada um "fenômeno de sociedade" (Santos, 2001). Apesar das evidentes interações entre a vida escolar e o contexto sociocultural de violência, a escola brasileira ainda desenvolve "uma pedagogia (...) que nega a realidade e que prepara para um mundo que não existe, ou melhor, não prepara para o que existe" (Costa, 1993a). Tal alienação é um dos fatores causais de vulnerabilidade das escolas públicas de nosso país: 55,6% delas sofrem problemas de roubo, furto, vandalismo e /ou agressão ao patrimônio, no mínimo uma vez por mês. Em contraste, a segurança é mais efetiva naquelas escolas em que a comunidade se apropria desse espaço público e há uma maior participação em seu cotidiano (UnB, 1999). Os pesquisadores que coordenaram esse mapeamento concluem que onde a participação na vida da escola é maior, onde se efetiva de algum modo a apropriação desse espaço público pela comunidade, a segurança da escola pública é maior. (...) É a carência de exercício da cidadania o que ameaça a escola pública brasileira: a interiorização de que essa escola nos pertence e que por isto temos o dever de protegê-la, de não destruí-la.

Ao analisar os estudos

inovadores sobre a prevenção da violência relacionada à infância e adolescência nas Américas, McAlister (1998) conclui que os melhores resultados são alcançados quando múltiplas estratégias são combinadas, atuando sobre diferentes causas simultaneamente. Esse tipo de abordagem é uma contribuição da Saúde Pública ao enfrentamento da violência. Segundo esse autor, a redução da violência juvenil pode ser alcançada – a longo prazo – através da educação e da comunicação dirigidas à mudança de atitudes e ao desenvolvimento de habilidades, com as seguintes estratégias: 1) educação e terapia direcionados aos pais para melhorar as suas práticas na criação dos filhos; 2) educação e programas centrados nas escolas visando alterar os fatores ambientais (por exemplo, redução da disponibilidade de armas de fogo; aumento da disponibilidade de reações não violentas; mudança de conseqüências, de modo a punir a violência e premiar a não violência); 3) programas que incluam escolas, meios de comunicação, organizações comunitárias e outros foros, num esforço para mudar atitudes, ensinar habilidades e promover mudanças nas políticas sociais e nos ambientes.



Considerando que das três estratégias identificadas pelo referido autor, a escola é o foco da segunda, se faz presente na terceira e pode vir a sediar a primeira, conclui-se que essa instituição é uma parceira crítica de qualquer esforço de prevenção da violência na adolescência.

No Brasil, Assis (1999) realizou um estudo em profundidade, comparando jovens presos por haverem cometido graves atos infracionais (homicídio, roubo com homicídio, tráfico de drogas, estupro etc) com seus irmãos ou primos que nunca cometeram qualquer infração. A autora identificou oito variáveis significativamente associadas à infração, das quais menciono sete, aquelas que podem ser influenciadas pela escola: consumo de drogas; círculo de amigos; tipos de lazer; auto-estima; princípios éticos (reconhecimento de limites entre o certo e o errado); vínculo afetivo em relação à escola (ou aos professores); e violência perpetrada pelos pais.

Das referidas variáveis, a que se refere a “vínculo afetivo em relação à escola (ou aos professores), é explicitamente vinculada à escola. Em relação às outras, o papel que a escola desempenha é relevante, podendo constituir-se em fator de risco ou de proteção. Há escolas que contribuem efetivamente para a formação de cidadãos e a prevenção da violência, enquanto outras, por não assumirem sua missão ou não atuarem de forma consistente e continuada, terminam se tornando mais uma peça no quebra-cabeças da exclusão, violência e marginalização. Com base nas conclusões da referida pesquisa, cabe a cada instituição de ensino questio-

nar-se: a escola desenvolve um programa de prevenção ao abuso de drogas, ou adota uma postura de negação ou repressão; ela promove a integração entre seus alunos ou não percebe a si mesma como um espaço e agente de socialização?; oferece atividades de lazer supervisionadas por educadores?; os professores atuam conscientemente para fortalecer a auto-estima de todos seus alunos ou limitam-se a elogiar os bem-comportados?; os valores éticos são trabalhados

em sala de aula ou a prioridade absoluta é a transmissão de conteúdos?; professores e diretores têm respeito pelos alunos e genuíno interesse por seu desenvolvimento ou limitam-se a cumprir suas obrigações formais?; há efetiva participação de alunos e de pais nos processos decisórios da escola?; a escola trabalha em parceria com as lideranças e organizações da comunidade ou se mantém isolada?; os casos de alunos com

indícios de haverem sofrido violência doméstica são denunciados ao Conselho Tutelar?; a escola atua junto aos pais, buscando prevenir maus-tratos e negligência ou limita-se a criticá-los por não saberem educar seus filhos?

As interrelações entre escola e violência são múltiplas e dialéticas. A violência intrafamiliar e/ ou no bairro se refletem diretamente no ambiente escolar. Um ambiente escolar violento prejudica a capacidade de aprendizado, provoca falta às aulas e cancelamento de atividades, o que aumenta as chances de repetência e/ ou evasão. O fracasso escolar pode levar à frustração, agressividade e à violência. Tanto a delinquência quanto a violência na escola reduzem o vínculo do adolescente com a escola (Cardia, 1999, p.70). Esse quadro repercute também sobre os professores, os quais se sentem insatisfeitos,

---

***“As interrelações entre escola e violência são múltiplas e dialéticas. A violência intrafamiliar e/ ou no bairro se refletem diretamente no ambiente escolar”***

---

impotentes e amedrontados por ameaças recebidas de alunos ou pelos riscos de ir e vir ao seu local de trabalho. Os pais de alunos, por sua vez, sentem-se preocu-

---

**“Por outro lado, a agressividade do aluno leva à sua estigmatização e gradativa exclusão, por parte dos colegas, professores e dirigentes escolares, podendo resultar em repetência, evasão ou expulsão”**

---

pados pois já não reconhecem na escola um ambiente seguro para seus filhos.

Diversos estudos demonstram que estudantes que se evadem da escola, faltam às aulas ou têm uma pobre auto-imagem acadêmica apresentam maiores probabilidades de se engajar em comportamentos de risco para sua saúde e violência (McAlister, 1998, p.10), enquanto “intervenções que aumentam as conquistas acadêmicas dos estudantes e o tempo de escolarização podem reduzir a incidência da violência durante a infância e posteriormente” (idem, p.40).

Ao entrar na escola, a criança leva consigo um

conjunto único de características pessoais, experiências de vida, capacidades já desenvolvidas e potencialidades. Aquelas crianças cujo ambiente familiar é marcado pela violência entre os pais ou contra elas “tendem a ser agressivas e a ter comportamentos anti-sociais fora de casa, principalmente na escola”. Se, além da violência doméstica, essas crianças ou adolescentes são testemunhas ou vítimas de violência em seu bairro, as conseqüências se agravam

*...[elas] têm mais dificuldades de leitura e compreensão de textos (...), menor capacidade de atenção e concentração em tarefas (...), são ainda mais apáticas, desinteressadas pelas normas. Têm mais problemas disciplinares, mais suspensões, piores notas, repetências (...). O mau desempenho escolar afeta a auto-percepção de competência e motivação para as atividades escolares. Esses aspectos estão associados a uma baixa auto-estima e à violência dentro das escolas. (Cardia, 1997)*

Pode-se vislumbrar um perverso círculo vicioso: a violência doméstica prejudica a auto-estima da criança (ou adolescente) e lhe ensina a agressão como modelo de relacionamento

interpessoal; ao chegar à escola, ela apresenta, por conseqüência, dificuldade de aprender e agressividade, os quais podem resultar em desempenho acadêmico fraco e comportamentos anti-sociais. Por um lado, o fracasso escolar deteriora a sua auto-estima e gera sentimentos de inferioridade e revolta, que podem se expressar em uma intensificação dos comportamentos violentos. Por outro lado, a agressividade do aluno leva à sua estigmatização e gradativa exclusão, por parte dos colegas, professores e dirigentes escolares, podendo resultar em repetência, evasão ou expulsão. Por fim, ao tomar conhecimento das dificuldades da criança em sua vida escolar, muitos pais fazem uso da violência como punição, agravando mais ainda o quadro.

A experiência escolar, via de regra, marca profundamente a vida de crianças e adolescentes. Provavelmente, menos pelo conteúdo das disciplinas lecionadas, e mais por ser uma vivência de socialização e convívio com as diferenças, um espaço no qual o aluno tem (ou deveria ter) oportunidades de exercitar capacidades tais como ouvir, negociar, ceder, participar e cooperar, bem como de interagir com adultos e identificar novos modelos de

referência (Milani, 1998). Quando ocorre o fracasso escolar, instala-se um processo de culpabilização e de deterioração da auto-estima, com sentimentos de inferioridade por acreditar que, tendo fracassado na escola, fracassará também na vida.

Apesar de as escolas assumirem um discurso de rejeição à violência, é possível identificar três atitudes distintas que adotam, diante de situações de violência: quando ocorre no âmbito doméstico, as escolas se omitem; quando cometida por alunos, reprimem; quando cometida por professor, minimizam ou acobertam. (Minayo et alli, 1999, p.229)

Em outras palavras, a escola utiliza três medidas para lidar com comportamentos violentos, a depender de quem seja o autor de tais atos. Isso, evidentemente, é injusto e não é ético. É um exemplo, dentre tantos outros, de como a própria instituição pode cometer violências e contribuir para o agravamento destas.

Os fatores expostos nos parágrafos precedentes são alguns dos argumentos que demonstram ser impossível construir uma cultura de paz sem o efetivo engajamento do sistema educacional. Ao fazer esta afirmativa, não estou transferindo toda a responsabilidade pela transformação da sociedade nos ombros da educação nem suponho que as injustiças sócio-econômicas poderão ser solucionadas por um ensino de qualidade. Estou, tão somente, reconhecendo o papel crucial que a escola desempenha na formação intelectual e moral das novas gerações e o seu potencial catalisador de mudanças (Milani, 1999).



ASSIS, Simone G. Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 1999. 236p.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: Revista Contemporaneidade e Educação. Ano II, n.2, set.1997.

COSTA, Heloísa H., A trama da violência na escola. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1993.(Dissertação de Mestrado)

MACALISTER, Alfred. Juvenile violence in the Américas: Innovative studies in research, diagnosis and prevention. Pan American Health Organization. 1998.

MILANI, Feizi M. Adolescente, escola e sociedade rumo à maturidade. In: Dois Pontos – Teoria e prática em educação, v.4 n.36, jan./fev.1998.

\_\_\_\_\_ Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. In: Educar em revista, n.15(Dossiê Crianças e Adolescentes excluídos: Ações e reflexões). p.101-114.Curitiba: Editora UFPR,1999.]

\_\_\_\_\_ Cidadania: construir a paz ou aceitar a violência? In: Cidadania mundial: a base da paz. FREITAS, M. (org.) Planeta Paz. São Paulo/Mogi Mirim, 2000.

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da Saúde Pública. Ciência & Saúde Coletiva. N.4,7-32, 1999.

SANTOS, José Vicente T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. In: Educação e Pesquisa. V.27.n.1.São Paulo: Jan/jun.2001.

UnB/ Instituto de Psicologia/ Laboratório de Psicologia do Trabalho. Segurança nas escolas Públicas. Brasília,1999.

Este artigo é uma síntese do capítulo *Cultura de paz x Violências: Papel e desafios da escola*, publicado no livro "Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas", organizado por Feizi M. Milani e Rita de Cássia Dias P. de Jesus, Edições INPAZ, Salvador, 2003. Disponível na página [www.inpaz.org.br](http://www.inpaz.org.br)

# A Escola e o Direito da Criança e do Adolescente

Andréa Pestana



“Após quinze anos o Estatuto da Criança e do Adolescente não é conhecido ou discutido por grande parte dos agentes da Educação”, afirma a psicóloga Alice Campos Lopes, da Secretaria Municipal de Assistência Social. Ela constata que uma parte do ensino está atenta ao Estatuto, porém grande parte o desconhece.

Hoje, à frente do processo de cadastramento para o programa Bolsa Escola, Alice percebe uma migração das pessoas cadastradas para o recebimento dessa modalidade de bolsa, para o programa de Bolsa Família. O que demonstra uma gradual piora na situação econômica dessa população.

Por conta desse cadastramento, ela visitou muitas escolas públicas nos bairros de Vila Isabel e Tijuca. Alice percebeu que o espaço da

escola está muito semelhante ao espaço de uma prisão, com grades em todos os acessos, do pátio à sala de aula. “Os profissionais trabalham com medo da violência, a instituição tem que se defender de roubos e da invasão do tráfico”, disse.

Doutora Alice acredita que a questão da defesa dos direitos da criança e adolescente existe entre a escola e a comunidade. “A comunidade tem uma lei própria”, informa a psicóloga. Nas comunidades, as mães sofrem pressão dos traficantes e ainda que a escola perceba que existe algo errado acon-

tecendo com a criança, ela não pode fazer a denúncia, sob pena de colocar toda uma família em situação de risco, diz Alice.

O Plano *Brasil Um País de Todos*, lançado pelo atual governo federal, busca promover a participação e inclusão social e considera o ECA como um importante instrumento para o aprimoramento dos mecanismos de efetivação dos direitos dos menores. No entanto, o fortalecimento do direito da criança e do adolescente somente será efetivo quando houver uma integração real entre os órgãos do poder público (Órgãos de Segurança Pública, Poder Judiciário e Defensorias Públicas) e da Sociedade Civil (Conselhos Tutelares, Conselhos de Direito e Centros de Defesa).

O artigo 131 do Estatuto da Criança cria o Conselho Tutelar, um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado

pela sociedade para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Segundo o Estatuto,

---

**“Após 15 anos o Estatuto da Criança e do Adolescente não é conhecido ou discutido por grande parte dos agentes da Educação”**

---

em cada município deverá funcionar, no mínimo, um Conselho Tutelar composto por cinco membros, escolhidos pela comunidade local para um mandato de três anos.

Ana Maria Lucas que atua no Conselho Tutelar da Região Oceânica de Niterói diz que o Estatuto trouxe a doutrina da proteção integral em contraposição a prevalência do código Melo Matos (Código do Menor). Ela esclarece que o Conselho funciona como um Colegiado, ou seja, toda a decisão tomada é um consenso entre pelo menos três conselheiros.

### **Conselho Tutelar**

O Conselho Tutelar da Região Central de Niterói foi criado há 12 anos e atende toda aquela área. Há dois anos foi criado o Conselho Tutelar da Região Oceânica,

e há quatro meses o da Região Norte, o que facilitou a atuação do Conselho de Niterói.

A cidade do Rio de Janeiro conta com dez Conselhos com áreas de atuação específicas funcionando de segunda à sexta-feira, das 9h às 18h.

Para a comemoração dos 15 anos do ECA, o Conselho Tutelar de Niterói lançou o Conselho Permanente que define os procedimentos dos Conselhos e os fluxos de atendimento.

O maior desafio para a conselheira Ana Maria Lucas é envolver a sociedade no acompanhamento do trabalho dos Conselhos Tutelares. Ela relata que a sociedade está mais aberta e vem contribuindo com envio de denúncias e a participação das comunidades nos eventos promovidos pelo Conselho. Esses eventos acontecem nas escolas, igrejas e associações de moradores e têm contado com a participação crescente das comunidades.

No entanto, Ana sente que as Escolas pecam na interpretação do Estatuto. “As Escolas entendem que o Estatuto deu ao Conselho Tutelar maior poder e sentem-se fragilizadas”, afirma a conselheira.

Ana Maria finaliza reforçando a importância de repensar a matriz curricular dos cursos de licenciatura e incluir uma disciplina sobre

o Estatuto. Para os professores de ensino fundamental e médio já formados, ela acredita que a oferta de cursos de capacitação que traga discussões sobre o Estatuto e o Conselho Tutelar, poderá promover maior integração entre as Escolas e o Conselho.

### **O ECA**

“O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nasceu da ampla participação da sociedade tanto na elaboração do documento quanto na mobilização por sua aprovação na esfera governamental”, lembra o professor do curso de pedagogia da UERJ, Luiz Bazílio.

O cenário dos anos 80 era favorável à movimentos que defendessem as minorias, os direitos constitucionais e que contribuíssem na construção da cidadania e nesse contexto, a sociedade

---

**“As Escolas entendem que o Estatuto deu ao Conselho Tutelar maior poder e sentem-se fragilizadas”**

---

passou a entender a criança como portadora de direitos. O Estatuto trouxe o princípio da proteção integral à família, abandonando o conceito paradigmático da infância

em situação irregular (Código do Menor).

Segundo o professor Bazílio, esse documento foi debatido, escrito e promulgado em clima de campanha cívica. Após 15 anos de sua promulgação, o cenário de atuação do Estatuto ainda está longe daquele idealizado pelo movimento social.

Luiz Bazílio associa esta situação a três fatores, sendo o primeiro de natureza política. Com o aumento da violência e a pressão de setores conservadores, a opinião pública vem responsabilizando os defensores de direitos humanos de contribuir com a impunidade. O segundo tem relação com o desmonte realizado pelo Estado brasileiro na área de Assistência e Proteção à Infância e Adolescência. O terceiro fator é decorrente da crise de financiamento, pois o Governo não libera recursos adequados para manutenção dos Conselhos.

O Rio de Janeiro ainda não está atuando em sistema de Rede de Proteção, ou seja, não há articulação entre os organismos para o atendimento da criança e do adolescente. Luiz Bazílio ressalta a falta de capacitação para os conselheiros tutelares, que na sua opinião, trabalham especificamente em situações de conflito. Por essa razão, o conselheiro deve ser preparado para ser um ótimo negociador e garantir o atendimento da criança nos hospitais, postos médicos e casas de acolhida. Ele ministra cursos de capacitação continuada para os conselheiros tutelares a convite das prefeituras.

Uma outra questão levantada pelo professor diz respeito a omissão da classe média quanto ao envolvimento com os Conselhos Tutelares. Segundo ele, essa classe não participa nem como conselheira e nem mesmo do processo de eleição dos conse-

lheiros. "A eleição para conselheiro tutelar é muito diferente, ela não tem um caráter obrigatório. Na comunidade, as motivações que levam os eleitores às urnas nem sempre são as mais lícitas e conscientes".

Para Bazílio, os dez Conselhos do Rio de Janeiro estão "jogados às traças", e existem em número insuficiente. Seriam necessários 25 Conselhos para cobertura do município do Rio de Janeiro. Ele observa uma total desarticulação entre os mecanismos de atendimento ao menor, além da falta de recursos básicos e estrutura física para acolher os conselhos. O professor menciona ainda que muitos conselhos do Rio de

Janeiro não dispõem de carro para a execução das visitas obrigatórias às comunidades e escolas.

Para ele, dentre as reflexões que o Estatuto trouxe para a escola, a mais importante delas é a idéia de que a Educação é um direito, e essa é a grande vertente do ECA. Em segundo lugar, o Estatuto aponta para a Escola algumas atribuições sociais, como a obrigação de estabelecer uma relação de colaboração com o Conselho Tutelar. Pela lei, a

Escola tem que informar ao Conselho sobre suspeita de maus-tratos e abandono escolar.

Com relação à tese de que o conselho reduziu o poder das equipes pedagógicas, Bazílio afirma que essa tese é um equívoco. "O que ocorreu no ambiente escolar foi o abandono de algumas práticas por pressão social, como bater em alunos. Outro fato que pode ser apontado como limitador da ação da escola é a impossibilidade de expulsar um aluno, pois se a Educação é um direito, a expulsão é a supressão desse direito. Fora essas duas questões, a autoridade da escola está mantida", conclui .

---

***“Outro fato que pode ser apontado como limitador da ação da escola é a impossibilidade de expulsar um aluno, pois se a Educação é um direito, a expulsão é a supressão desse direito.”***

---

# Medidas Socioeducativas

# VOCÊ ACREDITA



*Jovens em situação de conflito com a lei cumprem medidas judiciais em regime meio aberto num ambiente com o foco na educação*

Andréa Pestana

Ao pensarmos nos milhares de adolescentes amontoados nos centros de internação para recuperação, os chamados adolescentes em situação de conflito com a lei, não nos escapa a indagação sobre o grau de credibilidade que a sociedade deposita nas medidas socioeducativas.

O professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Luiz Bazílio, estudioso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - nos levanta uma outra questão: Por que após tantos anos da promulgação do Estatuto, a prática social com relação à infância continua sendo marcada por violência, negligência e incompetência na esfera pública?

Para Luiz Bazílio, o Estatuto em suas medidas socioeducativas, garante ao adolescente em conflito com a

lei, o direito de ser inserido em um ambiente com uma dinâmica de aprendizagem para a reorganização de sua vida.

---

***“A prática social com relação à infância continua sendo marcada por violência, negligência e incompetência na esfera pública.”***

---

Segundo o professor, mesmo na medida socioeducativa poderá haver o cerceamento da liberdade, contudo o adolescente seria preparado por meio de atividades educativas para sua posterior reintegração social. Num de seus textos, Luiz Bazílio adverte que o

maior desafio do Estatuto é ser compreendido e absorvido pela sociedade. Ele lembra o histórico da implantação dos conselhos e do trabalho de seus conselheiros; trabalho esse considerado de grande relevância social.

Esse novo ator social, o Conselheiro Tutelar, tinha um discurso que condenava o modelo implantado para atender a infância; fazia críticas à legislação que se encontrava em vigor (Código do Menor), apontando seu caráter arbitrário, e concentração de poderes nas mãos dos juízes. O conselheiro tutelar, por força do estatuto, trazia um apelo à não-internação, uma vez que as instituições que compunham o Sistema Nacional de Bem-Estar do Menor eram tidas como violência institucional e motivo de constantes vio-

lações aos direitos humanos.

Assim, a desjudicialização do código foi a bandeira levantada pelo grupo de pessoas que redigiu o docu-

---

**“*Esse novo ator social, o Conselheiro Tutelar, tinha um discurso que condenava o modelo implantado para atender a infância*”**

---

mento, cujo objetivo era esvaziar o poder do judiciário nas questões de direito dos menores. É nesse momento que se têm as ações protetivas com o desempenho dos Conselhos Tutelares e as socioeducativas de competência dos magistrados.

O professor nos fala da diferença trazida pelo ECA no encaminhamento das questões relacionadas aos jovens em situação de conflito com a lei, o Estatuto institui a obrigatoriedade da presença de um advogado que defenda o adolescente acusado da autoria de infração penal.

Para Bazílio a nova lei traz o entendimento da necessidade de substituir práticas repressivas por outras tidas como educativas ou socializadoras. O ECA se diferencia das antigas práti-

cas jurídicas quando rejeita a reclusão e estabelece o limite máximo de três anos para a internação.

“O legislador entende que esse período é suficiente para que o Estado estabeleça por meio de mecanismos de tutela e supressão de liberdade, o processo educativo que reordene a subjetividade do jovem que ativamente participou de ação tipificada como crime”, explica o professor. O judiciário reavalia a situação a cada seis meses podendo a sentença ser suspensa ou transformada de acordo com a resposta do adolescente a este processo educativo.

Traçando o cenário atual da situação do sistema de recuperação de menores, Bazílio aponta os seguintes problemas: crise dos mecanismos de financiamento, desmonte institucional com a extinção da Funabem, ausência de propostas de atendimento ou alternativas educacionais para os adolescentes em conflito com a lei. Ainda nesse ponto ele relaciona outras questões enfrentadas pelo sistema, como a violência institucional que não foi reduzida; grande parte dos juristas mantém opção pela criminologia moderna, desejam sanção e proporcionalidade ao delito cometido; boa parte das instituições de

internação encontra-se desequipada; os programas de liberdade assistida não contam com investimentos suficientes e, portanto não conseguem bom desempenho ou credibilidade para se constituírem em alternativas eficazes, reduzindo o tempo da internação.

O professor Luiz Bazílio finaliza com uma proposta para reflexão social: Mudar o Estatuto em prol de uma ação mais pragmática, buscando um direito penal juvenil mais eficaz – com sanção, culpabilidade e reciprocidade, ou implantar de fato, o

---

**“*Grande parte dos juristas mantém opção pela criminologia moderna, desejam sanção e proporcionalidade ao delito cometido*”**

---

espírito da lei promulgada em 1990 garantindo as condições materiais e políticas para fruição de direitos.

“O fato é que deve-se interromper esta irresponsabilidade coletiva de denominar como ‘ação socioeducativa’ práticas de confinamento e aprisionamento que mais lembram calabouços, que estabelecimentos educacionais”, afirma.



# Medidas Socioeducativas educar ou PUNIR?

A psicóloga Dayse Marcello de Souza, funcionária do Departamento Geral de

Ações Socioeducativas (DEGASE) que hoje trabalha somente com os funcionários do



órgão, passou por um período de profunda depressão quando esteve afastada por oito meses, do trabalho com os jovens. A funcionária experimentou sentimentos de angústia, desmotivação e desesperança.

Dayse Marcello que atuou durante mui-

to tempo junto aos jovens internos, foi autora de projetos que tinham o foco na situação psicológica desses menores. Dessas iniciativas ela destaca duas: Navio Negroiro, em parceria com o Teatro do Oprimido e o projeto que tratava sobre as marcas de



violência deixadas nos corpos dos jovens. O resultado desses trabalhos foi surpreendente, com uma projeção cultural em toda a cidade, mas em contrapartida, o descrédito do DEGASE e a falta de mobilização para a continuidade dos projetos fizeram

com que eles acabassem.

O DEGASE existe para garantir que os jovens cumpram a determinação do juiz, ou seja, aplicar a medida socioeducativa. Hoje, este órgão atende a mais de 1.200 jovens, no entanto, as instituições de inter-



nação estão superlotadas.

Para Dayse o ECA representou um grande avanço ao determinar a distribuição regional dos CRIAM's- Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor – mantendo o jovem próximo de sua localidade. “O que se quer de verdade para poder dar conta de ressocializar os jovens que hoje são atendidos pelo sistema, é diminuir o número de internações”, afirma. E continua, “na maioria das vezes é possível estabelecer para o menino uma medida de semi-liberdade, ou liberdade assistida ou ainda trabalho para a comunidade”.

Dayse Marcello preocupa-se com o descrédito social das medidas socioeducativas, para ela a sociedade, de modo geral, tem uma cultura punitiva. Esse perfil social, segundo a psicóloga, levanta junto ao DEGASE uma pergunta de cunho institucional e leva o órgão a refletir sobre seu objetivo e seu papel social. Educar ou punir? Esta é a pergunta que se coloca. Dayse avalia que esta indefinição faz com que este órgão não funcione como deveria.

Outra questão, diz a psicóloga, é atender aos jovens envolvidos com drogas e apresentar a esses jovens um referencial moral que se oponha ao trazido por eles,

no qual o traficante desempenha o papel de herói. Dayse afirma ser o atendimento a estes jovens o grande desafio para o DEGASE.

“ Este jovem que vem do tráfico e traz a figura do traficante como o benfeitor, o respeitado pela comunidade, precisa receber do DEGASE, em contrapartida, um novo referencial, que trabalhe outros tipos de liderança e ofereça uma estrutura que possibilite ao jovem fazer novas construções morais, afetivas e de aprendizagem”, declara a psicóloga.

Dayse Marcello relata que, quando o jovem ingressa no DEGASE depara-se com a indefinição entre educar e punir, tal fato acaba reforçando o seu referencial com a facção criminosa.

O que se percebe é que o sistema de atendimento a criança e ao adolescente não é um consenso social, há uma visão bastante diferenciada deste sistema pelas classes que compõem a sociedade.

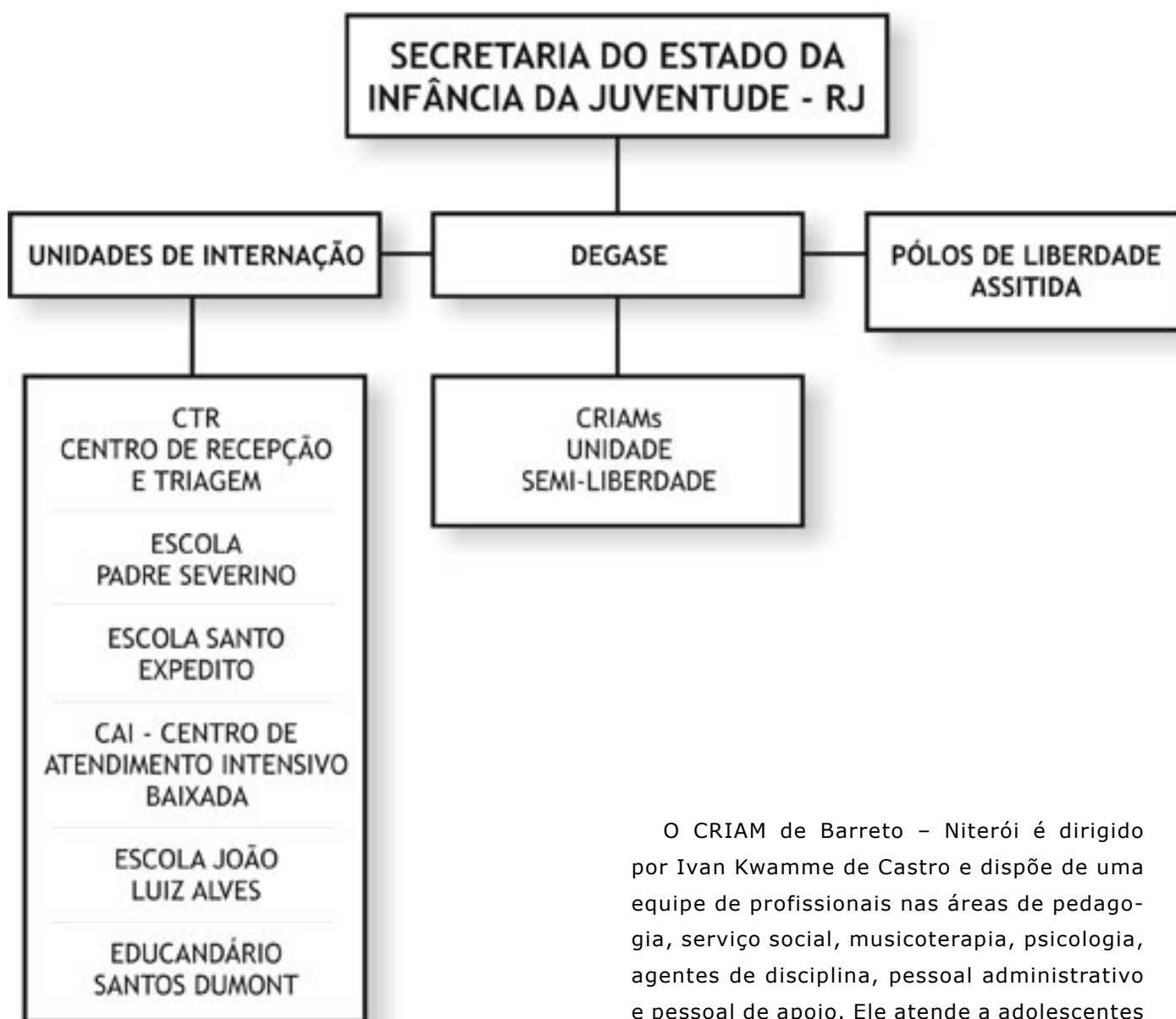
Para Antônio Carlos de Souza, professor de educação física do DEGASE, a dificuldade da sociedade em entender o funcionamento do órgão está relacionado à falta de abertura, de transparência e de busca de parcerias com outros segmentos sociais, ou seja, o sistema não fechou o circuito com a

sociedade para a reintegração do jovem. O professor relaciona a esse fato o grande número de reincidência. Antônio acredita que a falta de iniciativas para a busca de parcerias deve-se à inexistência de vontade política das direções que administram o órgão.

Dayse aponta como a única saída para o sistema de atenção à infância, o monitoramento da sociedade. “O sistema precisa sair da indecisão entre educar e punir e reagir às pressões de alguns segmentos que não querem que o DEGASE apresente uma prática diferenciada de atendimento”, diz a psicóloga, que defende a idéia de que a direção do órgão deveria ser um colegiado com representantes de diferentes segmentos da sociedade, e de que os jovens deveriam participar das decisões práticas desses órgãos, como por exemplo, dando opinião sobre o uniforme, demandando atividades culturais, enfim ser menos passivo ao seu processo de reorganização social.

Em última análise, Dayse pondera que a ineficácia do DEGASE representa um déficit financeiro e social para o Estado, tanto pelo resultado de seu trabalho com os jovens, quanto pela situação de comprometimento da saúde emocional e física do quadro atual de seus funcionários.

Para entender melhor:



Os CRIAM's – Centro de Recurso Integrado de Atendimento ao Menor – são pequenas unidades que foram construídas pela FUNABEM para apoiar a descentralização do sistema de atendimento de crianças e adolescentes no Estado do Rio de Janeiro. Eles são administrados pelo Estado. Hoje existem 17 CRIAM's distribuídos em diversos municípios do Estado. Estes órgãos cuidam da reinserção destes jovens por meio das medidas socioeducativas em regime meio aberto.

O CRIAM de Barreto – Niterói é dirigido por Ivan Kwamme de Castro e dispõe de uma equipe de profissionais nas áreas de pedagogia, serviço social, musicoterapia, psicologia, agentes de disciplina, pessoal administrativo e pessoal de apoio. Ele atende a adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos.

O diretor implantou um jornal – CRIAM –Niterói em ação – com o objetivo de envolver a comunidade nas atividades do Centro e buscar parcerias para atender às necessidades financeiras de manutenção do órgão.

Sandra Loeli Vidal é psicóloga e diz que todo jovem quer, na verdade, ser reconhecido e acolhido pelo grupo do local onde vive. “Eu jamais minto para eles, e acredito que a relação com estes jovens deve ser construída num ambiente de respeito e de verdade”, diz Sandra.

A psicóloga afirma que embora o CRIAM represente um campo muito rico de estágio universitário, nenhuma universidade os procurou até o momento com algum tipo de proposta nesse sentido. Para ela, o preconceito social que estigmatiza os jovens, a ausência do respaldo de instituições públicas e privadas, o desconhecimento e a compreensão equivocada do Estatuto por parte do poder judiciário e pela opinião pública, são fatores que dificultam o resultado destes órgãos.

Sandra finaliza dizendo que o trabalho com os jovens é bastante cansativo, mas o que há de mais desmotivador é constatar o descrédito social sofrido pelo sistema de atendimento à criança e ao adolescente.

#### **Alternativas de trabalho com jovens em situação de conflito com a lei**

Lígia Costa Leite é professora do programa de pós-graduação em psiquiatria, psicanálise e saúde mental e coordena o projeto de pesquisa - Adolescentes: Saúde Mental, Senso Comum e Cultura, no Instituto de Psiquiatria

---

*“Deve-se interromper esta irresponsabilidade coletiva de denominar como ‘ação socioeducativa’ práticas de confinamento e aprisionamento”*

---

da UFRJ. Ela conta que em 2002/03 desenvolveu um projeto dentro do DEGASE – em uma unidade de recuperação de usuários de drogas.

“Havia um termo de parceria entre o Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB) e o DEGASE, com o aval do Juiz Guaraci. Isto porque

eram jovens em conflito com a Lei e precisavam de autorização judicial para sair da instituição, não podiam sair sozinhos, só dentro

---

*“O que se quer de verdade, para poder dar conta de ressocializar os jovens que hoje são atendidos pelo sistema, é diminuir o número de internações”*

---

do carro da instituição e acompanhados por agentes de disciplina.”, disse a professora.

Ela relata que o trabalho fluía muito bem, com empenho e envolvimento por parte dos jovens, mas que o DEGASE era, na verdade, a parte problemática da parceria, pois não cumpria o acordo de providenciar transporte para os meninos e quando conseguia, o transporte era inadequado expondo os menores a uma situação de desconforto e revolta. As sessões aconteciam duas vezes na semana, no IPUB. Durante o período da parceria, os jovens só compareceram a 30% das sessões. Lígia conta que esteve no DEGASE com a equipe mais de uma vez, fazendo o trabalho no local e que essa iniciativa frustrava os profissionais que não tinham planejado as ações do projeto daquela forma.

Atualmente, Lígia Leite coordena o trabalho de reabilitação psicossocial em três casas de acolhida do município – CEMASIS. Segundo a professora, as dificuldades encontradas para desenvolvimento destas ações são semelhantes às do DEGASE: falta de estrutura e pouco envolvimento da equipe técnica. O que move a professora a perseverar neste trabalho é a crença de que as novas gerações encontrem um país melhor.

# Situação de Risco e a Reabilitação Psicossocial para Adolescentes Desafiliados

**Ligia Costa Leite**

*O objeto específico da psiquiatria é o homem que sofre psicologicamente de sua doença de ser homem, portanto lhe é impossível deixar de lado tudo o que diz respeito a nossa humanidade e assim saber das necessárias questões, biológicas, políticas e filosóficas implicadas no humano.*

**João Ferreira da Silva Filho**

PhD. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental - PROPSAM  
Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
[www.invenciveis.com](http://www.invenciveis.com)

O artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece três situações em que devem ser aplicadas Medidas Protetivas aos jovens ameaçados ou com seus direitos violados, por omissão ou abuso:

1. dos familiares, pais, responsáveis;
2. do Estado;
3. em razão de sua própria conduta.

Nas duas primeiras, classificam-se os fatores históricos do abandono social, relativo à negligência das políticas públicas brasileiras e ao vácuo das instituições educacionais. Não vamos falar desses.

Na terceira situação, o fator de risco e de ameaça é a própria conduta do jovem. Mesmo sem entrar no mérito da culpabilidade e

das causas do risco que um jovem pode se colocar – já que correr riscos é próprio da juventude – o ECA determina-lhe o direito à proteção integral.

Vale a pena frisar que a Lei considera que a adolescência é uma fase de constituição psíquica de sua identidade, o que por si só lhe deixaria vulnerável a esta ou àquela prática de transgressão e que, mesmo em conflito com a Lei, ele precisa receber proteção, através da aplicação de medidas pedagógicas, de acordo com as necessidades individuais de cada jovem. São prioritárias, as que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (arts. 100 e 101).

Interessante notar que o “Direito” se apropria de referenciais teóricos da área “psi”, para proteger o adolescente (art. 6). Antes da sentença de privação de liberdade, existem cinco outras etapas a serem cumpridas, visando sua educação e reabilitação social. São elas: advertência; reparação do dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semi-liberdade. Só quando esgotadas todas as possibilidades, vem a “internação em estabelecimento educacional”, com o claro intuito de educar para proteger e prevenir uma criminalidade adulta (art. 112).

A psiquiatria e a rede de serviços de atenção psicossocial nem sempre aceitam aqueles que se encontram com os laços sociais e comunitários fragilizados, quando não rompidos, criando critérios diagnósticos para recebê-los.

Um trabalho de promoção à saúde mental, que auxilie jovens e educadores no percurso de passagem da infância para a vida adulta, ainda não é bem acolhido por estes profissionais, que buscam hipóteses diagnósticas, balizadas nas classificações da doença mental e que indiquem a necessidade de um tratamento, quando não sugerem um atendimento psicoterapêutico, mesmo sem haver demanda para isto. Muitas vezes, argumentam que o espaço para esses jovens é a assistência social ou educacional, que este não é um cliente para a saúde mental. O risco de se procurar diagnósticos apressados de transtornos de conduta ou de personalidade, de uso indevido de substâncias psicoativas, pode se tornar um rótulo, tendendo a se transformar em estigmas, que só vêm agregar mais exclusão. Entendo que são situações aparentemente científicas e cuidadosas, mas desprovidas do olhar humano.

Com isto não quero dizer que a saúde mental deve tomar o lugar da escola, mas para que certos jovens sigam seu processo escolar é importante estarem habilitados para isto. Isto porque a escola, quando os recebe, não os acolhe e deixa evidente sua origem.

Sem lugar para ser educado e inserido, porque a assistência social não pode resolver sozinha esta questão, muitos jovens brasileiros se vêem diante da violên-

---

*“Um trabalho de promoção à saúde mental, que auxilie jovens e educadores no percurso de passagem da infância para a vida adulta, ainda não é bem acolhido por psicólogos”*

---

cia silenciosa de uma sociedade que não os incorpora no seio da nação. Castel chama de desafiados sociais aqueles que vivem em situações de privação a partir da conjunção de dois vetores: a integração (não/integração) na sociabilidade sócio-familiar e a inserção (não/inserção) no mundo do trabalho. (1998: 25-26). Os desafiados que me refiro e que se encontram ameaçados em seus direitos, estão em meio a uma roda-viva e, mesmo com a proteção integral da lei, são jogados de um lado para outro, como numa porta giratória que não chega ao outro lado. Ou, quando chega, leva à privação de liberdade por atos infracionais. Ora, sabemos que este

regime fechado carioca não corresponde ao que estabelece o artigo 112 do ECA, nada há de educativo e traz repercussões para o futuro do jovem.

Ironicamente, o defensor maior dos direitos dos jovens, o Juiz da II Vara do Rio de Janeiro, parece não se preocupar em cumprir a Lei, ao comentar no Jornal do Brasil que “a superlotação nas instituições decorre da eficiência do trabalho policial.” Estranha a expressão eficiência da polícia. Será que pode significar a ineficiência da lei e das redes de assistência e suporte aos desafiados? (29/09/2005: A13)

### **Breve comentário sobre a Adolescência**

Muitos dizem que os adolescentes são um verdadeiro pesadelo para os adultos. O que não estaria tão longe da verdade. Familiares, professores e mesmo equipes de saúde mental esquecem que viveram esta fase e não sabem como lidar com eles. Esse momento de caos interno, de ebulição das

emoções, de demonstração de força e auto-suficiência é importante para a constituição da identidade descolada da dos adultos que o cercam (professores, familiares, figuras de autoridade em geral).

Alves nomeia este momento de "síndrome de Sansão", numa alusão à força sobre-humana daquele herói grego. Uma força que vinha de seus cabelos e que acaba quando seus cabelos são cortados por Dalila. A síndrome é "uma perturbação mental que leva os adolescentes a identificar o crescimento dos pêlos no seu corpo, com o crescimento da força". (1999: 26) Eles se julgam superiores aos adultos, que são ultrapassados e "caretas" e usam a agressividade para demonstrar sua força: gritam, ameaçam imaginando estar se impondo aos demais. Vivem na idade da certeza, não duvidam sequer que suas opiniões possam estar erradas, quando afirmam, categoricamente: eu sei o que estou fazendo; Na rua eu posso tudo, ninguém me pega; Drogas, eu paro se quiser.

Esta sonhada independência e liberdade é vivida em grupo de iguais, que usam a mesma roupa, mesma linguagem, músicas, ídolos comuns. Associados a essas unicidades, os jovens desafiados vêm agregando

uma outra filiação, quando se tornam leais e totalmente identificados a determinadas facções criminosas, mesmo que nunca tenham convivido dentro delas. Em suma, adolescentes. Precisam do grupo, porque fora dele sentem-se fracos, desprotegidos e apáticos.

Se por um lado a juventude vive a contestação/desobediência às regras dos adultos, por outro e sem se ter consciência, submetem-se à homogeneidade/padronização do grupo de escolha. E pode até parecer inacreditável diante de tanta energia emocional vivida, mas, por trás da aparente força, certeza, teimosia, agressividade e transgressão, esconde-se um ser frágil, inseguro e cheio de medos: medo da solidão, medo de não ser amado, medo da responsabilidade diante do futuro. Este é um momento de grandes riscos psicossociais, em função das escolhas que possa fazer.

Neste quadro, "comportamentos anti-sociais" tornam-se bengalas para transpor essa fase.

### **Indicadores de risco à saúde mental dos adolescentes**

Não podemos dizer que todo adolescente vive, problemáticamente, esta fase.

Muitos, dentre eles, passam a zona de turbulência sem apresentar seqüelas. Estes puderam ter um forte referencial que os possibilitou escolhas de outra ordem.

Visando contribuir para análise dos indicadores de risco ou de proteção à saúde mental, descrevo três situações que propiciariam ou evitariam a desafiliação social: em primeiro lugar estão os laços familiares: não estou me referindo ao "diálogo com a família", tal como a mídia divulga, como se fosse uma receita pronta para ser utilizada e que, num passe de mágica, pais-filhos superassem suas crises, aliviando a culpa de ambos e tranquilizando-os diante de uma ameaça que paira no ar. Não existe discurso pronto para a crise. O resultado que se vê, nesses casos, são os adultos tentando aproximação e os adolescentes reagindo cada vez mais negativamente a essa aproximação. Aqui me refiro que laços familiares significam pertencimento, pontos de identidade e identificação que vêm desde a infância, como prática que não pode se adquirida apenas em momentos de crise. Os jovens precisam ser compreendidos tendo como ponto de referência às características essenciais dessa fase.

Em segundo, os vín-



culos/relações com outras instituições – escola, grupos na comunidade e de lazer – outro ponto forte de amarragem, sustentação e identificação psíquica: um professor que seja admirado e que tenha facilidade de interagir com seus alunos, pode representar uma mudança significativa no comportamento do jovem. É como um espelho, um exemplo que ele deseja seguir. Podemos dizer que o adolescente tem o desejo de ser aceito/acolhido, mas sente medo de não o ser. Muitas vezes, ele acaba não sendo acolhido justamente pela própria maneira que encontra para se relacionar com o outro que ele deseja que o acolha. Nesse processo de aceita-

ção/sensação de rejeição social, como uma bola de neve, aumentam suas dificuldades e quanto menos é aceito, mais agressivo, transgressor e ousado, fica. Assim, sucessivamente, mais rejeitado e com maiores dificuldades de integração social.

E por fim, a maneira focal de como lidar com os riscos psicossociais na adolescência. Especialistas das diversas disciplinas e teorias têm sua maneira peculiar de intervir, sem se comunicar entre si. As ações são pontuais, baseadas em saberes compartimentados. Este é um risco que leva o jovem a manipular os profissionais com quem ele convive dentro das instituições que deveriam promover sua entrada na vida adulta.



Isto quer dizer, que em uma mesma instituição nem sempre se consegue integrar e trocar em equipe, definindo estratégias transdisciplinares para um mesmo jovem. (Leite: 1998: 210-213)

Reabilitação Psicossocial – a clínica da saúde mental

Segundo Bertolote, reabilitação psicossocial não seria uma técnica, mas uma abordagem ou estratégia di-

---

***“Se por um lado a juventude vive a contestação/desobediência às regras dos adultos, por outro e sem se ter consciência, submetem-se à homogeneidade/padronização do grupo de escolha”***

---

rigida a todos que “em função de transtornos mentais [...] ou transtornos sociais, [...] perdem vantagens, perdem privilégios e o processo de reabilitação psicossocial [...] é a restituição plena dos direitos, das vantagens, das posições que estas pessoas tinham ou poderiam vir a ter, se lhes fossem oferecidas outras condições de vida, nas quais as barreiras fossem atenuadas ou desaparecessem”. (in Pitta, 1996: 156)

Assim, baseamos nossa clínica da saúde mental no Centro de Atenção e Reabilitação para a Infância e Mocidade - CARIM, dirigida a adolescentes desafiados, os quais, além dos riscos psicossociais, encontram-se envolvidos em situações limites. Em nosso trabalho usamos a teoria da comunicação, associada a estratégias variadas na coleta de dados, falas, gestos, desenhos que apontem um tema para o trabalho terapêutico. São oficinas com dinâmicas planejadas, vivências interativas, conversas informais, supervisão aos cuidadores, seminários teóricos de leitura e todas as demais situações facilitadoras para o nosso objetivo maior: conhecer a subjetividade do jovem para poder entender suas questões e criar, junto com ele, condições de possibilidades para escolhas em sua vida.

Entendo por comunicação a ação de pôr em comum saberes e falas que são coletivos, existenciais e subjetivos. Trata-se de encontrar estruturas comuns para as diferenças que existem entre as diferentes partes do grupo com o qual se trabalha: jovens, cuidadores e técnicos/alunos/estagiários do CARIM, jovens entre si, cuidadores entre si e equipe do CARIM.

As práticas usuais dirigidas à juventude destituem-na do processo, desqualificando suas emoções e sentimentos, o que se torna, em grande parte das vezes, mais uma resistência a ser superada pelos profissionais. De fato, grande parte dos projetos faz seus planejamentos levando em conta exigências das fontes financiadoras e os olhares focais dos gestores, sem precisar os objetivos propostos, por vezes imprecisos, ambiciosos (Leite, 2005: 72). Os jovens como sujeitos prioritários da ação nem sempre são ouvidos. Sabendo que todo ser humano é singular e que esta singularidade é da ordem do subjetivo, ela não está sempre acessível e muitas vezes é incompreensível a um agente externo, no caso os “cuidadores”. Assim, esses projetos só têm sucesso parcialmente.

O primeiro passo para haver maior efetividade nessas ações, seria recomendável ter como meta uma interação desses olhares focais (saberes específicos), ou seja, buscar “traduzir os numerosos dialetos do discurso da ciência e criar uma comunicação entre seus diferentes conceitos e tradições, que a organização moderna do saber geralmente associa a campos de pesquisa muito diferentes” (Wilden: 1983,

p. XIV ), tendo como foco o jovem.

A vida se estabelece na comunicação entre os indivíduos, as culturas, as civilizações. Nada existe sem um emissor e um receptor, que produzindo uma mensagem a ser transmitida, cria um terceiro comunicacional, um texto que dá sentido às mensagens, corporificando-as dentro de códigos de cada sociedade. Segundo Brunel, o terceiro comunicacional é o inconsciente, mediatizando as mensagens. Diz ele: "é o desejo de comunicar, mais que o conteúdo da comunicação que importa". Mas, como nos explica a seguir, "o inconsciente torna-se uma função da coletividade que o criou e o mantém" (1998, p.193). Mas, nem sempre a comunicação entre grupos distintos ocorre, já que a "escolha da mensagem" fica aprisionada a valores, desejos, regras, motivações particulares dos grupos que a emitem: "O discurso concreto sofre lacunas, distorções, negações e reprovações engendradas pela relação com o inconsciente" (Ibid.:194).

Da mesma forma, o sentido da mensagem para o grupo que a recebe está preso às suas formas inconscientes. Igualmente, a mensagem recebida incorpora valores, desejos, regras, motivações particulares de quem a recebe. Como decorrência, existem grupos que se "encontram" num mesmo espaço e diante de um enorme fosso comunicacional, imaginário e divisório de territórios: em um desses lados estarão os jovens desafiados com os quais vivamos trabalhar.

E, pelas possibilidades de rompimento de fronteiras entre saberes distintos e por sua abertura ao novo, a reabilitação psicossocial é o método escolhido no nosso trabalho, ainda mais sabendo que inúmeros jovens brasileiros, cuja vida familiar, local de moradia, ausência de escola têm todas as "facilidades" para seguirem o ca-

minho que os levará à presença de um Juiz e às medidas socioeducativas. No entanto, as redes de cuidado ainda são ineficientes para acolher, educar e reabilitar os desafiados, dando-lhes condições de possibilidades para se tornarem adultos reafiliados ao conjunto social. (Castel 1998: 51)



Alves, Rubem. E aí? Cartas aos adolescentes e a seus pais. SP: Papyrus, 1999

Bertolote, José Manoel. Em busca de uma identidade para a reabilitação psicossocial in Pitta, Ana (org.) Reabilitação Psicossocial no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1996

Brunel, Gilles. Survivre à la communication moderne: l'apport wildenien à la science de la communication in Le tiers communicationnel. Paris: Harmattan, 1998

Cadernos do IPUB nº 11. Saúde Mental na Infância e na Adolescência. RJ: IPUB, 2001.

Castel, Robert. As metamorfoses da questão social. Petrópolis: Vozes, 1998.

Leite, Ligia Costa. Meninos de rua: a infância excluída no Brasil, SP: Ed. Atual, 2001. 4a. edição ampliada: 2005.

\_\_\_\_\_. A Razão dos Invencíveis: Meninos de rua e o rompimento da ordem. RJ: Editora UFRJ/IPUB, 1998.

\_\_\_\_\_. A Magia dos Invencíveis, Petrópolis: Vozes, 1991.

Silva Filho, João Ferreira. In Jornal Brasileiro de Psiquiatria. 46(1): 3, 1997

Wilden, Anthony. Système et structure, essais sur la communication et l'échange, Montréal, Les Éditions du Boréal, 1983

# O limite da brincadeira

Geralda Alves

*Bullying*: palavra de origem inglesa, ainda não integrada ao vocabulário brasileiro que pode ser aplicado, de forma repetitiva, a qualquer situação em que haja agressão física ou moral, humilhação e intimidação, por um ou mais alunos contra outros, causando dor ou angústia. A maioria dos jovens, pais e até alguns educadores vêm em atitudes qualificadas como bullying uma simples brincadeira. "Os pais devem ficar atentos a crianças muito mandonas, agressivas, que vivem quebrando tudo e gostam de maltratar animais", alertam estudiosos, pois esse tipo de comportamento pode assinalar uma tendência a práticas de bullying.

- Cabe destacar que esse tipo de agressão não é um fenômeno exclusivo das escolas. Ele pode ser observado em qualquer local onde haja convivência de pessoas em iguais condições. Por exemplo: entre colegas de trabalho (conhecido como assédio moral), entre moradores de um condomínio, entre idosos de um asilo - afirma o pediatra Aramis Lopes, responsável pelo programa de Redução do Comportamento

Agressivo entre Estudantes da ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência.

Ana Canen, professora da Faculdade de Educação da UFRJ diz que o *bullying* acontece em todo o mundo e no Brasil a maior incidência

---

**“As crianças são impiedosas umas com as outras, mas não têm noção da tamanha maldade que cometem. Cabe a nós, adultos, ensiná-las a ser mais gentis.”**

---

ocorre em sala de aula, com a convivência do professor. "É preciso saber identificar, a escola tem que assumir que o problema existe para que possa combatê-lo com rapidez e precisão. O professor não pode ser omissor", adverte.

Pesquisa da ABRAPIA, realizada no período 2002/2003 em 11 escolas do Rio de Janeiro, envolvendo 5.500 estudantes de 5ª. a 8ª. série, revelou que 40,2% dos alunos já se envolveram em atos de *bullying*, agredindo

ou sofrendo agressões (desse número, 23% se identificaram como vítimas). Ainda segundo essa mesma pesquisa, 50% dos casos estão relacionados a apelidos que destacam características físicas ou comportamentais das vítimas, como raça, peso, formato das orelhas ou do nariz, uso de óculos, timidez, entre outros.

## **Brincadeira ou não?**

Embora os pais e alguns educadores ainda vejam o bullying como uma brincadeira ou um processo de auto afirmação, os estudiosos no assunto contestam: "O *bullying* não é uma brincadeira e pode acarretar sérios estragos em quem o sofre, como vergonha, medo, sofrimento físico ou emocional, isolamento, baixa auto-estima, depressão, entre outras. Quando maiores, ou adultos, as vítimas podem apresentar dificuldades para o estabelecimento de relações sociais sólidas e dificuldades para seu pleno desenvolvimento bio-psico-social. Podem ter descontentamentos com a vida, atos de auto-flagelação, pensamentos suicidas (e até

chegar ao suicídio), ou reações de extrema agressividade”, informa o pediatra.

Ele vai mais longe quando afirma que “os autores têm uma probabilidade quatro vezes maior que a população em geral, de adotarem comportamentos anti-sociais, violentos ou criminosos. A falta de habilidade para um comportamento socialmente aceitável pode torná-los alvos fáceis para atraí-los para o crime organizado, ou criar grandes dificuldades para estabelecerem relações afetivas duradouras ou manterem-se estáveis no trabalho. As testemunhas podem sentir medo, insegurança ou descrença no ambiente escolar. Para todos os estudantes, o desenvolvimento acadêmico pode estar prejudicado”, sentencia o pediatra.

Celeia Machado, diretora adjunta de Ensino do Colégio de Aplicação da UFRJ lembra que o *bullying* não é um fenômeno novo. “Sempre teve a criança gordinha, a que usa óculos ‘fundo de garrafa’, que foi alvo de brincadeiras indelicada nos colégios”. Mas quando esse tipo de brincadeira se torna uma prática constante ou quando procura desqualificar o aluno, fazendo com que a criança se sinta estigmatizada, pode-se considerar que está havendo *bullying*. “Sempre que uma brincadeira incomoda a gente intervém e à medida que isso toma forma a gente vai desequilibrando esse movimento. Por isso a importância

do acompanhamento em sala”, diz Celeia.

Doutor Aramis declara não haver pesquisas que possam retratar a realidade brasileira desse tipo de agressão. “O que se admite no mundo todo é que não há escola sem *bullying* e que nunca haverá”. Afirmção contestada pela professora Celeia ao relatar que entre os 750 alunos do CAP/UFRJ, que vão da Classe de Alfabetização (CA) ao 3o. ano do ensino Médio, nunca foi detectado caso de *bullying*. “Tivemos e temos problemas de comportamento com grupinhos que se movimentam, ora perseguem um colega, ora outro. No ano passado, por exemplo, tivemos um grupo de meninos da 5a. série que tinha atitude agressiva com as meninas; faziam corredor polonês e passavam a mão nelas. Isso lhes causava muito constrangimento”. E justifica: “Esse é um tipo de comportamento peculiar da idade (11 anos), dos meninos principalmente, que estão com todo o vigor”.

Outro caso ocorrido no Colégio, identificado também na 5a. série, foi qualificado apenas como uma atitude preconceituosa. “Certos alunos chamavam alguns meninos de pobres, não queriam fazer trabalhos com eles, diziam que moravam mal, só porque são do subúrbio. Esse grupo foi trabalhado durante três anos e hoje aceita e convive com as diferenças”, conta Celeia.

Para a professora Ana Canen casos como esses são qualificados como de *bullying* já



que há uma raiz no preconceito. “Os educadores têm que se conscientizar cada vez mais desse problema e assumir que não é uma brincadeira de criança. Os professores não devem ser omissos”, enfatiza.

### Como prevenir

A escola deve implementar um programa para a prevenção do *bullying* que envolve estratégias mobilizando toda a comunidade escolar (professores, funcionários, estudantes e famílias) e ser aplicado de forma continuada. “Na minha visão, a melhor forma de se prevenir é através da educação, conscientizando a comunidade escolar através de palestras maciças sobre o assunto”, diz Ana Canen.

Doutor Aramis concorda com a professora e acrescenta: “para combater o *bullying* as atividades devem ser desenvolvidas na escola como um todo, por meio de ações político-pedagógicas e que sejam estabelecidas regras bem definidas semelhantes às já existentes. Reuniões com a participação ativa dos alunos, também são práticas aplicáveis, assim como a dramatização ou trabalhos coletivos. Outro ponto que merece destaque nessa relação são as conversas individuais com as

vítimas e autores, sem acaresões e sem medidas punitivas e que marginalizem os alunos”, conclui.

Os dois casos relatados pela professora Celeia, foram trabalhados por uma equipe de professores e pedagogos que abordaram o

---

“Ano passado, tivemos o caso de um menino que passou a mão na menina e o pai ao ser chamado disse que o filho era homem e que homem faz isso mesmo.”

---

assunto através de palestras de conscientização sobre o corpo, a sexualidade e as diferenças sociais. “Para os alunos que apresentaram atitudes preconceituosas foi estimulado o trabalho em grupo onde se dividiu a turma desfazendo os grupinhos. Esses estudantes ainda estão sendo acompanhados e monitorados por nossa equipe e já demonstram mudanças comportamentais”, diz a diretora.

Segundo Ana Canen, o *bullying* tem um viés no comportamento preconceituoso. Para Celeia, a criança que o pratica tem uma relação que passa pela aceitação familiar. “Geralmente,

quando os pais são chamados, se surpreendem ou dão razão ao filho. Ano passado, tivemos o caso de um menino que passou a mão na menina e o pai ao ser chamado disse que o filho era homem e que homem faz isso mesmo. Quando deparamos com uma situação dessa, fazemos reunião com as famílias ao mesmo tempo, não para confrontá-las, mas para que uma escute o ponto de vista da outra e analise por outro prisma sua atitude. Assim a família passa a entender o que é o espaço coletivo e o limite do outro”, avalia.

Para finalizar doutor Aramis declara que todos precisam entender que educação não é ensinar a ler e escrever. “O termo educação, da forma como está citado na Constituição, deve ser entendido como a garantia do pleno desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania. Se nas escolas a prática de comportamentos anti-sociais, como o *bullying*, é tolerada, não estamos avaliando a educação de nossas crianças e adolescentes em seu sentido amplo. O Programa de redução do *bullying* é altamente eficaz na redução da violência e de baixo custo. Portanto, deve ser entendido como uma medida viável, capaz de reduzir a violência social que tanto nos aflige”.

## Depoimento

O *bullying* aparece mais na faixa etária que corresponde ao ensino fundamental, de 11 a 13 anos, e tende a diminuir no ensino médio, mas ele também é notado no início da

alfabetização já que a perversidade infantil pode ser percebida desde muito cedo, a partir dos 3 anos de idade.

Experiência como essa foi vivenciada pela jornalista Maria das Graças Calhau com sua filha caçula, rejeitada no colégio durante seis anos.

*Minha filha começou a usar óculos com 2 anos. Era um 'fundo de garrafa' mesmo: 9.5 graus hipermetropia, que deixa o olho enorme. Quando entrou para o CA os problemas começaram. Os apelidos, já conhecidos por todos, eram ditos diariamente: 'zarolha', 'caolha', 'quatro olhos' e 'baby sauro', por causa dos olhos grandes. Aos poucos, aquela criança alegre, começou a mostrar sinais de tristeza e agressividade. Sentia-se excluída dos demais e por conta disso, procurava amizades em idades bem diferentes da sua, ou eram crianças muito mais velhas do que ela ou bem mais novas, nunca da mesma idade. Para defender-se dos deboches ela 'dedurava' os colegas quando cometiam alguma indisciplina, batia quando era xingada e com isso foi ficando isolada da turma. Eu era chamada na escola e a reclamação era a de que minha filha não estava conseguindo se inserir no grupo. A coordenadora pedagógica*

*dizia que o problema estava nela, porque era a única que sempre se metia em brigas. Eu vi que de nada adiantaria fazer queixas na escola ou aos pais dos alunos. Mas eu tinha certeza que faria toda a diferença aumentar sua auto-estima, ensiná-la a dar respostas, a não perder a calma, a não agredir, a fingir que não escutava as ofensas e inverter a situação.*

*Durante seis anos eu ia todas as noites ao seu quarto para conversarmos. Era muito angustiante ver seu sofrimento. Descobri que ela comprava balas para oferecer aos colegas na tentativa de agradá-los. Eu disse: amizade não se compra. As pessoas vão gostar de você por ser alegre, por não 'dedurar' ninguém, guardar segredos, não criticar, ser alto astral, agradável. Ela respondeu: 'mas eles dizem que eu sou muito feia, até me deram uma nota: menos cinco.*

*Em primeiro lugar conversei com ela. Disse que*

*era linda, perfeita e que não lhe faltava nada. 'Saiba que ninguém é objeto para ser avaliado com nota. Quando acontecer novamente essa brincadeira em sala de aula, diga que não quer participar porque você é gente e não um brinquedo. Depois desse problema as coisas foram melhorando aos poucos. Jurei para mim mesma que transformaria a vida da minha filha. Ela iria chegar a adolescência muito feliz e cercada de amigos.*

*Aos 12 anos ela já estava se relacionando bem no colégio, apenas umas briguinhas eventuais. Tirou os óculos e a diferença foi muito grande, a ponto do garoto que lhe deu menos cinco convidá-la a entrar na brincadeira e dizer que daria nota oito. Mas ela retrucou: 'nem que você me desse dez. Não sou objeto'. (valeu as aulas de defesa, não?). Aos poucos ela conquistou todos. Tornou-se uma adolescente própria da idade e cheia de amigos."*

*Maria das Graças Calhau*

# BULLYING

um novo conceito de violência escolar

## **Marina Janzen**

### **Kassab**

Especialista em Saúde Mental da Infância e Adolescência IPUB/UFRJ e mestranda em Ciências da Saúde com ênfase em Saúde Mental no IPUB/UFRJ

## **Rosanne Grippi**

Graduada em psicologia e mestranda em Ciências da Saúde com ênfase em Saúde Mental no IPUB/UFRJ

## **Samantha Lemos**

### **F. da Silva**

Especialista em Saúde Mental da Infância e Adolescência IPUB/UFRJ e mestranda em Ciências da Saúde com ênfase em Saúde Mental no IPUB/UFRJ

Os estudos sobre violência escolar se iniciaram na década de 1950, nos Estados Unidos. No Brasil, em 1997, a Unesco começa uma série de pesquisas sobre Juventude, Violência e Cidadania (Abramovoy: 2003). Violência escolar é um termo amplo que engloba todos os comportamentos agressivos que ocorrem na escola. Este inclui conflitos, não só entre os estudantes, mas também entre alunos e professores, diretores ou funcionários, ou ainda danos ao patrimônio da escola ou atos criminosos.

Neste trabalho pretende-se apresentar uma das formas de violência que ocorre no ambiente escolar que é denominado Bullying. Após seu exame, discutiremos esse "novo" comportamento.

As pesquisas sobre Bullying iniciaram-se nos anos 1980, com o psicólogo norueguês Dan Olweus, que estudava o comportamento agressivo de alunos na es-

cola. Ele observou que existia uma prática de abuso de poder entre os alunos mais fortes, com o uso sistemático de formas de violência contra os mais fracos. Atualmente, o Bullying é um fenômeno freqüente nas escolas e, principalmente nos Estados Unidos, pesquisas sobre este tema se intensificaram na década de 90, após o episódio na escola Columbine, no Colorado - onde dois alunos, que eram vítimas de Bullying, entraram em sua escola atirando e matando treze pessoas.

Bullying é um tipo específico de violência entre crianças na escola, sendo definido de forma geral como sendo:

(...) todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma

relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da última. (Lopes Neto & Saavedra, 2003: 17).

Adotou-se o termo *Bullying*, pois não há em português uma palavra similar que contenha todos os sentidos que este engloba. Segundo os mesmos autores, o comportamento de *Bullying* está associado a apelidar, ofender, amedrontar, humilhar, intimidar, dominar, ferir, roubar, perseguir, bater, excluir, tyrannizar, entre outros. Embora a agressão física também possa ser incluída, o *Bullying* pode ocorrer através de palavras, xingamentos, gestos ou exclusão intencional do grupo, porém o que o distingue é o seu caráter repetitivo.

Apesar de vítimas e agressores serem, frequentemente, da mesma série, há uma assimetria de poder entre eles, o que caracteriza o *Bullying* como uma forma de abuso. A vítima, geralmente, tem dificuldade de se defender, sendo, de acordo com Olweus (1996), fisicamente mais fraca. Assim, são características do *Bullying*: o comportamento agressivo com o objetivo de atingir o outro e causar-lhe sofrimento; as vítimas expostas ao *Bullying* repetidamente, por um agressor ou grupo; e a diferença de força : as vítimas são mais fracas que os agressores. (Olweus, 1996).

Ainda segundo essa pesquisa, as vítimas são, em geral, mais inseguras e ansiosas do que os outros estudantes. São sensíveis e quietas. Quando atingidas ou agredidas não costumam reagir. Sofrem de baixa auto-estima, têm uma visão negativa delas próprias e da situação. Se sentem fracassadas e desinteressantes. São isoladas, passivas e submissas. Sua postura pouco assertiva as torna um alvo fácil. Por outro lado, ao serem vítimas de *Bullying* agrava sua desvalorização e todos os comportamentos descritos acima.

Lopes Neto e Saavedra (2003), em pesquisa realizada nas escolas do município do Rio de Janeiro, também constataram que as vítimas não reagem às provocações: 41,6% dos alvos de *Bullying*, não pedem ajuda; 49,8%, não dão atenção ou ignoram se ofendidas e apenas 16,7% respondem às provocações.

Há um outro grupo de vítimas, as denominadas vítimas provocativas, que são caracterizadas por uma combinação de reações agressivas e ansiosas. Grande parte desses alunos tem problemas de concentração e se comporta de maneira a causar irritação e tensão à sua

volta. Muitos são diagnosticados como hiperativos (Olweus, 1996).

Já os agressores, têm como características principais a impulsividade e a forte necessi-





dade de dominar os outros. Se do sexo masculino, os agressores são fisicamente mais fortes do que seus alvos. (Id., Ibid.)

### **Bullying, cientificismo e subjetividade**

As escolas na sociedade atual têm apresentado um papel normatizador, traçando caminhos já determinados para seus alunos, onde o criativo e o diferente são considerados patológicos. Ao longo da história as escolas têm se posicionado, com muita frequência, de modo a culpabilizar o aluno por qualquer tipo de atitude desviante que resulte em conflitos. Dessa forma, as tentativas de explicar os comportamentos desviantes como, por exemplo, o fracasso escolar e a delinquência infanto-juvenil, na maior parte das vezes, recaem sobre os alunos. A solução encontrada pela instituição nesses casos, geralmente, é encaminhá-los para especialistas, (médicos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros), partindo do pressuposto de que o "problema" está na criança. (Leite, 1991, 1993, 1998 e 2005).

Será que o conceito de *Bullying* se tornará mais um

no conjunto dos comportamentos classificados como desviantes pelas escolas?

Lopes Neto & Saavedra (2003) propõem que para lidar com o *Bullying* deve-se incluir toda comunidade escolar, desde alunos e familiares até professores, funcionários e coordenação através de palestras informativas, assembleias, reuniões e cartazes. Numa tentativa de se incluírem

---

**“O verbo combater revela que a instituição não está tão implicada quanto parece. “Combater” traz em si um sentido militar e é um obstáculo à formulação de políticas e intervenções mais flexíveis e eficazes”**

---

na problemática, as instituições de ensino oferecem tais atividades como forma de aconselhamento aos alunos e familiares pressupondo desta maneira que estivessem tomando o problema para si, mudando sua postura de atribuir o comportamento desviante ao aluno.

Apesar do *Bullying* ser considerado como fenômeno apenas escolar, dando a

impressão de que a escola, aparentemente estaria se implicando nessa questão, verifica-se que os comportamentos só são apontados nos alunos, sendo que a postura dessas somente é adotar “estratégias de combate ao *Bullying*” (Ibid.:118).

O verbo combater revela que a instituição não está tão implicada quanto parece. “Combater” traz em si um sentido militar e é um obstáculo à formulação de políticas e intervenções mais flexíveis e eficazes. Nos relatórios produzidos pelas escolas participantes constatou-se tal posicionamento: “Foram organizadas reuniões mensais, com todos os envolvidos no projeto para relatos e busca de soluções dos casos observados e, a partir daí, que o *Bullying* fosse detectado, controlado, solucionado e, consequentemente evitado na escola. [...] ao longo do ano conseguimos quase zerar os casos de *Bullying*.” (Ibid.: 95-110) Parece haver no arsenal das palavras utilizadas a idéia implícita e onipotente de eliminar a violência dentro das escolas.

O *Bullying* designa uma molécula da violência social dentro da escola. Entendemos que a escola é uma instituição de ensino-aprendizagem que está inserida num contexto social maior.

Se a violência é percebida dentro das escolas não é por acaso. Sempre encontraremos reflexos na escola de comportamentos e formas de lidar com as questões sociais e de trocas entre as pessoas. "Sendo assim, podemos nos perguntar, quem é o inimigo contra o qual a 'guerra' está declarada?" (Mourão, 2005: 24).

É importante esclarecer que apesar dos questionamentos levantados anteriormente, não acreditamos que a escola deva adotar uma postura permissiva frente à violência. Aquela tem um papel fundamental para levar o aluno à assimilação de regras, normas e leis, sem que com isso defenda uma postura autoritária, mas de autoridade. Como diz Reboul, "a autoridade é, sem dúvida, necessária para impedir a criança de prejudicar e de prejudicar-se". (apud Gadotti, 1992: 14)

Partindo da concepção de Paulo Freire sobre educação, entende-se que o educar é "constituído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro. [...] É uma tarefa de trocas entre pessoas." (Brandão, 1981: 22). Remeter o problema para o aluno é uma forma de ir contra esta concepção de educação, negligenciando as trocas que estão inseridas nesse sistema.

As ações que podem ser definidas como atos de Bullying, tais como: apelidar, empurrar, ferir, perseguir, excluir, amedrontar, entre outros, são comportamentos habituais em grupos de crianças e adolescentes. Já em 1906, Musil, escritor alemão, descreve em seu livro *O Homem sem Qualidades* uma situação que hoje corresponderia a um ato de Bullying:

Os meninos atacam Basini quase toda noite, arrancando-o da cama e empurrando-o escada acima para o sótão. Nenhum professor vai ouvir seus gritos de lá. Eles o forçam a se despir, então fustigam suas costas. Nu e indefeso, o garoto se encolhe enquanto seus

torturadores o fazem gritar "Eu sou uma besta!". Durante o dia, outros estudantes o cercam no pátio e o empurram até ele cair, sangrando e sujo. (Musil apud Schafer, 2005)

Essas ações não são novas, já existiam antes de serem definidas por Bullying. Será que o Bullying corre o risco de se tornar uma estereotipização do comportamento infanto-juvenil?

Temos assistido, no decorrer da evolução da sociedade, uma sobredeterminação do discurso da ciência nas ações e comportamentos humanos. Para tudo se dá um nome, numa tentativa de poder controlar aquilo que escapa da ordem do "mais". "Este 'mais' é a liberdade e a criatividade que são capazes de 'inventar' sempre novas civilizações e culturas inexplicáveis pela genética, tomada isoladamente" (Pegoraro, 2002: 14).

A escola faz parte de um contexto social que, como afirma Roudinesco, em função do desenvolvimento e sucesso econômico, busca exterminar a idéia de conflito social: "quer banir de seu horizonte a realidade do infortúnio" (2000: 16). Uma vez previsto o comportamento dentro de um rol de problemas, a ciência é chamada a resolvê-lo. Esclarece Roudinesco (Ibid: 60.): "o cientificismo acompanha incessantemente o discurso da ciência e a evolução das ciências na pretensão de resolver todos os problemas humanos por uma crença na determinação absoluta da capacidade que tem A Ciência de resolvê-los". Sendo assim, o sujeito desaparece sob o nome que recebe, ficando à mercê de uma solução mágica. Quando o problema se fecha dessa forma fica dogmático e o que se pode esperar de sua solução vem respondido de uma posição alienada: a partir de uma "lógica clássica, onde tudo seria possível de uma delimitação, que caminha sob a égide de uma dicotomia" (Nazar, 2003: 98).

Há algo a mais que precipita um franqueamento. O 'mais' que se refere Pegoraro. Pen-

sar nesse 'mais' é tomar a coisa para si e não só na diferença entre os sujeitos, naquele que apresenta o comportamento desviante, no outro que revela e nos faz lembrar "a violência". Diferentemente de 'atacar' ou 'combater' a violência, a escola de Freire supõe criar as condições para que ela própria se questione, como também todos os seus participantes. Colocar-se em questionamento é a possibilidade para que se estabeleça a criatividade, o novo, a 'solução'. Combater a violência é correr o risco de escolher o caminho em que se acredita numa relação causa-e-efeito; dessa forma, endereça-se à ciência um apelo de solução, pautando-se no entendimento que ela faz dos fenômenos, ratificando seu discurso: ela sabe, tem provas.

Se a escola nomeia um comportamento infantil observável desde sempre, como Bullying, o que estaria pensando em fazer com isto? Dar um nome em favor dos fundamentos da ciência para dessa forma controlar e combatê-lo?



Abramovoy, Miriam. Violência nas escolas. Versão resumida. Brasília: Unesco/Rede Pitágoras, 2003.

Brandão, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Leite, Ligia Costa. A magia dos invencíveis: os meninos de rua na Escola Tia Ciata. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. Referências Culturais e a construção da escola. Educação e Multiculturalismo favelados e meninos de rua, Cadernos Cedes, São Paulo, nº 33, p.: 75-86, Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. Meninos de rua: o rompimento da ordem 1554/1994. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPUB, 1998.

\_\_\_\_\_. Meninos de Rua: A infância Excluída do Brasil. São Paulo: Atual: 2005. 4a. edição revista e ampliada.

Lopes Neto, Aramis A. & Saavedra, Lucia Helena. Diga Não para o Bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

Mourão, Carla. A "experiência cultural" na prevenção do abuso de drogas na adolescência. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Rio de Janeiro: PUC, fevereiro, 2005.

Nazar, José. A medicalização da dor: da psicanálise e da psiquiatria, Dizer: uma prática da escola / Escola Lacaniana de Psicanálise, Rio de Janeiro. n. 14, p. 95-122, semestral, 2003.

Olweus, Dan. Bully/victim problems. in school. In.: Prospects quarterly review of comparative education issue, França, Bellgarde: Sada, no.2, vol.xxvi, june1996.

Pergoraro, Olinto A. Ética e bioética: da subsistência à existência. Introdução. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Reboul, Olivier. in Gadotti, Moacir. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1992.

Roudinesco, Elizabeth. Por que a psicanálise?. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

Schafer, Mechthild. Abaixo os valentões. Net, Rio de Janeiro, Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/vivermente/conteudo/materia/materia\\_31.html](http://www2.uol.com.br/vivermente/conteudo/materia/materia_31.html)>. Acessado em: 23 set. 2005.

# Projeto *Bulling*

*Uma Experiência de superação na Escola*

## O Problema

A Escola Canto dos Pássaros foi fundada em 1980. O projeto pedagógico da escola baseia-se na Arte-Educação em que educar pela Arte é o caminho que leva a uma nova construção do humano.

A escola, que começou como educação infantil, viveu uma nova aprendizagem com a chegada dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. A cada ano que passava, percebia-se que a falta de afetividade entre os alunos e os professores era maior, a ponto de haver atos de violência, agressões verbais e físicas entre alunos e rebeldia com os professores e funcionários. Mesmo investindo numa relação com muito diálogo, ainda por inúmeras vezes enviou-se para casa documento de punição como advertências e suspensões para os pais serem notificados.

Em 2003, após tantos estudos, encontros e debates

com nosso corpo docente e funcionários, foi adotada uma outra maneira de trabalhar com nossos jovens. Investiu-se numa relação baseada nos diálogos com maior ênfase na afetividade.

## Projeto *Bullying* não é brincadeira

*Bullying*: palavra de origem inglesa que pode ser aplicada a qualquer situação em que haja agressão física, humilhação, intimidação. Entretanto, para a maioria dos jovens que apresentam atitudes como essas, tudo não passa de brincadeira. Além disso, muitos não acreditam e duvidam que crianças vítimas de *bullying* podem se tornar violentas, depressivas e até homicidas ou suicidas.

Para acabar com o *bullying* na escola, o primeiro passo é o conhecimento do assunto. Junto com eles vem a conscientização e o monitoramento dos alunos que insistem em dizer que

não vão parar porque é uma brincadeira.

Nossa experiência nos revelou que alunos novos na escola viam-se vítimas de agressões, uma vez que re-

---

**“A cada ano que se passou percebeu-se que a falta de afetividade entre os alunos e os professores era maior, a ponto de haver atos de violência, agressões verbais e físicas entre alunos e rebeldia com os professores e funcionários.”**

---

cebiam apelidos, eram criticados ou colocados em situações vexatórias. Também não eram aceitos pelos grupos já formados há alguns anos, por conseguinte eram isolados dentro do ambiente escolar. Isso fazia com que



## Resultados

O resultado de nossas ações tem sido gratificante quanto às reações de comportamento dos nossos alu-

---

**“Vítimas das antigas brincadeiras convivem agora com menos medo e mais segurança, o que torna, portanto, o aprendizado mais concreto e prazeroso.”**

---

nos: diminuição do índice de agressões verbais por impulsividade; redução significativa de agressões físicas; controle do nível de deboche e ironia, peculiares das faixas etárias; aumento da procura pelos alunos para conversar com os professores e toda a equipe pedagógica; queda significativa (quase num índice de zero por cento) do envio, para os familiares, de documentos punitivos aos alunos.

É mantido permanentemente o contato com a família, apresentando o processo de desenvolvimento escolar do aluno (avaliações diagnósticas e resoluções prognósticas) através dos comunicados pedagógicos

e/ou diretamente aos pais com os alunos presentes.

Dessa forma, com a conscientização dos alunos sobre os vários tipos de agressões e humilhações (e também sobre as suas inúmeras consequências), o *bullying* foi levado a sério e hoje faz parte das preocupações de nossos estudantes.

Vítimas das antigas “brincadeiras” convivem agora com menos medo e mais segurança, o que torna, portanto, o aprendizado mais concreto e prazeroso.

Resolver as questões à medida que aparecem, aprender a pensar e ser criativo, não negar os sen-

timentos, exercitar o respeito, a generosidade e o amor pelas pessoas: estas são algumas das formas de se trabalhar com os alunos, visando obter os resultados esperados.

### Projeto

Prof. Patrícia Estaky

### Coord. Ensino Fundamental

Marly Souza

### Coord. Ensino Médio

Cristina Fernandes

### Contato

canto@mar.com.br

## SUGESTÕES DE LIVROS

*Educar sem culpa. A gênese da ética*, de Tânia Zagury, Editora Record;

*Educação - A solução está no afeto*, de Gabriel Chalita, editora Gente;

*Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury, editora Sextante;

*A metamorfose do Ser em 360 graus. Vivências para dinâmicas de grupos*, de Marise Jalowitzki, Editora Madras;

*A arte de construir cidadãos - 15 lições da pedagogia do Amor*, de Roberto Carlos Ramos, editora Celebris.

# Infância Corrompida

Geralda Alves e Alexandre Bortolini

Nunca se falou tanto da violência, de uma forma geral, como nos dias de hoje. O tema já faz parte do cotidiano das pessoas, principalmente das que moram nos grandes centros, assim como o sentimento de insegurança e vulnerabilidade em que as pessoas se sentem submetidas. Para abordar o assunto, a revista Saúde e Educação para a Cidadania destaca a questão da violência sexual nas escolas. Segundo dados do Unicef, a cada ano cerca de um milhão de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência sexual. Desse total, acredita-se que 100 mil sejam distribuídos entre Brasil, Filipinas e Taiwan.

Pesquisa realizada pela Unesco em dezembro de 2000, mostrou que um quinto dos 33.655 alunos e 3.099 professores entrevistados em 14 capitais brasileiras apontaram a existência de agressões ou espancamentos em suas escolas. Professores e diretores disseram ser habitual encontrar

alunos portando peixeiras, facas, estiletes e canivetes nas salas de aula.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, a denúncia é obrigatória quando se percebe situações de violências. Mas, muitas

---

**“a cada ano cerca de um milhão de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência sexual”**

---

vezes, a escola fica com medo de denunciar porque a acusação pode se reverter contra os próprios educadores, como relata a Assistente Social do Hospital Albert Schweitzer e coordenadora do curso de Serviço Social da Universidade Estácio de Sá/Vila Valqueire, Daphne Braga. “O medo pode dificultar a denúncia. Muitas vezes as escolas estão localizadas em comunidades complicadas. Não temos proteção alguma”, justifica.

Sandra Fantini, Assistente Social do Conselho Tutelar do Méier, aconselha o educador a notificar diretamente o Conselho Tutelar em caso de suspeita de abuso sexual, preenchendo uma ficha própria de notificação compulsória. “Não é papel do educador tentar averiguar se o abuso aconteceu de fato ou não. Esse é o trabalho do Conselho Tutelar”. Sandra explica que o Conselho Tutelar também atua baseado em denúncias anônimas. “A pessoa liga para o Disque Denúncia, o relato segue para o Ministério Público que o encaminha ao Conselho responsável.”

Pela sua experiência, Sandra diz que os casos de crianças abusadas normalmente são notificados por hospitais. A escola encaminha a criança ao hospital, que se encarrega de fazer denúncia. Essa é também uma forma de preservação da própria instituição. “No caso de adolescentes, geralmente são eles próprios que vêm ao Conselho fazer

a denúncia, muitas vezes acompanhados da mãe”, diz Sandra.

- Em creches a questão do abuso merece um tratamento bem mais delicado - diz Daphne. “Como lidam com crianças muito novas, que ficam na creche o dia inteiro, trocam de roupa, tomam banho, dormem, a instituição fica vulnerável a ser responsabilizada pelo abuso. Por isso é sempre recomendado que a denúncia seja feita numa segunda-feira, para caracterizar mais claramente que o abuso aconteceu em casa”.

A assistente social observa comportamento que demonstre que a criança está passando por algum tipo de violência. “Muitas vezes elas ficam agressivas de uma hora pra outra. Outras ficam distantes, perdem o interesse pelo convívio social, com tendência ao isolamento. Choram. Ficam sensíveis. Mudam de humor.”

Quando se trata de abuso sexual a criança apresenta comportamentos específicos. “Ela recusa o toque. Uma das coisas muito comuns é, na hora do banho, quando você tenta lavar as partes sexuais, ela se contrai, enrijece o corpo. Não gosta de tirar a roupa”, conta Marilene Silva, coordenadora de uma creche comunitária.

É bom lembrar que, em 90% dos casos, o agressor é uma pessoa próxima, na imensa maioria das vezes o pai ou o padrasto. A mãe, quando é informada do abuso, entra num conflito de sentimentos, que mistura raiva, amor, desconfiança, culpa. Muitas vezes a primeira reação é negar, fica assustada. O pai, se for o responsável pelo fato, tenta dizer que não sabia ou que pode ter sido outra pessoa.

## **Crianças bem pequenas também são vítimas**

Dados do Unicef apontam que em 2004, 49% das vítimas de abuso sexual têm entre 2 e 5 anos de idade. Esse tipo de violência não mata, mas deixa sérias seqüelas para o resto da vida. Esse fato parece cruel, mas uma das experiências vividas por Daphne na creche comunitária em que é voluntária confirma.

- Recebemos uma criança de mais ou menos sete meses, com uma diarréia incessante. Sabemos que nessa idade, o controle dos esfínteres ainda não acontece, mas a monitora reparou que a criança tinha algo diferente. O ânus estava parecendo uma flor. E aí você pode imaginar o que aconteceu. Conversamos com a mãe

e ela já sabia do ocorrido. O pai era guarda penitenciário e a mãe sofria violência doméstica. Encaminhamos a criança para o Hospital Público mais próximo para que o pediatra pudesse atestar o que havia acontecido. A partir daí o Hospital faz o encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Outro caso é lembrado por Marilene. “A criança apresentava marcas de unha na vagina, recentes e antigas. Ela não tinha um ano ainda. O exame foi feito por um médico, já acostumado a esses casos. Como ela tinha dois irmãos, resolveram investigar também os irmãos. Na irmã do meio não se identificou nada. O irmão mais velho, de 5 anos, foi levado ao exame. O médico o colocou deitado de frente na maca enquanto o examinava e ele se manteve tranqüilo. Mas quando foi virado de costas, enrijeceu o corpo e não se mexeu mais. Nenhum movimento”, relata .

---

**“Dados do Unicef apontam que em 2004, 49% das vítimas de abuso sexual têm entre 2 e 5 anos de idade. Esse tipo de violência não mata, mas deixa sérias seqüelas para o resto da vida.”**

---



Diante dos fatos, a creche entrou em contato com os pais e em conversa com a criança descobriu-se que o abuso acontecia na casa de um padrinho, onde os filhos eram deixados pela mãe enquanto trabalhava. "É muito difícil conseguir punir o agressor. O mais fácil é afastar a criança do convívio dele", opina Marilene

Essas crianças podem ser ajudadas através de desenhos que a estimulam a colocar suas dores para fora. Como conta Daphne, "o abuso sexual muitas vezes, na maioria delas eu diria, não é algo tão explícito; só quando ocorre o ato sexual em si ou algo similar que deixe seqüelas físicas, como o estupro. Muitas vezes a criança desenha situações que ela vivencia. Por exemplo: o pai beijando a filha ou o filho na boca. Outras vezes ela pode dar alguns sinais que fazem o educador despertar para a observação. Ao brincar de boneca com um coleguinha ela claramente pode vir a demonstrar exatamente o que aconteceu", explica.



## Região nordeste é líder em exploração sexual

Um estudo recente apresentado pelo governo brasileiro mostrou que a exploração sexual de crianças e adolescentes é uma prática presente em 937 municípios. A região nordeste aparece em primeiro lugar com 298 casos, ou seja, (31,8%). Os demais aparecem da seguinte forma: 241 (25,7%) no sudeste; 162 (17,3%) no sul; 127 (13,6%) no centro-oeste; e 109 (11,6%) no norte. O estado de São Paulo é o líder em denúncias, sendo responsável por 14,53% das ligações. Em seguida vêm o Rio de Janeiro (11.73%); Rio Grande do Sul (11.44%); Bahia (8.39%) e Minas Gerais (7.88%). Das denúncias recebidas, 32.44% correspondem a abuso sexual, 17.11% a exploração sexual comercial e 50.45% por maus tratos.

# LIDERANÇA, AFETO E DIÁLOGO

## **Tânia Zagury**

Filósofa, Mestre em Educação, Professora-Adjunta inativa da UFRJ  
Escritora, autora entre outros de "Os Direitos dos Pais", "Encurtando a Adolescência", "Educar sem Culpa" e "Limites sem Trauma".

A nossa geração é ou pretendeu ser a geração do diálogo.

Não sei de outra época histórica com tanta preocupação e desejo de dialogar como essa de cerca de três décadas para cá. Pelo menos, nunca se falou tanto a respeito. Acredita-se, com muita propriedade, que a melhor forma de comunicação interpessoal, política ou empresarial se alcança através da troca de idéias. O diretor, chefe ou coordenador, que atua resolvendo impasses, problemas e buscando a consecução de objetivos utilizando o método de "solução de problemas" (que embute a consideração dos projetos e desejos de todas as partes envolvidas) é visto como o líder ideal.

Mas, será que na prática, o diálogo está efetivamente acontecendo? Pais e filhos estão se entendendo melhor? Professores e alunos estão sabendo verdadeiramente criar um espaço dialógico em sala de aula? E no trabalho, as pessoas estão sabendo ouvir, falar e reivindicar?

Para bem refletir sobre a questão é importante definir o termo, bastante desgastado pelo uso excessivo. Segundo o Aurélio, dialogar é: "travar ou manter entendimento (duas ou mais pessoas, grupos, entidades, etc.) com vista à solução de problemas comuns; entender-se, comunicar-se".

Portanto, só se pode dizer que houve diálogo quando, ao final, chega-se a algum nível de entendimento. Não é obrigatoriamente a concordância de todos sobre tudo que se debateu ou conversou.

É importante, pois, compreender que através do diálogo, pode-se chegar ao consenso (concordância de todos sobre o assunto em questão) ou não. Muitas vezes alcança-se apenas um nível de entendimento que permite sejam feitos acordos e tomadas decisões a respeito do tema.

E como definir autoridade? Ainda segundo o Aurélio, autoridade é o "direito ou poder

de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir, etc.; aquele que tem tal direito ou poder”.

Pais e professores ocupam funções sociais de liderança. A existência de figuras de autoridade, bem como a liderança democrática, não implica de forma alguma em exclusão do diálogo.

Tenho presenciado situações em que uns acusam outros de autoritários, quando, na verdade, estão apenas inconformados por não terem atendidas suas reivindicações. Por vezes têm razão - são muitos os que não sabem dialogar, e boa parte das autoridades, corrompida pelo hábito e pelo exercício do poder, torna-se aos poucos, autoritária. Por outro lado, há que se considerar que exercer a difícil tarefa de entender-se com o outro, em especial, manter a tranquilidade e o equilíbrio frente a opiniões contrárias às suas, é realmente difícil. Ocorrem casos em que quem reclama da autoridade pode não ter efetivamente motivos para tal. Por vezes, tais acusações ocorrem simplesmente quando pessoas ou grupos não se vêem atendidos no que desejam, tenham ou não razão, tenha ou não havido diálogo.

Em outras palavras, pessoas há que não adminis-

tram bem e com equilíbrio o fato de serem contrariadas nos seus objetivos ou desejos. Frustram-se de forma desmedida quando não são atendidas naquilo que projetaram alcançar; e, por isso mesmo, por não saberem lidar com o “não”, por não terem noção do que seja de

---

***“É importante, pois, compreender que através do diálogo, pode-se chegar ao consenso (concordância de todos sobre o assunto em questão) ou não”***

---

fato dialogar, confundindo o conceito com o seu próprio desejo a ser satisfeito, apelam para aquilo que se transformou numa forte pecha à liderança: acusar de antidemocrático, autoritário ou tirano qualquer líder que não faça ou os atenda em tudo que querem.

Vamos situar a discussão na escola e na família: não é incomum encontrarmos jovens e crianças que consideram o termo “diálogo” como sinônimo de possibilidade de obterem anuência de pais e professores a tudo que fazem, dizem ou desejam. Transformam assim a

interação numa tentativa de fazer com que quem detém o poder atenda ao que desejam. Uma nota melhor na prova, uma mudança de turno ou de classe, a compra de uma roupa nova, a viagem dos sonhos, a permissão para chegar atrasado às aulas, não estudar são alguns exemplos. Quando não são atendidos em seus propósitos “rompem o diálogo”, acusando de “arbitrariedade” ou “autoritarismo” o que é puramente liderança. Às vezes, tais imputações são tão veementes, que quem lidera acaba abalado em suas convicções.

Afinal, qual o líder moderno que deseja ser considerado autoritário e antidemocrático?

Há aí um engano na compreensão do que seja o processo dialogal. Quem é autoridade e deseja exercê-la de forma a congregar, alcançar adesão e participação ativa, além de favorecer um clima de afetividade, mesmo de amor - seja esse líder o pai, um diretor de escola, o professor em sala de aula ou um chefe numa empresa -, procura utilizar o diálogo como técnica eficaz e adequada de buscar entendimento.

O que as pessoas - alunos, filhos ou colegas - muitas vezes não compreendem nem aceitam é o fato de que

nem sempre pode ocorrer o atendimento total do desejo da pessoa ou do grupo. É isso justamente que torna o diálogo tão difícil e, às vezes, impossível: a expectativa utópica e equivocada de que, conversando, todos os anseios serão concretizados. Em suma, entendimento = atendimento.

É fácil observar essa atitude no dia-a-dia. Enquanto pais, professores e outras autoridades atendem às solicitações que lhes são feitas, são tidos como democráticos e capazes de dialogar. No momento, porém, em que uma idéia ou reivindicação é negada – ainda que depois de ouvidas e analisadas todas as argumentações – são imediatamente taxados de autoritários e antidemocráticos. Independentemente de quantas outras solicitações tenham sido discutidas e aceitas anteriormente.

Quando uma pessoa investida de autoridade (técnica ou funcional) discute uma proposta, mas, por uma série de razões, rejeita esse pedido ou desejo dos liderados, isso não significa obrigatoriamente que não houve diálogo. O importante é que todos tenham podi-

do expressar suas opiniões e pensamentos e que tenha havido realmente análise e reflexão sobre o ponto de vista do outro – de ambas as partes. Quando o diálogo

---

**“*Afinal, qual o líder moderno que deseja ser considerado autoritário e antidemocrático?*”**

---

é real, as informações são captadas, analisadas e até aceitas – em alguns casos. Mas não sempre – e não em todos os casos.

Daí a importância de se esclarecer que, em quaisquer relações, sejam as que envolvem figuras de autoridade ou pessoas igualmente posicionadas hierarquicamente (colegas de trabalho ou amigos, por exemplo), a não concordância com uma reivindicação ou a negação de um pedido, nem sempre significa relação autoritária. Muito menos falta de amor ou afeto, como interpretam alguns. Se as pessoas pressupõem que diálogo só existe quando o outro atende ao que elas desejam, deixa de existir diálogo e passa a existir imposição.

No diálogo verdadeiro não há vencedores nem vencidos, há, isso sim: pessoas ou grupos decididos a se ouvirem, sem pré-julgamentos ou preconceitos; vontade real de analisar, refletir e tomar decisões a partir dos argumentos apresentados por todos os envolvidos; canal de comunicação aberto, mas nos dois sentidos; respeito ao outro e às posturas do outro, desde o momento em que se percebe a intenção concreta de ouvir e analisar seus argumentos ou reivindicações; mudança de atitude ou de decisões, a partir da análise de fatos e argumentos apresentados, desde que racional e verdadeiramente convencido da idéia e, por fim, a aceitação das decisões tomadas pelo grupo ou pela autoridade, quando for o caso, ainda que nem sempre tais decisões contemplem, no todo ou em parte, aquilo que todos e cada um desejava.





# vida e morte

## nas representações de violência de crianças e adolescentes

**Regina Bortolini**

Socióloga, Doutoranda em Educação pela UFRJ, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estácio de Sá

### Introdução

A realidade contemporânea é controversa, o fluxo de transformações é intenso, as desigualdades se acentuam. A precarização dos sistemas públicos de educação e saúde aponta para uma crescente retirada do Estado, não somente da economia, mas também de suas responsabilidades sociais. Podemos evidenciar uma das mais graves crises da Educação pública no Brasil. Educadores se debatem quanto aos caminhos a percorrer.

Neste contexto, a violência no Brasil tem sido colocada como uma das questões sociais mais relevantes a serem enfrentadas, dadas a extensão e a gravidade de suas manifestações. Um fenômeno social multifacetado por natureza, originário de diversas fontes e com diferentes formas de expressão. Nas palavras de Domenach :

*... suas formas aparentemente mais atrozes, e às vezes muito mais condenáveis, ocultam outras situações de violência, menos escandalosas por encontrar-se prolongadas no tempo e protegidas por ideologias ou instituições de aparência respeitável. (1981, p.23)*

---

**“Como espectadoras, vítimas ou agentes, as crianças estão crescentemente envolvidas com os mais variados tipos de violência.”**

---

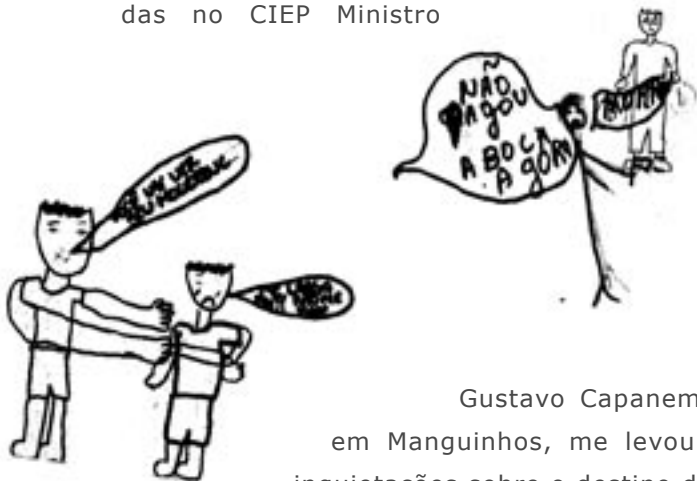
Como espectadoras, vítimas ou agentes, as crianças estão crescentemente envolvidas com os mais variados tipos de violência. Os homicídios por arma de fogo são hoje a primeira causa de

morte dos jovens entre 10 e 19 anos. A vítima preferencial é do sexo masculino e tem cor negra ou parda, baixa escolaridade e trabalho desqualificado de baixa remuneração. Embora a faixa mais atingida pela violência seja a de 15 a 19 anos, registra-se um crescimento acentuado do fenômeno para o grupo de 10 a 14 anos (maior crescimento proporcional de mortes por homicídios), o que parece apontar para o envolvimento cada vez mais precoce dessa faixa com o crime organizado.

No entanto, outras formas de violência, embora não matem, imprimem suas marcas no corpo e no psiquismo dessas crianças: são os abusos, a exploração sexual, o trabalho escravo, etc. Muitos estudos no campo da saúde e da educação apontam para os seus efeitos negativos, para o desenvolvimento cog-

nitivo e sócio-afetivo de crianças e adolescentes. Comportamentos como regressão para estágios de desenvolvimento anterior, hetero e auto-destrutividade, tendências ao isolamento e ao suicídio, baixa auto-estima, dificuldades de aprendizagem, entre outras, são algumas das características de crianças que sofreram algum tipo de abuso ou negligência.

É neste contexto que minha experiência como professora de artes integradas no CIEP Ministro



Gustavo Capanema, em Manguinhos, me levou a inquietações sobre o destino das crianças pobres de meu país. Perguntava-me o que fazia com que aquelas crianças tão violentadas pela vida ainda frequentassem a escola? Muitas vezes me deparava com suas desesperanças e a falta de sonhos, em outros momentos podia assistir a um desabrochar de desejos, a uma resistência surda, a uma forma muito especial de dizer ao mundo que a vida vale a pena. Com a finalidade de compreender melhor a realidade dos alunos e subsidiar o projeto pedagógico da escola, desenvolvemos uma singela pesquisa onde a questão da violência a que estavam submetidas colocou-se ainda mais evidente. No mesmo período fui convidada a participar de um projeto de pesquisa sobre violência doméstica do Centro Latino Americano de Estudos sobre Violência e Saúde/Claves, núcleo de pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz. As coisas pareciam caminhar numa mesma direção. Mas ao invés de encontrar respostas eu mergulhava cada vez mais em dúvidas e questões. O con-

fronto entre as pesquisas e discussões desenvolvidas no Claves e o cotidiano de violências vividas na escola me levou a problematizar as relações entre a violência social, a escola e o futuro da criança pobre no Brasil, de tal forma, que tornou-se o tema de minha dissertação de mestrado (A vida e a morte nas representações de violência de crianças e adolescentes do Rio de Janeiro)



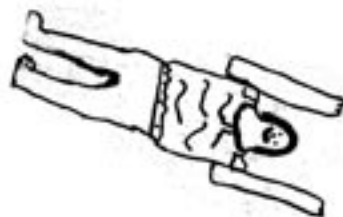
### O Estudo

Levando-se em conta a complexidade do fenômeno e o fato de que os estudos já realizados no campo educacional focalizavam prioritariamente questões referentes à depredação do patrimônio e envolvimento de alunos com gangues e narcotráfico, tomei como objeto da minha investigação as "representações de violência construídas por crianças e adolescentes". Eu queria saber: Que idéias jovens como estes vêm construindo sobre sua realidade violenta? Quais são suas perspectivas de futuro? Existe um projeto? Se existe, que relação este projeto tem com a escola? Em que medida suas representações têm relação com suas condições materiais e culturais de existência?

O estudo foi realizado junto a 24 estudantes entre 10 e 19 anos, de duas diferentes escolas da região de Manguinhos (uma pública e outra privada). Escolhemos esta região não apenas pela proximidade com a minha experiência docente, mas, especialmente, porque é uma das regiões com os piores indicadores econômicos e os maiores índices de violência. Desenvolvemos a investigação a partir de

entrevistas, técnica de associação de idéias e desenhos. A análise combinada das falas, associações e desenhos levou a formação de seis núcleos de sentido: agressão, certos sentimentos, bandido, arma, crime e morte.

Alguns jovens definem violência a partir de conflitos, das



agressões, no plano das interações pessoais que levam "a pessoa bater na outra" ou, ainda, "ficar meio agredindo... falando coisa pra magoar mesmo as pessoas". Muitas vezes os depoimentos apontavam para uma "ciranda da violência" a partir da violência doméstica: "Meu pai me batia.. eu fugi... ficava com ódio".

Se, para alguns a ação violenta é resultado de um processo de desumanização, tendo em vista seu caráter irracional: "[violência] é completamente sem lógica... não tem nada a ver", para outros é possível explicá-la a partir de certos sentimentos como raiva, desgosto, sofrimento, egoísmo, que habitam "o coração da pessoa" e a levam a ficar "pensando no

mal, em fazer o mal".

A associação de violência ao crime, seja ele o assalto, seqüestro, arrastão ou a simples pichação, e a seu agente, o bandido e instrumento, a arma (não se poderia aferir sobre a relativa importância das armas não fosse o uso dos desenhos como instrumento, o que confirma o valor da abordagem pluri-metodológica),

também aparece nas falas dos entrevistados. Muitas vezes, essa situação é vista como resultado de processos sociais excludentes, como "a pessoa ter que roubar pra sobreviver".

Embora para essas categorias não tenham sido encontradas diferenças significativas, consideradas as variáveis de sexo e idade, foi encontrada diferença bastante significativa entre os grupos, consideradas as suas origens, para a violência entendida como morte. Enquanto para o grupo da escola particular o núcleo de sentido "morte" não mereceu destaque, foi ele o mais expressivo elemento para o grupo da escola pública (unânime).

É como se existisse um continuum entre o viver e o morrer, que pode ser demarcado pela violência, e os nossos jovens se encontrassem em lugares distintos deste continuum. A violência, aquela que mata, faz parte do cotidiano real dos meninos da escola pública. São

eles que convivem com os tiroteios, com os cadáveres e as perdas desta nossa guerra social. Para eles a violência é eminentemente mortal. Aos meninos da escola particular são oferecidos drops televisivos, manchetes jornalísticas, imagens da violência mortal. Para eles, em seu cotidiano, a violência é mórbida. No máximo ameaça de morte, na forma de crime, mas que não se concretiza.

### O que essa diferença significa?

Diante de resultado tão impactante, procuramos refletir sobre o significado disso tudo para a construção da identidade desses jovens, seus projetos, sobre a di-

menção mais subjetiva de suas vidas. Sabemos que o ser humano constantemente procura dar sentido ao mundo, encontrar o seu lugar, construir uma identidade. E neste processo, o investimento no futuro, a construção de um projeto de vida, existe porque existe um ideal e o sujeito acredita na possibilidade de realização deste ideal. Mas, será que não poderíamos pensar que, quando a morte física é onipresente, não só faz parte da história passada de muitos de nossos meninos e meninas, mas torna-se referência para o futuro - "Não sei se vou chegar aos 25 anos" - essa ilusão, a crença na sua possibilidade, seria destruída e o sujeito não acreditaria mais, perderia o desejo, o sonho, o sentido para a vida? Será que podem dotar de sentido um futuro que realisticamente se quer acreditam que possa chegar a acontecer/existir?

Diante de tais indagações, procurei saber, junto aos jovens, sobre seus projetos de vida, sobre como encaravam o seu futuro. E talvez o que de mais importante este estudo trouxe para mim enquanto pessoa, educadora e brasileira, foi ouvir de cada jovem entrevistado que, apesar de excluídos de toda ordem de

coisas, suscetíveis às mais variadas formas de violência, eles ainda guardam um sonho e acreditam na educação como o caminho para chegar a este sonho.

Se por um lado esta revelação me trouxe alegria e entusiasmo, por outro me trouxe muita preocupação. Como corresponder às suas expectativas, como lhes apresentar alternativas, considerando o abandono progressivo dos diferentes espaços institucionais, especialmente a escola? O fato é que o problema reclama posicionamento urgente.

A escola tem visto a questão da violência muitas vezes como um problema de disciplina, assumindo uma postura 'policialesca' em detrimento de uma concepção mais ampliada do problema, que considere o contexto sócio-cultural e o microcosmo das interações sociais que ali se dão. Essa atitude pode, em curto prazo, ter impacto sobre o problema, mas a longo prazo, muitas vezes aumenta a intensidade das tensões existentes. Muitos autores têm relacionado a



a imagem da **diferença**



falta de coerência e coesão nas atitudes de adultos ao comportamento delinquente na família e na escola. Geralmente esta falta será compensada com demonstrações de força, castigos físicos, ameaças e ataques verbais. Para esses autores, parece ser mais positivo para o desenvolvimento de uma personalidade saudável e um comportamento social construtivo uma certa integração (um "falar a mesma língua") e permanência (ao invés de "a cada momento uma postura diferente") das orientações recebidas. Um certo ponto de equilíbrio entre a rigidez inflexível e sufocante, que inibe, sujeita e mata, e o "laissez-faire" igualmente árido, porque não limita a onipotência infanto-juvenil, não permite o amadurecimento. Outra estratégia apontada é o desenvolvimento da empatia. O incentivo ao diálogo permanente sobre as experiências e conflitos vividos, com a exposição das intenções subjacentes às ações e a reflexão sobre as suas consequências, para si e para os outros, pode permitir o colocar-se no lugar do outro. Ser capaz de perceber os sentimentos envolvidos nas interações (ouvir sobre o sofrimento que provocou no outro, sofrer o que o outro sofreu), parece levar a uma

valorização da experiência do outro, ao respeito mútuo, a novas formas não violentas de superação dos conflitos.

Enfim, o fato é que a escola precisa ser capaz de fazer uma profunda leitura do que estão nos dizendo nossos jovens. Superar o imobilismo diante das tantas violências a que ela mesma está submetida e todos os que com ela caminham. É inadmissível que grande parcela dos jovens deste país estejam por escolher entre as armas e o lápis e nós, educadores, fiquemos boquiabertos e imóveis. É preciso romper com a cultura cínica da violência que individualiza o sujeito e lhe tira a perspectiva de agente social, lhe rouba a esperança, "uma atmosfera que não gera vida" (Boff, 1998).

Muitos de nós talvez estejamos tão confusos, incrédulos, inseguros diante de nossas vidas, como nossos meninos e meninas. Mas então que a criança que sempre se esconde dentro de nós possa ser ouvida e, se o mundo está perdido, que possamos dar voz a esta criança para que ela possa nos mostrar o que há de melhor em cada um de nós e quem sabe nos dizer um pouco sobre como fazer melhor este mundo. Que nos dê de volta a esperança. Que nos faça retomar a luta por uma

escola de qualidade para todos. A luta por políticas que garantam empregabilidade para os nossos jovens. A luta pela garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Pois, como diria Ligia Costa Leite (1985): "esses nossos meninos são Invencíveis." Eles resistem. De um modo ou de outro, estão aí gritando, pixando os muros, mostrando a faca. Lutando numa guerra insana, mas lutando. E nós, quando vamos nos juntar a eles nessa luta?

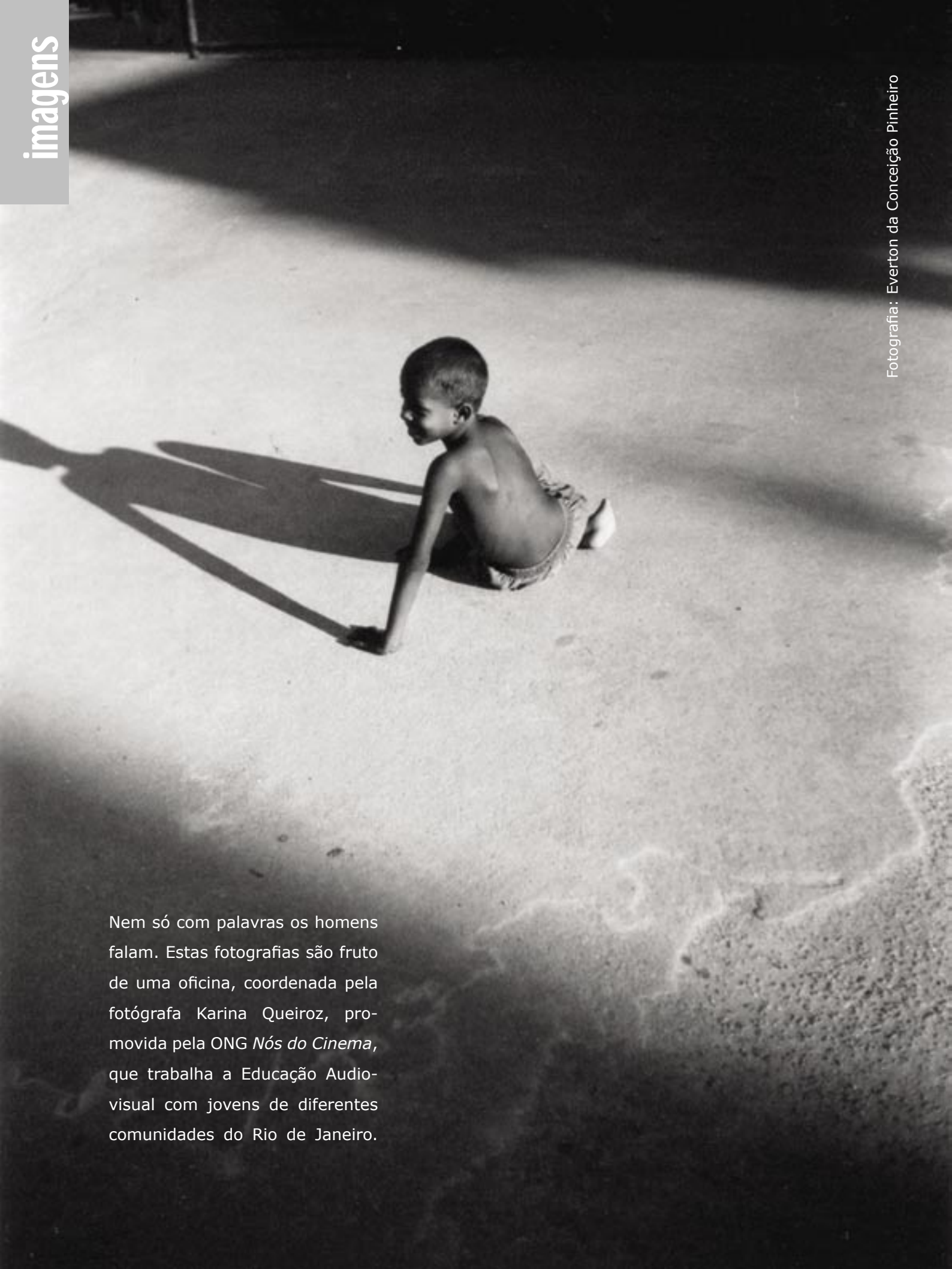
## REFERÊNCIAS

LEITE, Lígia Costa. A Magia dos Invencíveis: Meninos de Rua na Escola Tia Ciata. Petrópolis. Vozes, 1998

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: Ética do Humano. Petrópolis. Vozes, 2001.

DOMENACH, J. M. La Violencia. in UNESCO La Violência e sus Causas, 1991.

O-MOORE, A. N. Bulling. Britain Ireland: Overview. in: Bulling: An International Perspective. Britain David Fulton Publish, 1999.



Nem só com palavras os homens falam. Estas fotografias são fruto de uma oficina, coordenada pela fotógrafa Karina Queiroz, promovida pela ONG *Nós do Cinema*, que trabalha a Educação Audiovisual com jovens de diferentes comunidades do Rio de Janeiro.



Fotografia: Everton da Conceição Pinheiro

Fotografia: Jonathan Nunes de Souza



Fotografia: Jonathan Nunes de Souza





Fotografia: Hugo Leonardo



Fotografia: Everton da Conceição Pinheiro



Fotografia: Angélica Pinto de Souza

Para conhecer mais o trabalho da ONG Nós do Cinema, visite a página [www.nosdocinema.org.br](http://www.nosdocinema.org.br)

# A Escola, a Violência Simbólica e o Sistema de Ensino

**João Ferreira  
da Silva Filho**

Psiquiatra,  
Professor Titular  
da Faculdade  
de Medicina e  
Decano do  
Centro de  
Ciências da  
Saúde da UFRJ

Segundo Garcia (1972), é a escola uma instituição da superestrutura, característica de sociedades onde ensino e trabalho aparecem como termos antagônicos. Desse modo, a escola situar-se-ia frente ao trabalho como não-trabalho, e o trabalho situar-se-ia frente à escola como não-escola.

Já o próprio termo "escola" refletiria esse aspecto, pois provém da palavra grega *skole* (que significa "ócio"), que representava, para os gregos, o tempo livre do trabalho material e da política, dedicado às atividades intelectuais.

A escola, então, teria sua origem no interior de classes hegemônicas, estando destinada à formação de seus dirigentes, e o ensino, nela, é de caráter teórico. As classes subalternas nunca criaram uma instituição como a escola e, pelo contrário, como no caso das corporações artesanais, suas instituições integravam o ensino e o trabalho e não separavam os jovens dos adultos.

Establet (1971), em estudo realizado juntamente com C. Baudelot, caracterizam a função da escola, sobretudo a primária, como a de inculcação ideológica e de separação material da população, reafirmando a composição clássica da so-



cidade. Esses dois aspectos (a repartição material dos indivíduos e a inculcação ideológica) são simultâneos, ou melhor, constituem uma mesma função.

Todavia adverte: "...assim como a repartição dos indivíduos não se efetua de maneira "racional" ou "harmoniosa" (senão na cabeça e nos planos dos tecnocratas), a inculcação ideológica não se efetua sem contradições e sem lutas (senão nos sonhos dos ideólogos oficiais e, às vezes, de seus críticos). (...) Estes "defeitos" ou "fracassos" são exatamente a realidade necessária de seu funcionamento."

Althusser (1973) coloca a escola como aparelho ideológico do Estado, com a função de concorrer para a reprodução das relações de produção, fornecendo indivíduos segundo a divisão técnico-social do trabalho, assim como os seus intelectuais.

Poulantzas (1974) chama a atenção para o fato de que não está provado ser a escola o aparelho ideológico dominante. Que esse papel dominante pode ser detido por aparelhos ideológicos diferentes, segundo os estágios do modo de produção em sua combinação concreta, no interior de cada formação social, e as lutas de classes que nela se desenvolvem. Isto é, segundo as etapas históricas que atravessem dada formação social, temos um tipo de aparelho ideológico que exerce um papel predominante de inculcação ideológica.

Um outro estudioso do assunto, Illich (1973), em um quadro teórico de referência diferente, vê a escola tendo quatro funções principais: pastorear as crianças (o pedagogo grego e romano); prolongar o estado fetal da criança, cuidando de suas necessidades; transmitir os preconceitos dos adultos, caracterizando uma "dopagem" dos alunos;

e transmitir informações já superadas pelos meios de comunicação. Em conseqüência dessas características, propõe uma desescolarização da sociedade, como "responsabilidade pessoal", já que quase tudo que se aprende é "fora da escola".

Ressalta-se acerca das proposições desse autor, além da "nostalgia" do primitivo e natural rosseauiano, sua não distinção entre modos de produção e formações sociais distintas, igualadas pelo mito do industrialismo, que pouco acrescenta ao conhecimento das estruturas e instituições de ensino.

Por outro lado, uma reflexão das instituições de ensino como reprodução das relações sociais pode ser detectada, modernamente, a partir de Rousseau, só que de forma negativa : o educador deve apagar-se, a criança deve ser educada à margem da família, da sociedade, dos livros, da religião. A natureza é quem serve de guia. Com isso ele cria o conceito criança, que passa a influenciar toda a pedagogia moderna. Para ele, a criança deve aprender a aprender, e o educador não deve dar respostas à criança, mas fornecer-lhe instrumentos úteis para quando essa criança tiver o "desejo" de aprender. "Não pretendo, em absoluto, ensinar geometria a Emile; ele é quem a ensinará; eu procurarei as relações e ele as encontrará, pois as procurarei de maneira a fazer com que ele as descubra." (Apud Manoni, 1977)

Também podemos analisar a educação como forma de reprodução das relações sociais, operando como um mecanismo de violência simbólica, com base na teoria desenvolvida por Bordieu & Passeron (1977). Esses autores demonstram o caráter duplamente arbitrário da ação pedagógica, que representa uma violência simbólica, enquanto imposição,

---

*“o próprio termo  
“escola” provém  
da palavra grega  
skole (que  
significa “ócio”)”*

---

por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. E outro sentido, a ação pedagógica é uma violência cultural quando delimita e seleciona os conteúdos que devem ser reproduzidos, sendo esta seleção a de um grupo ou classe social.

---

**“Existindo uma legitimidade dominante, existe, por isso, um modo de imposição legítimo, exercido por educadores legítimos, a legítimos destinatários”**

---

Assim, mediante esse duplo sentido, as ações pedagógicas realizam a reprodução cultural, devendo ser determinado que em uma dada formação existe uma ação pedagógica característica que é dominante, que tende a reproduzir arbitrários culturais que são típicos dessa formação social e que contribuem, portanto, para a reprodução das relações de força que colocaram esse arbitrário em posição dominante.

Em uma formação social dada, toda ação pedagógica implica, necessariamente, como condição social de exercício, uma autoridade pedagógica (AP) e a autonomia relativa da instância en-

carregada de exercê-la. Isto se processa de forma tal que os receptores reconheçam sua legitimidade, recebendo e interiorizando a sua mensagem. Existindo uma legitimidade dominante, existe, por isso, um modo de imposição legítimo, exercido por educadores legítimos, a legítimos destinatários.

Dessa forma, os autores rompem com toda concepção espontaneísta da educação como ação não-violenta: “A AP gera, necessariamente, em e por seu exercício, experiências que possam permanecer não formuladas e a se exprimir somente nas práticas ou que possam se explicitar em ideologias que contribuam umas e outras para dissimular sua verdade objetiva: as ideologias da AP como ação não-violenta – quer se trate dos mitos socráticos ou neo-socráticos de um ensino não-diretivo, dos mitos rosseauianos de uma educação natural ou dos mitos pseudofreudianos de uma educação não-repressiva – fazem ver sob a sua forma mais clara a função genérica das ideologias pedagógicas que ocultam, pela negação decisiva de um dos seus termos, a contradição entre a verdade objetiva da AP e a representação necessária (inevitável) dessa ação arbitrária como necessária. (“natural”).”

Nestes termos, a ação pedagógica implica um trabalho pedagógico que vai produzir um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar nas práticas, cessada a ação pedagógica, os princípios interiorizados.

A produtividade desse trabalho pedagógico pode ser medida objetivamente pelo seu efeito próprio de inculcação. Isto pode ser visto através dos seguintes aspectos: o grau de incul-

---

**“todo sistema institucionalizado de ensino tem como característica específica o fato de possuir internamente recursos para a auto-reprodução da instituição, o que lhe confere assim uma autonomia relativa”**

---

cação obtido, isto é, o seu efeito de reprodução; o grau em que o hábito que ele produz é durável, isto é, capaz de gerar práticas conforme os princípios interiorizados; o grau em que o habitus que ele produz é transferível, isto é, capaz de gerar práticas segundo os princípios do arbitrário inculcado em um

número de campos diferentes; o grau em que o habitus que ele produz é exaustivo, isto é, o efeito de reproduzir o mais completamente nas práticas que ele engendra, os princípios do arbitrário cultural.

Um modo determinado de inculcação se caracteriza pelas relações com outras formas de inculcação, visando, ou a substituição completa de um habitus por outro (conversão), ou formas de confirmar e reforçar habitus previamente adquiridos.

Por último, podemos configurar o sistema de ensino, ainda conforme Bordieu & Passeron (1977), em seus elementos para uma teoria desse sistema. Segundo os autores, todo sistema institucionalizado de ensino tem como característica específica o fato de possuir internamente recursos para a auto-reprodução da instituição, o que lhe confere assim uma autonomia relativa, permitindo-lhe servir a demandas sob a aparência de independência e neutralidade, ou seja, de dissimular as funções sociais que ele desempenha, flutuando sobre os conflitos de classe, aparentemente.

As funções sociais do ensino são desincumbidas através do trabalho pedagógico, produzindo indivíduos modificados de forma durável e sistemática, por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los

de uma mesma formação durável e transferível (habitus), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação, que exigem e suscitam historicamente a produção de agentes de programação, eles mesmos identicamente programados, e de instrumentos padronizados de conservação e transmissão e, ainda, pelo fato de que a duração necessária para que surja uma transformação sistemática da ação de transformação é proporcional ao tempo indispensável para produzir agentes capazes de exercer uma ação transformadora / reprodutora da formação que eles próprios receberam.

A instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período de aprendizagem, aqueles aos quais confia a tarefa de perpetuá-la, encontrando-se, dessa forma, em uma posição favorável para impor as normas de sua autopropagação, através da reinterpretação das normas externas.

Este sistema (de ensino) deve, com efeito, sua estrutura singular, tanto às exigências trans-históricas que definem sua função própria de inculcação de um arbitrário cultural, quanto ao estado do sistema das funções, historicamente especificado pelas condições nas quais se realiza essa função. É o



que se pode ver na sobrevivência do culto aristocrático do dom que se encontra com frequência nas escolas, tanto entre professores quanto estudantes, ideologia essa (com as práticas que ela convoca ou mantém) que se constitui em uma das formas principais de obter na e pela ação pedagógica, o reconhecimento da legitimidade da ação pedagógica.

Toda a lógica da instituição escolar, baseada sobre um trabalho pedagógico, se exprime na ideologia professoral da nulidade do estudante, em um paternalismo magnânimo e rigoroso, que leva o professor a supor todos os fracassos da comunicação pedagógica (inculcação), por inesperados que sejam, como constitutivos de uma relação que implica, por essência, a má recepção das melhores mensagens pelos piores receptores. Os professores são predispostos, por toda a sua formação e por toda a sua experiência escolar, a entrar no jogo da instituição: antigos bons alunos que gostariam de só ter por alunos futuros professores.

Mas, professores e estudantes, na realidade, devem a quantidade de informações que efetivamente circula na comunicação pedagógica ao fato de que a instituição escolar os reco-

nhece como emissores ou destinatários legítimos da mensagem pedagógica. E o exame cumpre a função de dissimular a eliminação sem exame dos menos favorecidos socialmente, permitindo aos que são eleitos, entre os poucos elegíveis, ver nisso a comprovação de um mérito, tendo por efeito, também, o controle das qualificações

---

**“O exame, na escola, é um dispositivo disciplinar que permite ao professor levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos”**

---

técnicas por referência às exigências do mercado de trabalho e a criação de qualidades sociais por referência à estrutura das relações sociais.

O exame, na escola, é um dispositivo disciplinar que permite ao professor levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Medindo e sancionando conhecimentos, esse dispositivo sustenta o poder da instituição segundo um ritual assiduamente renovado: a troca de saberes. E nisto consiste a originalidade da avaliação pedagógica no atual sistema de

ensino pois, “enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida – a obra-prima autenticava uma transmissão de saber já feita – o exame (...) garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia.”(Foulcault, 1977)

Podemos dizer, então, que a instituição escolar, em sua ação cultural de conservação, inculcação e consagração, não aponta outra finalidade que não seja a de conservar idêntica a si mesma. E, conforme Bourdieu & Passeron (op.cit.), em uma sociedade na qual a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola é um instrumento privilegiado que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, assim como tenta convencer os deserdados de que eles devem seu destino escolar e social à ausência de dons ou méritos, ou em termos culturais: a privação de posse exclui a consciência de privação de posse.

Em resumo, o sistema de ensino reproduz e tende a perpetuar as relações so-

ciais. Numa sociedade de classes isso se caracteriza na manutenção das desigualdades sociais. Isso é conseguido mediante a ação ideológica da prática pedagógica no sistema de ensino, que transforma as desigualdades sociais em desigualdades naturais e de dons, legitimando, assim, os privilégios culturais herdados socialmente e permitindo às classes hegemônicas verem nesse processo a confirmação de seus dons naturais. Dessa maneira, a escola realiza uma seleção de dons que, operando junto a fatores econômicos, inserindo precocemente na formação de trabalho uma parcela majoritária dos seus alunos, permite-lhes a apologia ao mérito ou talento individual.

A educação, reproduzindo as relações sociais, opera como violência simbólica: a imposição e inculcação de um arbitrário cultural que possibilita a formação de um habitus, isto é, um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, não se tratando, portanto, de coerção ou obediência a regras sociais e hierárquicas; é uma relação de força tanto mais eficaz quanto menos visível se torna. Esse conjunto de esquemas de pensamento, hábitos e costumes, que são implantados ao longo da vida social por instituições diversas, como a família, a igreja, o exército, a Medicina, etc., e que são repostos e reatualizados na escola, tendem a demarcar os limites à consciência.

É na práxis social, resultante de uma relação dialética entre a estrutura (permanente) e a conjuntura (episódica) que se tem as possibilidades de modificações das instâncias pedagógicas e a ordem social que elas reproduzem. Pois, segundo Bordieu (1977), "a mediação operada pelo habitus entre, de um lado, as estruturas e suas condições objetivas e de outro, as situações conjunturais com as práticas por eles exigidas, acaba

por conferir à práxis social um espaço de liberdade que, embora restrito e mensurável porque obedece aos limites impostos pelas condições objetivas a partir das quais se constitui e se expressa, cerra as potencialidades objetivas de inovação e transformações sociais."



- ALTHUSSER L. Ideologia y Aparatos Ideológicos del Estado. In *Estudios Interdisciplinarios*, 1, 1973.
- BORDIEU, P & PASSERON JC. *A Reprodução*. Vozes, Petrópolis, 1977.
- BORDIEU P. *A economia das Trocas Simbólicas*. Vozes, Petrópolis, 1977.
- ESTABLET R. & BAUDELLOT C. *L'École Capitaliste em France*. Maspero, Paris, 1971.
- FOUCAULT M. *Vigiar e Punir*. Vozes, Petrópolis, 1977.
- GARCIA, J.C. *La Educación Médica em la América Latina*. OPS, Washington D.C., 1972.
- ILLICH I. *A sociedade sem escolas*. Vozes, Petrópolis, 1973.
- MANNONI M. *Educação Impossível*. Francisco Alves, RJ, 1977.
- POULANTZAS N. *A Escola em Questão*. In *As instituições e os cursos*. Tempo Brasileiro, RJ, 1974.

# Programa de Alfabetização da UFRJ vai além da MARÉ

Geralda Alves

Fotos: Gabriela D'Araújo

O período 2003-2012 foi considerado pelas Nações Unidas como a década chamada *Alfabetização para todos: voz para todos, educação para todos*. Uma das principais razões que levou a ONU a proclamar a década é que um em cada cinco adultos no mundo (861 milhões) não têm acesso à alfabetização sendo dois terços destes composto por mulheres.

Para que o Plano Decenal de Educação da ONU tenha sucesso é necessário que haja participação plena do governo e uma conscientização da sociedade dos vários países do mundo. Diante dessa realidade a Universidade Federal do Rio de Janeiro tenta contribuir para superar o analfabetismo da população residente na Maré, lançando em 2003 o *Programa de Alfabeti-*

*zação da UFRJ para Jovens e Adultos do Bairro da Maré*, uma proposta da Pró-Reitoria de Extensão e mais quatro unidades (Escola de Serviço Social,

---

**“O nosso grande desafio consiste em acompanhar o desenvolvimento dos alunos (...) oito meses de programa, muitas vezes, é insuficiente para a finalização, do processo”**

---

Faculdade de Letras, Faculdade de Educação e Instituto de Matemática).

Coordenado por Eliana Sousa Silva e Ana Paula Moura, o programa começou na comunidade Nova Holanda, na Maré. “No primeiro semestre,

tínhamos 30 turmas com recursos do Ministério da Educação, obtidos através do Edital Proext 2003 (Programa de Apoio à Extensão Universitária voltada para Políticas Públicas). Das 30 turmas de alfabetização, formadas por até 20 alunos, 26 eram compostas por adultos e quatro por crianças que acompanhavam os pais por não terem com quem ficar em casa. Essas crianças passaram a fazer muita bagunça em sala de aula e atrapalhavam as atividades. Resolvemos, então, fazer oficinas de leitura para elas com os bolsistas da Faculdade de Educação”, esclarece Ana Paula.

Segundo ela o programa sofreu, no segundo semestre de 2004, uma redução de 15 turmas, enquanto aguardava um novo financiamento. Hoje,

depois de um grande processo de ampliação o programa passou a se chamar *Programa de Alfabetização da UFRJ para Jovens e Adultos de Comunidades Populares* e atende além do bairro da Maré, as comunidades de Manguinhos, Parada de Lucas, Higienópolis, Colégio e Cidade Universitária.

Com financiamentos que duram oito meses - do Proext e do Brasil Alfabetizado - o programa oferece, atualmente, quatro tipos de bolsas: de alfabetizador (os candidatos passam por um curso preparatório de 60 horas e são acompanhados por todo o período

tem uma "cara" mais ampla que a do stricto sensu. "Temos a alfabetização matemática (com alunos bolsistas do Instituto de Matemática) e de português, com bolsistas da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras."

O programa tenta dar continuidade ao processo inicial de alfabetização, encaminhando os alunos com idades entre 15 e 82 anos, para a rede regular de ensino. "O nosso grande desafio consiste em acompanhar o desenvolvimento dos alunos, pois oito meses de programa, muitas vezes, é insuficien-



em que estão atuando); a de apoio (realizada por alunos que moram na própria comunidade) e a de atividade cultural (tenta resgatar a cultura local e levar os alunos a conhecerem o teatro, cinema e a casa de cultura). Além dessas, existe ainda a bolsa de Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (NUPEEJA) que faz um levantamento do grau de letramento escolar e social do aluno.

Para disputar uma das 40 vagas oferecidas a alfabetizadores, os candidatos passam por um curso de formação de alfabetizadores ministrado por professores das unidades parceiras do programa, além da própria Pró-Reitoria de Extensão. A coordenadora Ana Paula explica que hoje o programa

te para a finalização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ampliamos o número de alunos, mas ainda temos aqueles que precisam continuar no programa. Os outros são encaminhados para escolas do município. Nosso desafio é dar essa continuidade e respeitar o desenvolvimento de cada um. O processo de adaptação desses alunos que deixam um atendimento quase que individual para ingressarem em uma turma de 30 a 40 alunos habituados à sala de aula é outro desafio", relata a coordenadora.

Segundo ela, a maior aceitação para essa segunda etapa fica com a faixa etária mais baixa. "Os mais velhos se contentam apenas em aprender a ler". Outro grande desafio é conseguir um espaço físico para ministrar

as aulas de alfabetização nas comunidades. “Nossa preocupação no primeiro momento do programa foi garantir junto à Secretaria Municipal de Educação um espaço físico e a abertura de mais escolas que possam garantir continuidade a esses alunos. Até hoje não se conseguiu firmar o convênio, então funcionamos em associações de moradores, ONGs, Igrejas e outras instituições que nos cedem o espaço”, conclui Ana Paula.

## Alfabetizadora

---

***“É um aprendizado e um desafio constante para o educador. Não existe uma aula completamente ‘fechada’, é preciso ser criativo, ter ‘cartas na manga’ e saber cativar os alunos”***

---

Para Beatriz Arosa estudante de licenciatura, bacharel em Ciências Sociais pela UFRJ e bolsista do programa, o melhor do trabalho é perceber as transformações na vida destas pessoas. Transformações não apenas na vida escolar,

mas também na vida afetiva dos alunos, percebendo como eles criam novos laços de amizade, encontram novos interesses, aumentam a auto-estima, ampliam a visão sobre o mundo. “É claro que enquanto estive neste projeto aprendi muito e fiz grandes amizades também. É um aprendizado e um desafio constante para o educador. Não existe uma aula completamente ‘fechada’, é preciso ser criativo, ter ‘cartas na manga’ e saber cativar os alunos”.

A bolsista considera a heterogeneidade da turma a maior dificuldade encontrada. “Há aqueles que já sabem bastante e há aqueles que estão bem no início do processo. Então, é preciso dar várias aulas em uma, sem deixar aqueles que sabem menos que os outros em termos de letramento de fora ou vice-versa. É difícil envolver todos os alunos da mesma forma. O que acontece comumente é que cada aluno tem seu momento. É aquele momento em que ele se desenvolve mais rapidamente, se interessa mais, recupera a auto-estima e descobre que está aprendendo. Mas isso não se dá da mesma forma na totalidade dos alunos. O que acontece também é que por motivos de trabalho, de doença ou familiares, o aluno

acaba desistindo, ou também por todos estes problemas, acaba faltando muito, o que atrapalha todo o processo”, acredita.

## A Maré

---

***“até o início dos anos 90 só 0,6% da população local tinham diploma de graduação, enquanto o número de analfabetos beirava os 20%. Mais de dois terço dos trabalhadores da Maré afirmam que ganham menos de dois salários mínimos por mês”***

---

Fincada durante muito tempo sobre palafitas a Maré ascendeu, em 1994, ao *status* de bairro e está sob a jurisdição da 30ª Região Administrativa. Considerada o maior complexo de comunidades agregadas em um só bairro, a Maré ocupa mais de 800 mil m<sup>2</sup> somando cerca de 130 mil habitantes. A comunidade nasceu em 1940 com o Morro do Timbau, a partir daí o crescimento demográfico foi dando lugar a outras comunidades como: Baixa do Sapateiro (1947), Conjunto



Marcílio Dias (1948), Parque Maré (1953), Parque Roquete Pinto (1955), Parque Rubens Vaz (1961), Parque União (1961), Nova Holanda (1962), Praia de Ramos (1962), Conjunto Esperança (1982), Vila do João (1982), Vila do Pinheiro (1989), Conjunto dos Pinheiros (1989), Conjunto Bento Ribeiro Dantas

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Por sua formação em palafitas o bairro inspirou, na década de 80, o grupo Paralamas do Sucesso a compor Alagados, música que alcançou bastante sucesso.

Porém a fama não lhe ajudou muito, formada por uma população de negros e migrantes,

Brasil  
Terra Trabalhador  
Mudança de Vida  
Mulher  
Pedro  
Nordestino  
Maré



Favela Palafita  
Família  
Fé  
História  
Juntos  
Comunidade  
Baixa Renda

(1992), Conjunto Nova Maré (1996) e por último, Salsa e Merengue (2000).

Localizada junto à Baía de Guanabara, à Avenida Brasil e às principais vias de acesso à cidade (linhas vermelha e amarela), a Maré, no universo de 28 comunidades da cidade, fica em 11ª posição no Índice de Qualidade de Vida Urbana, “resultado próximo ao da média das favelas cariocas”, de acordo com o

com pouca escolaridade e qualificação, além da baixa renda familiar, a Maré tem uma população significativa de analfabetos. Segundo dados do IBGE até o início dos anos 90 só 0,6% da população local tinham diploma de graduação, enquanto o número de analfabetos beirava os 20%. Mais de dois terço dos trabalhadores da Maré afirmam que ganham menos de dois salários mínimos por mês.

# Educação de Jovens e Adultos

## Entre o Proposto e o Vivido

**Florence Brasil**

Mestre em Educação, Professora Universitária e pesquisadora da temática Educação de Jovens e Adultos. Técnica de Assuntos Educacionais do CCS / UFRJ

Nas últimas três décadas, o Brasil se viu envolvido pelas influências do neoliberalismo. Esta onda imposta pelo poderio norte-americano configura-se por um avanço contínuo e massacrante da industrialização, onde a tecnologia se desenvolve a passos largos e uma uniformização de processos acaba

por exigir da classe trabalhadora um aprimoramento maior. Além deste fato, outra situação se apresenta com muito mais aspereza: a crise econômica, política e social que vivenciamos impulsiona e exige dos profissionais da educação um repensar de suas práticas a fim de construirmos a "cidadania crítica e participante" (Libâneo, 2003, p.119), onde afloram os valores éticos e a orga-

nização civil necessária para que a classe trabalhadora possa ter acesso real aos bens culturais proporcionados pela democratização da escola contemporânea.

"A preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional envolve a necessidade de a escola preparar para o mundo do trabalho e para formas alter-



nativas de trabalho, tendo em vista a flexibilização que caracteriza o processo produtivo contemporâneo e a adaptação dos trabalhadores às complexas condições de exercício de sua profissão".(Libâneo, 2003, p118).

As reflexões aqui apresentadas são resultados de experiências adquiridas ao longo dos anos de 1997 até 2000 diante do trabalho junto ao Programa Alfabetização Solidária (PAS), assim como é uma resposta aos nossos anseios legais que clamam para que a Educação de Jovens e Adultos faça parte integrante das políticas educacionais de prioridade com vistas à redução do alto índice de analfabetismo brasileiro. Entretanto, nenhum Programa poderá lograr êxito se não tiver em seu bojo elementos de atitude político-pedagógica séria, comprometida e epistemologicamente implantada, tendo como esteio os pesquisadores da área que há décadas desenvolvem seus trabalhos.

Sabemos que a alfabetização de adultos é originária das lutas da Educação Popular, e, repetidas vezes foi marginalizada no meio acadêmico. Porém, longe de atribuir ao texto um papel histórico-descritivo, esta tentativa norteia-se por um posicionamento crítico que tem como filosofia a fundamentação teórica dos trabalhos desenvolvidos. Assim, procura contribuir para a ampliação e socialização dos conhecimentos construídos, com o propósito de instaurar, diante da vivência adquirida no nordeste brasileiro, a compreensão e a argumentação como atributos para a construção de uma cidadania negada por um país tão desigual como o nosso.

Diante disso, o trabalho é um alerta às dificuldades teórico-metodológicas que enfrentamos quando integramos, de fato, o seio de uma política educacional. Além do mais, a ação desencadeada é também uma maneira de valorizar o trabalho do professor universitário como agente transformador da história e um dos grandes construtores da democracia

que tanto almejamos. É, principalmente, sentir 'in loco' as diversas violências cometidas a um povo, que mesmo submetido à exclusão, mantinha a alegria pela possibilidade do aprendizado e a gratidão por aqueles que desenvolviam o trabalho. A alfabetização, para estas pessoas, configurava-se mais como uma ação assistencial e humanitária, do que propriamente como direito garantido constitucionalmente a todos cidadãos brasileiros.

Na verdade, o momento vivido foi um repensar do fazer, foi um encontro com o dialético, pois apesar de termos uma teoria progressista e engajada em ideais bem claros sobre o que vem a ser ensinar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a prática trouxe indagações que já pensávamos compreender profundamente. É, sobretudo uma pesquisa-ação que construirá novas reflexões acerca do ato de alfabetizar para jovens e adultos, assim como para os Cursos de Formação de Educadores.

Nosso objetivo nunca esteve calcado em uma concepção de alfabetização que se resumisse a um enfoque apenas no domínio cognitivo ao nível da memória. Por outro lado, o processo de avaliação do PAS acabava impondo um procedimento incompatível com registros subjetivos e qualitativos, nos quais os relatórios tornavam-se impositivos e quantitativos em prol do marketing político que o Programa poderia trazer. Assim, nossos valores ético-pedagógicos eram muitas vezes obrigados a serem retratados em quadrículas de uma objetividade que, com certeza, não se afinava com os preceitos da educação libertadora, da qual muitos dos professores eram originários. Desta forma, a violência se configurava diante dos olhos do pesquisador, que, diante dos apelos temporais acabava cedendo a um arcabouço teórico destoante de sua linha metodológica. Era o encontro com o dialético.

Grande parte das Universidades participantes do programa tinha como meta atingir o aumento do nível de conhecimento da lei-

tura e escrita, com o intuito maior de desenvolver o grau de consciência e entendimento do mundo, fazendo com que a intervenção na vida da comunidade a ser trabalhada pudesse ser construída e incentivada. Portanto, ao participarmos do lócus social fazíamos o encontro com a "leitura de mundo", termo utilizado por estudos de Paulo Freire, educador de adultos precursor da alfabetização como libertação.

Diante deste paradigma epistemológico, o trabalho aqui exposto foi de fundamental importância para a instauração da auto-confiança e da participação dos alfabetizadores e outros parceiros, em especial a comunidade escolar (alfabetizandos) que não eram considerados simples "depositários", mas sujeitos de sua própria aprendizagem. Neste quadro de valorização de sujeitos, as violências a que muitas vezes esses alfabetizandos eram submetidos, apareciam estampadas em nossos diários de viagem. Os relatos de homens e mulheres surpreendiam a cada dia. A masculinidade do nordestino, atrelada aos aspectos culturais marcantes, registrava agressões físicas de familiares com o mesmo livro didático utilizado pela alfabetizanda em

sala de aula. "Bem, o estudo tem atrapalhado em casa", diziam algumas delas.

Muitas vezes, mulheres de alfabetizandos compareciam às salas de aula para saber sobre o relacionamento de seu marido com a professora: eram impedimentos de frequência da alfabetizadora por ciúmes do cônjuge. Atitudes que retratavam ainda a violência doméstica no cenário nordestino. Por outro lado, muitos alfabetizadores enfrentavam verdadeiros enduros para chegar até aos vilarejos: travessias corajosas em córregos temporários, barracas erguidas no sertão distante.

Portanto, a postura pedagógica do alfabetizador que participava deste processo era sempre alvo de investigação, pois contribuía para nossas interrogações como profissionais da educação, seja na formação inicial ou na formação continuada. Reforçava nossa premissa de que ainda ensinávamos na universidade conteúdos não vivenciados pelos alfabetizadores em suas realidades.

Neste contexto, não podemos omitir as contradições que permeavam a proposta do Programa no que tange à formação dos alfabetizadores. A começar pelo nome do trabalho: 'capacitação', como também pela proposta de organização que impunha

um deslocamento da comunidade nordestina para os grandes centros urbanos (o que justificaria outro artigo para discutirmos os marcos conceituais do choque cultural, do imaginário social e de suas representações, além da diversidade de propostas e práticas de preparação do alfabetizador no campus universitário). Essa diversidade, apesar de medida, era por demais subjetiva, impossível de ser estudada à luz dos instrumentos utilizados. E a escolha da análise de discurso como metodologia de pesquisa não se adaptava à visão de 'qualidade total' e eficiência dos administradores do Programa. Acreditamos que os sujeitos envolvidos nesse caminhar investigativo foram revestidos de embates do cotidiano do EJA que proporcionaram uma inevitável contextualização do ensino tendo como referencial a criação, o diálogo e a construção de conhecimentos no seio da práxis educativa.

A preocupação com a investigação científica da Educação de Jovens e Adultos para muitos professores universitários envolvidos já era decorrência de linhas de pesquisa consolidadas pelas Pró-Reitorias de Pesquisa e de Extensão, inclusive com financiamentos de agências de fomento brasileiras e do

exterior. Muitos projetos já funcionavam em pólos de comunidade de periferia, onde o trabalho geralmente era desenvolvido com monitores do curso de Pedagogia-Magistério. Os dados dos resultados alcançados por iniciativas já existentes, no entanto, no primeiro ano do Programa, não faziam parte da conjuntura organizacional do mesmo. Esse ponto foi polêmico, pois a falta de integração do PAS com resultados de ações anteriores era atitude que, muitas vezes, denunciava a ideologia positivista do trabalho. Tal embate enriqueceu as investigações do tônus da política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, ainda mais que o PAS funcionava, nos primeiros anos, no Ministério de Educação, e, caracterizava-se, para muitos, em um movimento assistencialista liderado pela primeira-dama do país, professora Ruth Cardoso. Hoje, o Programa Alfabetização Solidária, transformado em associação, está atrelado a uma entidade sem fins lucrativos, o que garantiu a continuidade dos trabalhos diante da vitória petista em 2002.

Os relatos aqui expostos são frutos de experiências que se construíram nos Estados do Piauí, Ceará, Paraíba e em municípios do Estado do Rio de Janeiro, com altos índices de analfabetismo. Mais de 1000 alfabetizadores foram pesquisados e 25000 alfabetizandos observados durante esses cinco anos. Um dos objetivos era a produção de materiais adequados à realidade nordestina e o engajamento dos discentes de Pedagogia na ação de luta contra o analfabetismo brasileiro. Com a continuidade e o fortalecimento do trabalho, muitas atividades foram desencadeadas, como produções de vídeos, monografias sobre alfabetização de jovens e adultos, coletânea de fotografias, materiais escritos e desenvolvidos para a formação continuada de alfabetizadores, programas de rádio (*Fala, Alfabetizador*), Seminário de Professores e a análise da relação pensamento e

linguagem, sob a ótica Vygostkiana.

O confronto com as diversas linguagens locais, como literatura de cordel, forrós, quadrilhas, contos, entre outros, tendo como base a metodologia freiriana e sócio-construtivista, ajudou a complementar o material fornecido pelo Ministério de Educação. As criações das universidades e prefeituras lo-



cais também passavam a ser uma denúncia da descontextualização do material utilizado pelo Programa.

Deste modo, nós convivíamos aqui com uma violência também no âmbito linguístico. Com as diversidades brasileiras, a adoção de um único material era a imposição da cultura sulista ou paulista às regiões nordestinas, marcadas por uma riqueza cultural sem par. Não podemos negar que o contato com as comunidades interioranas dos Estados do Piauí, Paraíba e Ceará nos remete a reflexões epistemológicas e tem colaborado para as modificações da Formação do Profissional de Educação, ampliando as fronteiras e estreitando os laços com a verdadeira realidade de nosso país. Uma realidade que somente se estampava nos livros acadêmicos e nos ideais de equidade que envolvia nossos discursos em sala de aula.

Poderíamos dizer que as atividades extensionistas quando revestidas de atitude científica, podem enriquecer o currículo dos alunos de cursos de Magistério e promover o encontro teoria e prática. Diante das desigualdades sociais que fortemente eram constatadas podíamos enriquecer nossas pesquisas científicas. No entanto, cabe-nos registrar que os aumen-

tos do número de universidades e municípios atendidos pelo Programa, originaram impasses que desgastaram sua imagem organizacional. Além do mais o PAS era alvo de críticas, muito pertinentes, sobre o conceito de leitura. Ou seja, sobre a real inserção do cidadão no mundo letrado, que não poderia consolidar-se em apenas seis meses de trabalho. Neste ponto, escondia-se uma grande violência: introjetar o conceito de 'alfabetizado', sem o letramento que tanto almejamos.

A descontinuidade da política educacional do EJA era novamente denunciada pelos professores universitários, pois um programa que imprimia a marca de alfabetizado nas comunidades, novamente era voltado para uma política pseudo-democrática e incipiente, diante das mazelas das desigualdades sociais e do borboletear de ações macro-políticas que eram superficiais e mecanicistas. As imagens do povo continuavam a ser divulgadas em meios de comunicação de massa e o sucesso aparente do PAS era espelhado nos Seminários Anuais.

Contudo, não há como negar que a vinda de professores para o campus da Universidade movimentava a comunidade acadêmica, que se envolviam na formação

continuada dos alfabetizadores, proporcionando desde atividades artísticas até a melhoria da saúde. Muitos relatos descreviam também, na capacitação, a avaliação do estado nutricional e visual dos alfabetizadores. Além do mais, as Universidades proporcionavam um conhecimento histórico, geográfico e cultural dos grandes centros nacionais, porém muitas vezes dissociado de propostas pedagógicas.

No que tange à metodologia, podíamos perceber claramente a utilização de muitas propostas com a fundamentação teórica de FREIRE(1980). Muitas destas experiências descreviam o respeito à realidade local e o trabalho para a construção de cidadãos críticos. Mesmo com dicotomias muito aparentes o PAS possibilitava a aquisição da leitura e escrita dos jovens e adultos excluídos da sociedade letrada, pelo menos para aqueles que já tinham iniciado, em algum tempo, seu caminho para o estágio alfabético, última etapa do nível lingüístico, segundo estudos de GROSSI(1988).

O objetivo implícito voltava-se para o envolvimento e participação dos alfabetizadores nas suas comunidades e a consciência da importância do preparo do alfabetizador para que a ação peda-



gógica fosse transformadora e formadora de valores éticos. Apesar do estudo do sócio-construtivismo fazer parte da formação dos alfabetizadores, muitas universidades deparavam-se com o retorno às atividades tradicionais de ensino, freqüentemente causado pela resistência à mudança ou a insegurança docente, devido a baixa escolaridade do alfabetizador. Cumpre-nos registrar que a escolha feita pelas Universidades muitas das vezes vinha revestida de conflitos: clientelismo dos dirigentes municipais, a falta de professores com magistério de ensino médio e a distância das salas de aula, quando atendidos distritos com alto índice de analfabetismo.

Mesmo com todo esse cenário, podíamos vislumbrar muitas aulas com alto índice de dinamização lúdica, artística e lingüística, inclusive com o trabalho de alfabetização partindo de textos coletivos ou locais, de forma crítica, o que já nos possibilitou o acúmulo de grande material de pesquisa. Experiências como o teatro, aulas de arte-educação e educação ambiental provocaram o estudo da mudança de planejamentos isolados para o uso da interdisciplinaridade, isto é, o conhecimento passa de fragmentado para uma unidade de compreensão da realidade.

Todas as possibilidades de observação do cotidiano das salas de aula eram concretizadas nas atividades de acompanhamento no município, onde os alfabetizadores trocavam suas experiências com os professores

universitários, e estes, no *locus* das salas de aula podiam sentir o avanço e retrocesso do aprimoramento dado no campus universitário. Acima de tudo, foi um desafio atrelado a uma grande dose de troca de saberes, principalmente no que tange à aquisição do código lingüístico nas comunidades nordestinas, onde se configuram os mais altos índices de analfabetismo. A cada visita, as necessidades de aprimoramento iam surgindo e as mudanças sendo procedidas. Era a práxis pedagógica estampada no cotidiano do PAS. Era também o crescimento teórico do professor universitário que se construía no confronto dialético com a prática. No entanto, devemos relatar a variedade de formação destes professores universitários. Encontravam-se envolvidos no PAS profissionais de educação das mais variadas áreas: Educação Física, Matemática ou até mesmo, bacharéis em Química.

Eram nessas visitas que nos deparávamos com situações onde percebíamos frente a frente as violências estampadas nos rostos: ou em virtude do trabalho explorador, ou pelas marcas sofridas das mulheres e crianças que se amontoavam nas aulas noturnas. Histórias de abandono de idosos que, na convivência com o alfabetizador, relatavam a solidão, a falta de auto-estima e até mesmo as mazelas do analfabeto, muitas vezes ludibriado pelos donos do conhecimento.

Por um outro prisma, não poderíamos deixar que um momento histórico como este passas-

se despercebido academicamente. O registro feito nas fotografias tiradas durante as visitas denuncia as imagens da violência, e, a pior delas, a violência da exclusão. Neste caminho poderíamos entender as intenções subliminares do trabalho. Entendíamos que não podíamos nos calar mediante todas as outras situações que presenciávamos em nossas fotografias, em nossos vídeos. Toda violência da exclusão nos cobrava uma atitude séria e ética de todo pesquisador.

Foi nesse investigar na universidade que socializamos o conhecimento, apropriando-se dele de forma crítica, para que pudéssemos avançar em nossas concepções de alfabetização, colaborando para uma sociedade mais participativa e preparada para os desafios contemporâneos. Entendemos a iniciativa nas palavras de Freire (1986):

*"Numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem (...), desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação."* ( p. 104 )

Vivenciar o encontro

com múltiplas realidades e espaços acadêmicos diversos foi o privilégio dos que participaram deste programa. Assim, estar abertos aos contatos e acreditar que muitos pontos ainda se construirão no refletir de nossas andanças lado a lado com este povo, é uma certeza que nunca nos abandonará. Mesmo que as nuvens das influências pseudo-democráticas estejam direcionando um trabalho, ainda somos sujeitos pensantes e acreditamos na transformação do homem, apesar das adversidades que as desigualdades sociais acabam por trazer.

Apesar de tudo, aprendemos a valorizar ainda mais essa gente que, apesar de marcada pelos mais diversos entraves e por uma das mais cruéis das violências – a exclusão do saber – mostrou às tantas comunidades acadêmicas que ainda é possível acreditar efetivamente em mudanças, principalmente àquelas embaladas pelo sonho coletivo.

APPLE, Michael W. EDUCAÇÃO E PODER. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.  
BRASIL VIANNA, Florence de Faria. Unidade na Diversidade. In: Paradoxa. Rio de Janeiro: UNIVERSO, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos. Governo do Estado do Rio de Janeiro: SETRAB/FAT, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.) PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília .ALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. PEDAGOGIA: DIÁLOGO E CONFLITO. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. EDUCAÇÃO E MUDANÇA. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. CONSCIENTIZAÇÃO. São Paulo: Moraes, 1980.

FUCK, Irene Terezinha. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. Relato de uma experiência Construtivista. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. ESCOLA CIDADÃ: uma aula sobre a autonomia da Escola. São Paulo: Cortez, 1992.

GEEMPA. ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES. Porto Alegre: Karup, 1986.

GEEMPA. CONCEITOS BÁSICOS PARA UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA. . Estudo apresentado no II Encontro de Estudos sobre a Generalização de Proposta Alternativa em Alfabetização. Porto Alegre, 1989.

GENTILI, Pablo (Org.) PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO. Crítica ao neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995

GROSSI, Esther Pillar. ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES- DIDÁTICA DO NÍVEL ALFABÉTICO. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO. São Paulo, Cortez, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE. São Paulo: Cortez, 1994.  
PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO FINAL. Anos de 1997-2000.

SAVIANI, Demerval. AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA MARGINALIDADE NA AMÉRICA LATINA. Cadernos de Pesquisas, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1982, n.2.

SOARES, Magda B. LINGUAGEM E ESCOLA. São Paulo: Ática, 1986.


VIGOTSKII, L. S. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.



# CONHECENDO A UFRJ

Marilene de Mendonça Pires



Anualmente o vestibular da UFRJ recebe milhares de inscrições de jovens que se candidatam às vagas oferecidas pela Universidade para o acesso aos cursos de graduação.

A cada ano é crescente o número de solicitações de instituições de ensino médio para que a Universidade promova encontros com os professores de graduação, visitas aos laboratórios e demais espaços acadêmicos, com objetivo de criar um ambiente onde os jovens possam colher informações que facilitem a escolha do seu futuro curso. Essas solicitações aumentam quando os alunos vão chegando ao fim do ensino médio ou estão em cursos preparatórios pré-vestibulares.

Organizado pela Divisão de Eventos da Pró-Reitoria de Extensão e a Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, o evento *Conhecendo a UFRJ* foi elaborado com o objetivo de contemplar esta demanda, abrindo um canal de comunicação para dialogar com este público acerca



do universo da graduação. Seu formato foi concebido a partir de uma proposta participativa, que convida os visitantes (alunos) a interagirem com docentes, estudantes e pesquisadores no ambiente acadêmico. Desta forma a graduação é apresentada sob diferentes formas e óticas, dando ampla possibilidade de escolha para que o visitante defina a programação que mais lhe convenha, assistindo as palestras e exposições dos cursos segundo suas expectativas e interesses.

São oferecidas palestras, exposições e visitas guiadas. A disponibilização destes recursos, o envolvimento dos docentes e monitores da UFRJ na veiculação das informações sobre os cursos de graduação, composição curricular, perfil do profissional, mercado de trabalho, produção científica, compõem os instrumentos disponibilizados para que o visitante possa construir o perfil de cada curso. Criase, com esta ação, um ambiente favorável para que a escolha do curso possa ser feita com maior segurança, ao mesmo tempo em que se dá a oportunidade de uma antevisão do perfil dos futuros graduandos da instituição.

Para se avaliar a pertinência e eficácia desta proposta foi elaborado um questionário que solicitava a opinião sobre cada uma das atividades oferecidas.

Foram entregues mais de 600 avaliações, respondidas por professores e alunos. O que motivou o comparecimento ao evento de 48% dos participantes foi obter mais informações sobre o curso escolhido, seguidos de 45% que registraram a possibilidade de conhecer a instituição e 38% que destacaram as dúvidas com relação a escolha do curso como o principal motivo. Com respeito ao que foi assistido nas palestras e visto nos estandes, 75% dos participantes declararam que essas atividades contribuiriam para a escolha e definição do curso.

As opiniões dos professores e coordenadores que acompanharam os alunos corroboraram a idéia principal do evento, que estabelece uma estreita relação entre a democratização dos conteúdos dos cursos e incentivar os alunos ao ingresso na instituição. Além disso, os professores mostraram um grande interesse na realização de um evento semelhante voltado para

eles, com apresentação dos cursos de pós-graduação.

O evento *Conhecendo a UFRJ* é fruto de uma reflexão sobre a adequação de uma proposta que cria um espaço de encontro e diálogo entre

universidade e sociedade.

O crescente número de visitantes recebidos pela instituição a cada ano, além das solicitações para que este evento seja oferecido anualmente pela UFRJ, re-

velam a assertividade desta proposta que movimentou, neste ano 2005, um contingente de 150 servidores entre docentes, técnicos e administrativos desta instituição na recepção de quase 3.000 visitantes.

---

# Uma Semana que veio para ficar

**Raphael Ferreira e Fernando Pedro**

De três a nove de outubro, o Brasil teve a oportunidade de presenciar a II Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, segunda edição de um evento que mobiliza centenas de instituições de ensino e pesquisa em prol da difusão de conhecimento. E a UFRJ não ficou de fora. Foram oficinas de arte, réplica de fósseis, recitais de poesia, Educação Ambiental, aulas de capoeira e outros temas mais.

Foram mobilizadas, pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, as várias unidades, inclusive o Núcleo de Pesquisas Ecológicas de Macaé (NUPEM). Todo este esforço foi feito para que a UFRJ pudesse expor parte de sua contribuição para o avanço da Ciência e da Tecnologia, bem como sua excelência na produção artística, cultural e desportiva.

Criada em 2004, a Semana Nacional tem suas atividades – em mais de 200 municípios de todo o país – coordenado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social, por meio do Departamento de Popularização e Difusão de Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). A organização da Semana conta com a participação dos governos estaduais e municipais e de instituições de pesquisa e ensino, assim como de entidades científicas e tecnológicas.

O estado do Rio de Janeiro, que concentra atualmente o maior número de entidades ligadas à pesquisa, ao ensino e à divulgação de Ciência e Tecnologia, é um dos destaques do evento, tendo a UFRJ como precursora.

## **I Fórum Estadual de Ações de Atenção Básica voltadas para Violência Intrafamiliar**

Promovido pela Secretaria Estadual de Saúde, o objetivo do Fórum é discutir a violência que ocorre nas relações familiares abordando suas diferentes manifestações através de uma perspectiva de ciclo de vida (criança e adolescente, adulto – homens e mulheres - e idoso).

Voltado para profissionais e estudantes da área de saúde e afins que trabalhem na Atenção Básica, o evento, acontece dia 20 de março de 2006. A inscrição no Fórum é gratuita e pode ser feita a partir da segunda semana de janeiro. Maiores informações com a Coordenação Estadual do PACS/PSF na Rua México, 128 sala 522 - Centro - Rio de Janeiro ou pelo telefone (21) 2299-9176.

# Atividades lúdicas

## e a formação continuada de professores

Florence Brasil

Muitas pesquisas no campo da educação ainda pontuam como grande problemática a construção de estratégias que possam consolidar a formação continuada na vida profissional do professor. Esta atitude torna-se cada vez mais importante, se tomarmos como cenário a complexa e rápida mudança no âmbito do conhecimento nas três últimas décadas.

Diante deste desafio podemos encontrar muitos trabalhos que tentam superar a resistência dos profissionais de educação em reconhecer a dinâmica da informação nos dias atuais. Além disso, outro fator aparece neste processo: muitas vezes a dinâmica das atividades propostas desagradam os participantes e vêm revestidas de monotonia e falta de continuidade.

Bia Bedran, dentre muitos educadores, professora de Educação Musical do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), desde 1985,

vem colaborando com a atividade extensionista nesta instituição de ensino superior. Seu trabalho tem como pressuposto criar oficinas para professores de todo o Estado do Rio de Janeiro, utilizando a ludicidade e a musicalidade como formas de incentivar a arte de con-

---

*“os mamulengos, as cantigas de roda e as brincadeiras invadem a práxis pedagógica e se contrapõem com as músicas apelativas e eróticas disseminadas pelo consumismo e pela televisão”*

---

tar histórias nas escolas.

Foi a partir do trabalho musical que desenvolve (inclusive já veiculado pela TV Educativa nos anos 80), que a educadora atendeu em 2005, aproximadamente 3.600 (três mil e seiscentos) professoras e professores da Educação Básica. Suas palestras e oficinas procu-

ram uma maneira diferente de ensinar. São experiências que a educadora vem coletando, inclusive com visitas a áreas de extrema exclusão social, que trazem possibilidades para que a Universidade possa fazer a intervenção no cotidiano das salas de aula.

Neste caminhar a educadora e artista depara-se com a violência e com as mazelas que a desigualdade social espalha. É também neste contexto que escuta as dificuldades de professores e professoras no enfrentamento dos efeitos que a falta de segurança pública causa nos espaços sociais, principalmente na escola.

É uma situação que envolve infinitas variáveis, várias delas retratadas nesta revista. No entanto, o pedagógico que aflora nas oficinas de Bia Bedran pretende transcender a versão linear professor e aluno. Seu trabalho tem como premissa a valorização do fazer pedagógico com vistas à valorização da pluralidade na esco-

la. Uma atividade que contempla a criação, o diálogo e a participação ativa do aluno, tendo como pano de fundo a música e a beleza de contar histórias.

Assim, a interatividade de suas oficinas é perpetuada pelas salas de aula de nosso território. É também este trabalho que faz nascer salas de leituras em muitas escolas públicas e possibi-

lita incluir o hábito de ler como via para a discussão de problemáticas comunitárias vividas pela instituição escolar, principalmente tratando-se da disseminação



da paz, do auto-equilíbrio e da felicidade.

A ação multiplicadora do trabalho consegue mudar o enfoque das aulas nas escolas. Este resultado é confirmado quando os mamulengos, as cantigas de roda e as brincadeiras invadem a práxis pedagógica e se contrapõem com as músicas apelativas e eróticas disseminadas pelo consumismo e pela televisão. É um retrato que as várias coordenadorias regionais da Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro vêm registrando na avaliação da formação continuada planejada pelas equipes pedagógicas nas quais trazem as oficinas como estratégias para que os diversos professores e professoras possam refletir sobre as possibilidades de lidar com os desafios de nosso tempo. Dentre muitos embates podemos destacar a questão da agressividade, da perda da infância e da perda de

valores que consideramos essenciais para a transformação dessa sociedade excludente e permanentemente permeada pelo medo.

São trabalhos deste gênero que têm contribuído para que a sala de aula seja um encontro de gente. Gente que canta; se movimenta e reflete sobre seu próprio mundo. Gente que discute o amor, a saudade e as mudan-

ças necessárias para que a escola re-signifique seu papel na sociedade contemporânea, através de um processo coletivo.

São concepções que possibilitam a compreensão dos princípios fun-

damentais da atualização ao longo da vida profissional através da superação de modelos educativos que se limitam à transmissão de conhecimentos de forma passiva. Por um outro viés, buscam estimular de maneira ativa o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades que resultem na resolução de problemas de nosso tempo e entendam a formação continuada de professores como uma verdadeira troca de experiências.

Cabe-nos ressaltar que o lugar da Universidade neste cenário é de fundamental importância. São estreitamentos como estes que nos levam a repensar sobre os desafios da escola de Educação Básica na formação dos jovens de nosso tempo.

*Para saber mais sobre o trabalho de Bia Bedran acesse [www.biabedran.com.br](http://www.biabedran.com.br)*

Aqui vão algumas sugestões de livros, filmes, enfim, todo tipo de arte que possa servir como instrumento didático para trabalhar um determinado tema. Nessa edição, colocamos aqui várias sugestões para debater a questão da violência.



### QUASE DOIS IRMÃOS

*Quase Dois Irmãos* conta a história de dois grandes amigos na infância, que se reencontram no presídio nos anos 60. Um, preso político, o outro, preso comum. O filme descreve um pouco da história de formação da Falange Vermelha, grupo que deu lugar ao atual Comando Vermelho.



### ELEFANTE

O filme conta a história real da Columbine School, nos Estados Unidos, onde dois adolescentes, em pleno dia de aula, mataram dezenas de colegas e professores e se mataram depois. *Elefante* é muito interessante para debater a violência psicológica entre os estudantes e o livre acesso a armas - as armas usadas pelos jovens foram todas compradas de forma absolutamente legal.

### TIROS EM COLUMBINE



Outro filme, dessa vez um documentário, que trata do mesmo fato é *Tiros em Columbine*, de Michel Moore.

O filme, apesar de tratar essencialmente da cultura norte-americana, pode ser bem interessante no debate sobre porte de armas, cultura de violência e escola. É dinâmico e construído de tal forma que o educador pode selecionar apenas alguns trechos para usar como instrumento didático. O filme conta até com uma animação dos criadores de *South Park*, desenho famoso entre alguns adolescentes. Infelizmente, sem versão dublada no mercado.

## CIDADE DE DEUS

O filme, indicado a quatro Oscars em 2004, trata sobre a história de vida de dois meninos, moradores de uma comunidade do Rio de Janeiro. Cada um seguindo caminhos bem diferentes. No pano de fundo, a intensificação da violência, a chegada do tráfico e das drogas, a participação de crianças no movimento e a ação corrupta da polícia.

Críticos do filme falam numa excessiva carga de violência e numa visão negativista da comunidade. Por outro lado, *Cidade de Deus* foi o filme que mostrou com mais força e realismo a violência, a cultura e, porque não, a beleza concreta das comunidades cariocas.



**PS** Para quem não sabe, *Cidade de Deus* rendeu mais do que bilheteria. Parte do elenco formou a ONG Nós do Cinema, que trabalha na formação de jovens de comunidades em Educação Audiovisual. Você pode conhecer o projeto pela página [www.nosdocinema.org.br](http://www.nosdocinema.org.br)

Dos criadores de *Cidade de Deus*, o seriado *Cidade dos Homens*, exibido anualmente na TV aberta, tem como personagens principais Laranjinha e Acerola, dois adolescentes da comunidade do Santa Marta, no Rio de Janeiro. Juntos, os dois vão viver vários episódios bem complicados, em que vão ter que lidar com o tráfico de drogas, a violência policial, a escola e a desigualdade social

gritante dos centros urbanos. Além do tema da violência, o seriado debate sobre a participação de jovens em movimentos políticos, sexualidade, gravidez na adolescência, paternidade, afeto. A série é composta de episódios curtos - ótimos para serem usados dentro do tempo de aula - e temáticos. Cada temporada pode ser encontrada em DVD na maioria das locadoras.



CIDADE DOS HOMENS



# Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer

**Indira Alves França**

Mestranda em Educação e Técnica em Assun-  
tos Educacionais da Decania do Centro de Ciên-  
cias da Saúde – CCS/ UFRJ

O livro *Trabalhar na Escola? "Só inventando o prazer"*, organizado por Jussara Brito, Maria Elizabeth Barros, Mary Neves e Milton Athayde, traz a contribuição de um grupo de pesquisadores que vem se reunindo em diversas oficinas sobre Saúde e Trabalho nas Escolas Públicas desde 1998 e organizando uma rede informal chamada Redescola, que conta com a participação de professores latino-americanos.

"A Formação de Quem Trabalha na Escola", "O Grupo como dispositivo de Problematização do Trabalho na Escola" e "Olhares sobre a saúde de quem trabalha na Escola Pública" são as temáticas que dividiram os diferentes trabalhos presentes na publicação.

Na primeira parte *A Formação de Quem Trabalha na Escola* os autores buscaram entender, através de uma pesquisa realizada com professoras primárias da cidade de João Pessoa (PB), os motivos que levam as mulheres a entrar e permanecer no magistério, apesar

das adversidades da profissão. Também foi abordada a questão da experiência, do desenvolvimento profissional e da saúde das mulheres-merendeiras-serventes, quando os autores analisaram em que diferentes espaços pode ocorrer o processo



de ensino-aprendizagem. E no texto *Grupo como estratégia na formação*, a autora estuda a produção da subjetividade e relações sociais pelas novas tecnologias, visando a não paralisação dos indivíduos diante do processo de globalização e desemprego.

O *Grupo como dispositivo de Problematização do Trabalho na Escola* é a temática

da segunda parte do livro, que mostra as sutilezas dos processos de grupo e formação na atualidade, propondo a problematização dos processos que constituem o homem na contemporaneidade, privilegiando o grupo em suas práticas. E ainda apresenta o tema da Saúde do trabalhador e a práxis educativa: a formação no processo de produção de conhecimento em saúde. Cientes de que a complexa rede de relações existentes no mundo do trabalho gera efeitos sobre a saúde do trabalhador, as autoras do texto que trata o assunto conceberam Oficinas de Saúde, como espaço coletivo de discussão entre trabalhadores e pesquisadores, visando alcançar uma nova cultura de conhecimento para a transformação da vida no trabalho. O livro tem como uma das referências teóricas a visão gramsciana, que estudou o movimento sindical italiano na busca pela conscientização de que o trabalho produz o sustento da vida material e espiritual e que a saúde, nesse senti-



do, possui um valor ético.

A última parte, *Olhares sobre a saúde de quem trabalha na Escola Pública*, é composta por seis textos nos quais os autores mergulham no universo escolar, buscando conhecer a saúde dos funcionários da rede pública, com o objetivo de transformar o quadro apresentado. No texto *A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes*, a experiência de Vitória, as autoras pesquisaram a relação trabalho docente e saúde mental, analisando as reformas educacionais mais recentes no Brasil e a relação direta com a saúde dos professores.

Outros dois textos tratam da questão da readaptação profissional e mostram os problemas relacionados ao formato atual da readaptação, que não contribui para a superação do problema do trabalhador e inclusive fortalece seu quadro de adoecimento. É mostrado o olhar de merendeiras e serventes em relação às suas vivências de readaptação profissional, quando muitas das relações prazerosas de cozinhar, cuidar, obter reconhecimento por parte do corpo docente e discente são perdidas.

Outras temáticas ainda são apresentadas na última e maior parte da publicação. A problemática do trabalhador que mora na escola: seu grau de responsabilidade, sua não privacidade e as restrições a que é submetido, além dos problemas arquitetônicos de escolas que não prevêm a presença desse tipo de trabalhador. Além disso, sindicatos da Paraíba são analisados e os autores mostram suas rupturas e continuidades, a luta sindical no campo saúde-trabalho na escola pública e os motivos da constatada ausência de ação pela saúde. Por fim, também se analisa o quanto a saúde vem sendo prejudicada ao longo de vários anos pelas políticas governamentais que contribuem

para a desqualificação e desvalorização do magistério. Uma análise histórica situa o professor no tempo, mostrando a organização do trabalho na educação no Brasil desde os jesuítas até os dias atuais, e evidenciando o processo de feminização do ensino.

O presente trabalho nos leva a mergulhar no universo da educação a partir da perspectiva da saúde e conseqüentemente, a questionar as relações entre trabalho, doença, subjetividade e saúde nesse espaço. A dureza do quadro brasileiro apontado, trás indignação, mas também aponta caminhos, que servem como munção para futuras lutas. Mostra que sempre há espaço/tempo para a mudança e muitas experiências positivas são concretizadas. O livro conta ainda com prefácio do Prof. João Ferreira da Silva Filho, decano do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ.

Os autores conseguem cumprir o objetivo a que se propõem com a publicação, de levar a perceber que: ...“saúde é meio para viver e não objetivo em si, quem está trabalhando na escola precisa de saúde para viver e fazer viver a escola, para fazer da escola um instrumento de promoção de saúde e vida”. E apresentam um livro muito indicado para médicos, advogados, funcionários de escolas, administradores, docentes, sindicalistas, pedagogos, políticos, e todas as pessoas que se interessam pela questão do trabalho em educação na perspectiva da saúde.

“Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer” resume bem o sentido do tema estudado, ao apontar a criatividade e a alegria como caminho para a saúde.

*Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer.* ATHAYDE, M., BARROS, M. E., BRITO, J. e NEVES, M. Y. – organizadores. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. 324p.



## Cidadania e Violência

Gilberto Velho e Marcos Alvito (org)

O funk, a criança e o adolescente, as favelas, a violência contra as minorias, a questão penitenciária, o tráfico de drogas, a cultura popular e as organizações comunitárias são temas fundamentais abordados neste livro. Em sete encontros, antropólogos, historiadores e sociólogos se debruçam, com diferentes olhares, sobre a relação entre cidadania, cultura e violência. Esse livro é resultado de um ciclo de debates organizado pela COPEA / UFRJ. Editora da UFRJ e FGV.

## Violência doméstica contra crianças e adolescentes

Maria Aparecida Barbosa Marques (org)

Vozes Editora

O livro reúne trabalhos de pesquisa da PUC, Fiocruz, USP e outros institutos. Define, historiciza e apresenta algumas implicações sócio-culturais e políticas da violência doméstica. E apresenta diferentes estudos sobre o enfrentamento desse problema. É um livro básico sobre violência doméstica.

[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)

A Unesco desenvolveu vários estudos sobre violência e juventude nos últimos anos e condensou esses estudos em várias publicações. Através da página da UNESCO Brasil você pode ter acesso a livros, revistas, periódicos e várias outras informações. Um livro interessante é "Paz, como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas", com várias dicas de como trabalhar essa questão.

## Essa revista também é sua. Participe.

A sua participação é fundamental para que nós possamos melhorar este trabalho. Entre em contato conosco enviando suas sugestões, críticas e propostas.

O segundo número terá como tema **A Diversidade na Escola**. Se a sua escola, grupo ou instituição desenvolve algum projeto nessa área, não deixe de nos contactar.

**Coordenação de Extensão  
Centro de Ciências da Saúde  
CCS / UFRJ**

**[extensao@ccsdecania.ufrj.br](mailto:extensao@ccsdecania.ufrj.br)**

**tel (21) 2562-6704**

**fax (21) 2270-1749**