



**Estratégias de Enfrentamento
à Violência Sexual
contra Crianças e Adolescentes
na cidade do Natal/RN**

Organizadores
Ana Paula Queiroz da Silva
Herculano Ricardo Campos





CEDECA Casa Renascer
Núcleo de Estudos e Pesquisas-NEP

Ana Paula Queiroz da Silva
Ângela Gestrude Küng
Cássia Castro
Herculano Ricardo Campos
Maria Célia de Oliveira Valentim
Santana Maria de Freitas
Sayonara Régia de Medeiros Dias

Organizadores:
Ana Paula Queiroz da Silva
Herculano Ricardo Campos

Estratégias de enfrentamento à violência sexual contra crianças e
adolescentes na cidade do Natal(RN).

Primeira edição

Natal(RN)
CEDECA Casa Renascer
2008





Copyright ©, 2008, Núcleo de Estudos e Pesquisas do CEDECA Casa Renascer/RN

Estratégias de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes na cidade do Natal/RN

Primeira edição.

Apoio

Instituto Winrock (acordo de cooperação DOL CA E-9K-2-0048 e E-k-4-005)
UNICEF

Organizadores

Ana Paula Queiroz da Silva
Herculano Ricardo Campos

Conselho Editorial

Ana Paula Queiroz da Silva
Analba Brazão Teixeira
Herculano Ricardo Campos
Keilla Cristiane da Silva Mello
Késia Miriam Santos de Araújo

Produção Editorial

Editora: Casa Renascer
Revisão: Herculano Ricardo Campos
Arte e diagramação: Leonardo Faccio (leofaccio.com)
Impressão: Impressão Gráfica Ltda

Núcleo de Estudos e Pesquisas

CEDECA Casa Renascer
Rua Ana Néri, 345, Petrópolis- Natal/RN
CEP. 59020-040
(84) 3211-1555
casarenascer@digizap.com.br
cedecacasarenascer.org

Catálogo Biblioteca Pública Câmara Cascudo

E79 Estratégias de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes na Cidade do Natal (RN) / Ana Paula Queiroz da Silva... [et al.]; organização Ana Paula Queiroz, Herculano Ricardo Campos. – Natal(RN): CEDECA Casa Renascer, 2008.
126 p.: il.
ISBN 978-85-98827-03-2
1. Violência sexual contra crianças e adolescente – Natal(RN). I. Silva, Ana Paula Queiroz da. II. Campos, Herculano Ricardo.

2008/05

CDD 362.7
CDU 362.7







SUMÁRIO

Introdução.....	01
<i>Ana Paula Queiroz da Silva</i>	
Trabalho Infantil: realidade e perspectivas.....	05
<i>Herculano Ricardo Campos e Cássia Castro</i>	
Projeto: Estratégias de Enfrentamento à violência Sexual contra Crianças e Adolescentes na Cidade do Natal/RN.....	20
<i>Santana Maria de Freitas e Ana Paula Queiroz da Silva</i>	
A Importância da Família no Processo de Socialização da Criança e do Adolescente.....	52
<i>Ângela Gertrudes Küng</i>	
Protagonismo e Participação Juvenil– Conceitos e Impli- cações.....	77
<i>Sayonara Régia de Medeiros Dias</i>	
O Papel da Escola no Enfrentamento da Violência Doméstica contra Criança e Adolescente.....	92
<i>Maria Célia de Oliveira Valentim</i>	





APRESENTAÇÃO

Conta-se em Natal 199 mil meninos e meninas ... crianças e adolescentes de 6 a 18 anos o que significa 28 % da população da cidade.

Numerosos? Nem tanto

Esperançosos? Com certeza

Desejosos de uma vida sem violência

Desejosos de amor

Desejosos de uma sexualidade sem medo

Desejosos de prazer

Desejosos de comunhão familiar

Desejosos de cidadania

Desejosos de justiça, livre de discriminação e exclusão..

Somos todos desejosos...

É assim que Casa Renascer dedica esta coletânea a todos os atores sociais: Órgãos Governamentais e Sociedade Civil que convivem com a temática infanto-juvenil no Estado do Rio Grande do Norte. Fundada em 1991, como Organização Não Governamental, a Casa Renascer acolhe crianças e adolescentes vítimas de abuso e exploração sexual, prestando atendimento psicossocial e educativo, além de proteção jurídica.

Os artigos integrantes deste volume contemplam informações, depoimentos, relatos de experiências e articulação teórico-científica colhidos a partir da implantação do projeto: “Estratégias de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Criança e Adolescente na Cidade do Natal/RN”, desenvolvido em parceria com a Rede Municipal de Ensino. Este referencial se constitui um trabalho de alcance social, não apenas trazendo reflexões e construindo conhecimento para subsidiar profissionais que atuam nessa área, mas também como incentivo para que as políticas públicas existentes sejam cada vez mais aprimoradas.





As idéias aqui contidas, receberam a valiosa contribuição de psicólogos(as), psicopedagogos(as), pedagogos(as) e assistentes sociais cujas abordagens possibilitam abrir trilhas para que os desejos se traduzam em direitos fundamentais. Transformar esses direitos – hoje ao alcance de poucos – em realidade na vida de muitos, é o desafio que temos pela frente.

Rosa Magda dos Santos ¹

¹ Pedagoga e Especialista em Educação Sexual formada pela Universidade Federal do Rio Grande, Técnica em Educação, Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Natal/RN.





INTRODUÇÃO

A Casa Renascer, em parceria com o Instituto Winrock¹ e a Secretaria Municipal de Educação, desenvolveu o projeto **Estratégias de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes na cidade do Natal/RN**, com o objetivo de fortalecer as relações familiares e o espaço escolar no enfrentamento à violência sexual cometida contra crianças e adolescentes. Desenvolveu atividades educativas e de formação sócio-política de crianças, adolescentes, pais, mães ou responsáveis e professores/educadores, de dois bairros periféricos, no intuito de agregar esforços na sensibilização e mobilização da comunidade, possibilitando o fortalecimento dos vínculos familiares e o intercâmbio com os espaços sociais existentes na comunidade.

A escolha dos bairros para realização do projeto foi feita pela análise das condições socioeconômicas e demográficas apontadas pelo Censo Demográfico do IBGE. Tanto no Bairro Bom Pastor quanto Felipe Camarão cerca de 1/3 dos moradores que desenvolvem alguma ocupação recebem menos de 01 salário mínimo, além de dispor de pouco investimento em esgotamento sanitário, sendo 5% para Felipe Camarão e 30,94% para Bom Pastor (IBGE, 2000). Outro fator relevante é a quantidade de crianças e adolescentes, em ambos, esse contingente populacional chega a quase 50%.

¹ A Winrock International (WI) é uma organização sem fins lucrativos que se dedica a trabalhar com pessoas de todo o mundo com o propósito de maximizar as oportunidades econômicas para a população carente, conservar os recursos naturais e proteger o meio ambiente. A organização solicita propostas de organizações comunitárias para projetos inovadores que objetivem a promoção do acesso à educação a crianças que se encontrem em regiões com altos índices de trabalho infantil. As iniciativas serão custeadas pelo projeto Inovações Comunitárias para Reduzir o Trabalho Infantil através da Educação (CIRCLE) em acordo de cooperação com o Ministério de Trabalho dos Estados Unidos (US Department of Labor -USDOL).





Embora Natal-RN seja a capital com menor índice de homicídios entre jovens de 15 a 24 anos, segundo Mapa da Violência 2006, divulgado pela OEIA (Organização dos Estados Ibero-Americanos), as ocorrências dessa violência nessa faixa etária concentra-se nos bairros da Zona Oeste, principalmente no Bairro de Felipe Camarão. (Secretaria de Segurança Pública do RN, 2007)

Depois de selecionados os bairros que seriam contemplados com o projeto decidimos conjuntamente com a Secretaria Municipal de Educação as escolas para realização do projeto, observando os critérios de quantidade de alunos, números de projetos realizados na escola, e por fim a adesão da direção e coordenadores pedagógicos à proposta.

Os encontros tiveram como proposta estimular o auto-conhecimento dos adolescentes, através de diálogos reflexivos sobre questões como: Quem sou eu? Como eu me vejo? Que lugar me coloco na escola, na família e na sociedade? O trabalho foi realizado com aplicação de técnicas terapêuticas e de integração para, em seguida, mediar discussões focalizadas em temáticas que lhes permitissem conhecimento mais aprofundado do papel do Estado; das principais políticas sociais elaboradas para a juventude; da construção da cidadania em seus direitos e deveres; da importância da prevenção às drogas e orientação sexual; da percepção de família; e do protagonismo juvenil.

Visto que os vínculos familiares são essenciais para a construção identitária dos adolescentes, como também podem contribuir para que pais ou responsáveis exerçam o papel de “cuidador” e protetor da criança, evitando atitudes e situações violentas, os encontros com os pais ou responsáveis tiveram por objetivo refletir sobre os seguintes aspectos: o relacionamento entre pais e filhos; as diferentes formas de educar; e o estabelecimento de uma comunicação eficaz no processo educativo.





A violência cometida contra criança e adolescente é um fenômeno que se configura no abuso de poder do adulto, sendo sustentada pelo pacto de silêncio mantido pela família ou pela sociedade. Essa transgressão estabelece uma relação de poder que dificulta o desenvolvimento da criança e do adolescente enquanto sujeito de direitos, comprometendo e por vezes impossibilitando a construção de vínculos afetivos fundamentais no processo de socialização. Assim sendo, o projeto ora destacado assume caráter preventivo e procura levar ao conhecimento dos diversos segmentos da sociedade o conteúdo proposto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Lei Federal nº 8.069/90).

Nos encontros com os educadores buscou-se sensibilizar para a temática da violência, reconhecendo a escola enquanto um espaço legítimo para a intervenção de enfrentamento à violência sexual em uma perspectiva preventiva, pois se compreende que as ações desenvolvidas na escola agregam valor à comunidade.

O enfrentamento dessa violência implica na construção de uma cultura de garantia dos direitos das crianças e adolescentes e na desconstrução da relação social pautada pela dominação e exploração. Neste processo, a família e a escola destacam-se como promotoras da cidadania, constituindo-se em espaços privilegiados para a orientação e fortalecimento da autonomia das crianças e adolescentes em situação de violência.

Priorizou-se também a prevenção, na medida em que se desenvolveu um programa sistemático junto aos diversos atores da comunidade escolar para a identificação do fenômeno e o seu enfrentamento. É importante ressaltar que a efetividade dessa ação só foi possível através da parceria e do convênio estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação e do envolvimento do corpo diretivo e docente da escola, bem como da comunidade.

No intuito de proporcionar a integração desses grupos no enfrentamento à Violência o projeto apresentou a cada segmento a Lei nº. 212/02 que trata da instituição das Comissões Internas





de Prevenção de Acidentes e de Violência nas Escolas – CIPAVE- nas escolas públicas do município de Natal/RN. As comissões devem ser compostas por representantes dos alunos, pais, professores, direção da escola e funcionários. Essas têm o objetivo de observar as condições físicas da escola e indicar espaços na sua estrutura que possam provocar acidentes, além de identificar situações de violências no ambiente escolar e nos arredores.

O projeto Estratégias de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes na cidade do Natal-RN realizou também “debates comunitários”, em espaços organizados de participação coletiva, como postos de saúde, centros comunitários ou clubes de mães, que funcionavam próximos às escolas selecionadas, nos bairros de Bom Pastor e Felipe Camarão. Dessa forma, visou contribuir para a construção de uma nova cultura política, pautada na capacidade propositiva e construtiva da população, de modo a reverter os quadros de violação de direitos de crianças e adolescentes, com a punição efetiva dos seus responsáveis.

Acredita-se que o compromisso com a defesa dos direitos de crianças e adolescentes diante do quadro de exclusão social que se apresenta não é apenas fundamental, mas um desafio. Trabalhar no sentido de educar para a cidadania requer uma ação persistente e de investimento nos espaços de participação coletiva.

Ana Paula Queiroz da Silva
Conselho Gestor da Casa Rénascer

² Coordenadora do projeto “Estratégias de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes na cidade do Natal-RN”. Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pelo LACRI/USP e Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.





TRABALHO INFANTIL: REALIDADE E PERSPECTIVAS

Cássia Castro¹

Herculano R. Campos²

O Contexto Brasileiro

No Brasil, a inserção da criança no trabalho deu-se como resultado de diferentes aspectos que configuraram a realidade nacional. A constituição histórico-cultural do país, marcada por uma formação étnico-cultural diversificada, favoreceu a adoção do modelo econômico capitalista e da organização da sociedade em classes, implicando diretamente na exploração da mão-de-obra infantil (Marin, 2005; Irene Rizzini, 2006). A desigual distribuição de renda contribui para o aumento do número de desempregados no país e amplia as condições de precarização do trabalho. E a ideologia do trabalho, difundida por meio de crenças, valores e tradições culturais, serve para estimulá-lo entre as crianças das classes populares (Campos e Alverga, 2001).

Vivendo a realidade de um país subdesenvolvido, apoiado na escravidão, na desigualdade social e econômica, na priorização do interesse privado em detrimento do coletivo e no disciplinamento dos pobres, muitas crianças não tiveram outra oportunidade senão a de viver a realidade de exploração da sua força de trabalho já bem cedo. Desde a época da Colônia e do Império as crianças indígenas e escravas eram incorporadas às atividades das fazendas, das casas-grandes e engenhos como força produtiva e mão-de-obra barata, vivenciando já bem novos a realidade do trabalho. E mesmo com a abolição da escravatura a realidade das outrora escravas não mudou muito, visto que novas estratégias foram criadas pelos senhores de engenho para preservar as relações sociais de trabalho e dar continuidade à exploração da mão-de-obra infantil existentes na época (Campos, 2001; Del Priore, 2006; Marin, 2005).

¹ Psicóloga, aluna do Mestrado em Psicologia da UFRN.

² Psicólogo, Doutor em Educação, professor do Departamento e do Mestrado em Psicologia da UFRN.





No contexto pós-escravatura, não só as crianças escravas tiveram suas vidas marcadas pelo trabalho, como também as enjeitadas. Os órfãos que eram recolhidos na “roda dos expostos” e que viviam em instituições de assistência, eram freqüentemente “cedidos” por estas instituições de orientação religiosa aos donos de terras e proprietários de fábricas. Eles proviam aos acolhidos uma preparação para o trabalho manual, inserindo-as na agricultura e nas fábricas; e ainda reforçavam e reproduziam a concepção do trabalho como medida educacional e preventiva à marginalidade, ao ócio e à criminalidade (Campos, 2001; Irene Rizzini, 2006; Marin, 2005).

No início do século XX o processo de industrialização começou a crescer no Brasil, levando a que muitas crianças fossem incorporadas nas fábricas, como já ocorria com outros países em desenvolvimento. Nessa situação, a criança da classe menos favorecida era inserida no trabalho como recurso para aumentar a renda da família, tornando sua realidade de vida ainda mais difícil. Dessa maneira, além de despender sua força de trabalho no próprio ambiente familiar, ou seja, nas produções familiares e até mesmo nos afazeres domésticos, elas eram inseridas nas produções industriais e fabris, sustentando durante muito tempo o crescimento desse segmento, principalmente, por se caracterizarem como mão-de-obra barata e desqualificada (Campos, 2001; Irene Rizzini, 2006; Marin, 2005; Oliveira, 2004).

Conforme registros da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no ano de 2002 encontravam-se no Brasil aproximadamente cerca de 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre cinco e quinze anos – praticamente 7% da população nessa faixa etária -, trabalhando (Schwartzman, 2004). Pesquisas realizadas pela OIT apontam que 70% desses trabalhadores infantis encontram-se divididos entre a agricultura, pesca e atividades de caça; seguidos por 8% que vêm das linhas de produção, comércio, ata cado e varejo; 8% de serviços domésticos;



4% de transportes, armazenamentos e comunicação, e os 3% restantes são atribuídos à construção e à mineração (Kassouf, 2004). Os dados da tabela abaixo exemplificam melhor a distribuição do trabalho infantil, considerando crianças entre 5 e 15 anos nas diferentes regiões brasileiras e entre as áreas rurais e urbanas:

Tabela 1: Número de crianças trabalhando e porcentagem de crianças que trabalham por grupos de idade, sexo e região e áreas urbana e rural – 2001.

REGIÃO	ÁREA	SEXO	5 a 10			11 a 15		
			total	trabalho	%	total	trabalho	%
NORTE	urbano	menino	632.929	14.018	2,21	509.359	76.317	14,98
		menina	609.532	5.062	0,83	536.671	42.983	8,01
	rural	menino	24.244	3.583	14,78	24.666	12.225	49,56
		menina	25.085	842	3,36	14.128	1.477	10,45
NORDESTE	urbano	menino	2.096.991	48.067	2,29	1.827.762	311.125	17,02
		menina	2.082.751	19.989	0,96	1.908.521	183.898	9,64
	rural	menino	1.082.838	168.923	15,60	958.264	519.835	54,25
		menina	1.010.600	62.645	6,20	874.269	218.445	24,99
SUDESTE	urbano	menino	3.469.577	20.635	0,59	3.051.094	285.135	9,35
		menina	3.353.215	10.932	0,33	3.010.175	161.195	5,36
	rural	menino	409.100	29.114	7,12	346.183	139.026	40,16
		menina	370.965	6.145	1,66	321.099	58.426	18,20
CENTRO OESTE	urbano	menino	614.547	5.098	0,83	519.917	79.120	15,22
		menina	603.260	3.569	0,59	519.503	36.474	7,02
	rural	menino	90.087	5.962	6,62	88.162	41.154	46,68
		menina	103.802	3.666	3,53	72.962	11.539	15,82
SUL	urbano	menino	1.108.084	14.963	1,35	984.965	121.293	12,31
		menina	1.109.484	7.014	0,63	922.628	73.515	7,97
	rural	menino	285.775	44.428	15,55	244.796	135.934	55,53
		menina	262.330	21.271	8,11	232.960	89.206	38,29

Fonte: PNAD 2001

É grande a incidência do trabalho infantil nas regiões brasileiras. Podemos perceber, através da tabela, que o maior número de crianças trabalhando se encontra na região Nordeste,



seguida pela região Sul; que a incidência do trabalho é maior na área rural, contudo “apesar da menor incidência do trabalho na área urbana este não se torna menos preocupante” (Kassouf, 2004). Os dados apontam ainda que a incidência do trabalho infantil tende a aumentar com a idade, de maneira que a maior presença se encontra na faixa etária dos 11 aos 15 anos, nas regiões Nordeste e Sul.

Dados atuais (Brasil, 2006) revelam que em 2005, após 14 anos de contínua queda, os índices de trabalho infantil cresceram, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Especificamente no Distrito Federal, constatou-se um aumento de 1,6% da população entre 5 e 15 anos trabalhando, sobretudo no setor informal urbano e no trabalho doméstico. Observa-se que, apesar de iniciativas como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o trabalho precoce continua a ser uma realidade marcante no cenário brasileiro, demonstrando que mecanismos de combate como esses ainda se mostram insuficientes na ação contra a exploração do trabalho infantil.

Nesse sentido, percebe-se o quanto o aumento da reprodução da força de trabalho em diferentes setores da economia abriu caminhos para a exploração sistemática de crianças fora do ambiente familiar, de modo que o trabalho da criança hoje pode ser encontrado em diversos ambientes quer seja no serviço do doméstico, nas fábricas, nas ruas, nas plantações de cana-de-açúcar, nos cafezais, em carvoarias, na colheita da laranja, na extração das fibras do sisal, ou ainda em atividades socialmente aceitas, como no meio artístico nas atividades de atores e modelos, no meio publicitário estrelando campanhas publicitárias e comerciais, ou mesmo no meio esportivo como atletas “profissionais” (Alberto, 2002; Kassouf, 2004).

Aspectos culturais da sociedade brasileira, enraizados através de um sistema de crenças, valores e tradições, favorecem





a emergência de um discurso positivo acerca da precocidade da inserção da criança no trabalho produtivo, reproduzindo a concepção de que o trabalho assume características de elemento formador, educativo e disciplinador, com competência para afastar a criança da ociosidade, da criminalidade e da vagabundagem (Alberto, 2002; Campos e Alverga, 2001; Feitosa e Dimenstein, 2004; Irene Rizzini, 2006). Esta visão tem contribuído muitas vezes para encobrir a dimensão e a gravidade da realidade da criança trabalhadora, mantendo um discurso favorável à sua entrada no mundo do trabalho.

Segundo Campos e Alverga (2001) essa compreensão tem raízes nas concepções inglesas e portuguesas sobre o trabalho, que influenciaram diretamente a constituição da cultura brasileira. Os ingleses e os portugueses compreendiam que o trabalho intelectual deveria se destinar aos filhos das classes abastadas, pela posição que estes ocupavam na sociedade e na divisão do trabalho, enquanto que aos filhos das classes menos privilegiadas destinava-se o trabalho manual. Este, portanto, por um lado era depreciado, e por outro considerado e assumido enquanto ator educacional e dignificante. A experiência relatada a seguir por Irene Rizzini (2006, p. 387) revela a força da tradição:

Joseane, de 12 anos e Fabiane, 14, trabalham na colheita de tangerina e laranjas na propriedade da família. O pai colhe vinte caixas por dia e as meninas, doze cada uma. São, portanto, responsáveis por mais da metade da produção diária da propriedade. Quando começam as aulas, só trabalham meio período, diminuindo bastante a produção. Mesmo assim, a família mantém um padrão de vida satisfatório: comem bem, vestem-se adequadamente, possuem alguma forma de lazer. O trabalho de toda a família é tradição mantida por várias gerações. “Aqui sempre foi assim”, diz o pai. “Meu pai trabalhava na roça quando eu era criança, eu trabalhei e agora minhas filhas também trabalham. A ajuda delas é fundamental”.

Em vários momentos da história do Brasil, por conta da exploração de crianças no trabalho, movimentos organizados dos trabalhadores se fizeram ouvir por meio de greves e outras iniciativas. Mais recentemente, juntaram-se a eles organismos





governamentais e não governamentais, que tanto visam combater as condições objetivas da exploração quanto atacar as construções ideológicas sobre o tema. Algumas dessas ações de combate serão pontuadas no tópico a seguir, acrescidas de referências a mobilizações de mesmo teor observadas em outros países.

Ações de Enfrentamento

As ações de enfrentamento ao trabalho de crianças não é algo recente. Como já referido, o combate nas fábricas e indústrias surgiu inicialmente do interesse dos próprios trabalhadores, que viam seus salários serem diminuídos, as jornadas de trabalho prolongadas, sem nenhum tipo de segurança ou proteção trabalhista, ao mesmo tempo em que muitos eram substituídos por crianças. O movimento operário iniciou uma luta para melhorar as condições de vida da população trabalhadora, e mesmo para modificar as condições de trabalho a que era submetida. (Silva, 2001).

A partir de denúncias realizadas pelos próprios trabalhadores acerca da exploração da criança no trabalho, e das conseqüências desse estado de coisas sobre a vida delas, surgiu ainda no século XIX, na Inglaterra, as primeiras leis que proibiam o trabalho de crianças, estabelecendo limites mínimos de idade para exercê-lo (Marx, 1990). No Brasil, nos setores em que no início do século XX já se observava o avanço da industrialização, também se constatava o crescimento da organização operária, o emprego de crianças nas fábricas e as reações a esse estado de coisas. Naquele período foram realizados vários movimentos grevistas reivindicando a jornada de oito horas de trabalho. Expressão dessa força, o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, ocorrido em 1906, no Rio de Janeiro, pautou a diminuição da jornada de trabalho das mulheres e das crianças com menos de 14 anos, e até mesmo a abolição do trabalho das crianças nas fábricas (Silva, 2001)





A partir de 1970, as ações de combate ao trabalho de crianças começam a sofrer importantes transformações em seus marcos legais e institucionais. Emergem em todo país organizações desvinculadas do movimento trabalhista, a favor dos direitos das crianças e dos adolescentes. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), a Pastoral do Menor e a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças (FNDC) são expressões de grandes organizações, que iniciaram um período de denúncia da situação da criança pobre e das políticas adotadas até então para esse segmento da população.

O movimento articulado resultou no Fórum Nacional Permanente de Organizações Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Esta iniciativa contribuiu de forma efetiva no processo de formulação de um conjunto de princípios que compunha a nova base legal acerca dos direitos da criança e do adolescente, aprovada pela Constituição Federal de 1988. Entre eles ressalte-se a cidadania, que pela primeira vez na história permitia que crianças e adolescentes desfrutassem do direito de ir e vir; e a noção de pessoa em estágio peculiar de desenvolvimento, que lhes assegurava tratamento com prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado (Campos, 2001; Di Giovanni, 2004; Oliveira, 2004).

Em relação ao trabalho, a Constituição Federal (Brasil, 1988) o proíbe a qualquer pessoa com idade inferior a 16 anos, salvo na condição de aprendiz, sendo permitida essa condição a partir dos 14 anos. E também assegura o direito à formação profissional, entendida como fundamento essencial para o educacional; proíbe, de acordo com o art. 7.º, distinção salarial em razão de idade, sexo, cor ou estado civil; e veda o trabalho noturno, perigoso, insalubre e degradante, que em nenhuma hipótese é permitido a pessoas com menos de 18 anos.

Diante dessas modificações desencadeou-se o processo para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),





consolidando condições legais e sociais mínimas para abordar as questões relacionadas a esse segmento no país, regulamentando também questões acerca do trabalho infantil.

Através da promulgação do ECA a criança, pela primeira vez, é pensada enquanto sujeito de direitos, tendo assegurada sua proteção integral mediante a construção de um Sistema de Garantia de Direitos. O Estatuto constitui-se, no plano legal, a principal conquista relacionada aos direitos da infância e adolescência no Brasil, principalmente por se ater às responsabilidades do Estado, da sociedade e da família junto a esses sujeitos. Nesse sentido, reorganiza as políticas sociais exercidas até o momento, transformando-as em políticas para a construção de cidadãos de direitos (Di Giovanni, 2004; Francischini, 2007; Oliveira, 2004).

O Sistema de Garantia de Direitos, preconizado pelo Estatuto, é um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais entre a União Federativa, os estados e os municípios, amparados por três grandes eixos: Promoção e Atendimento; Controle; Defesa e Responsabilização. O eixo da Promoção tem por objetivo a formulação e deliberação de políticas sociais públicas, buscando priorizar o atendimento das necessidades básicas; planejar ações integradas; manter programas e serviços de saúde, educação, assistência, cultura, profissionalização e proteção especial. Neste eixo encontra-se ainda a execução de programas e serviços de saúde, educação e assistência, entre outros, a articulação com secretarias de governos estaduais e municipais e organizações como os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (Di Giovanni, 2004; Mello, 1999).

O eixo do Controle busca acompanhar, fiscalizar e avaliar o cumprimento de programas e prestação de serviços de instâncias

³ Órgãos deliberativos e controladores das ações voltadas para a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescência. De composição paritária, com igual número de representantes do governo municipal e da sociedade civil.





governamentais e não-governamentais responsáveis pela promoção e acesso aos direitos assegurados por lei. As instâncias envolvidas neste eixo são o Ministério Público (MP), os Conselhos de Direitos, como também os Fóruns de Direitos da Criança e do Adolescente (FDCA), espaços de mobilização e organização da sociedade civil. É o eixo de Defesa e Responsabilização, que tem por objetivos exigir e defender o acesso aos direitos assegurados por lei, como também responsabilizar legalmente os autores de violação de direitos individuais ou coletivos das crianças e adolescentes. Utiliza-se como instrumento a aplicação de medidas de proteção e sócio-educativas, junto a órgãos como o Poder Judiciário, o Ministério Público, Conselhos Tutelares, Defensoria Pública, Ong's de defesa de direitos, entre outros (Di Giovanni, 2004; Francischini, 2007; Mello, 1999). Assim, o Sistema de Garantia de Direitos⁴ se caracteriza por uma teia de relações em que se articulam diferentes espaços, instrumentos e atores com a finalidade de assegurar-lhes o cumprimento da lei.

Além de introduzir o Sistema de Garantia de Direitos, o ECA inaugura uma nova forma de gestão, em que órgãos como conselhos municipais, estaduais e federal (CONANDA) e os Conselhos Tutelares⁵ passam a ser responsáveis pelo cumprimento de direitos e se tornam importantes na rede de políticas relacionadas à crianças. Em 2001, todos os 27 estados brasileiros possuíam conselhos estaduais; havia conselho municipal em 3.949 municípios e 3.010 Conselhos Tutelares em todo território nacional (Di Giovanni, 2004). Esses conselhos são co-responsáveis no processo de combate ao trabalho infantil.

Em relação ao trabalho infantil o Estatuto dispõe, nos artigos 60 a 69, sobre o direito à profissionalização e à proteção

⁴ São órgãos permanentes, autônomos, não jurisdicionais e com atuação nos municípios; tem o papel de aplicar as medidas de proteção quando há violação dos direitos.

⁵ Órgão responsável em zelar pela eficiência e aplicabilidade das normas gerais da política de atendimento aos direitos das crianças e adolescentes, é formado por representantes do Governo Federal e de Ong's.





ao trabalho. Especialmente no art.º 60, a lei assegura que “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Deste modo, o trabalho infantil reflete a violação da aplicação dos direitos sociais básicos. Contudo, para Mello (1999, p. 142) esta disposição legal apresenta uma visível contradição com a realidade, considerando que o “próprio Estado encontra maneiras para dar resposta a alguns setores produtivos, de legitimar o trabalho infanto-juvenil e não exerce fiscalização sobre pontos críticos que sabidamente exploram a labuta dos jovens”.

Um documento internacional de suma importância, que legisla acerca do trabalho infantil e contribui significativamente para a formulação de leis nacionais é a Convenção 138 da OIT, formulada em 1973. De acordo com essa Organização, a Convenção é a base para todas as ações nacionais e internacionais que tenham por objetivo a abolição total do trabalho infantil, ao estabelecer uma idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho. Assim, ganhou grande notoriedade em todo o mundo por ressaltar a peculiaridade da infância dentro do mundo do trabalho (Di Giovanni, 2004; Veiga, 1998).

Em 1992 é criado o PETI, no Brasil, a partir das diretrizes do Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), proposto pela OIT. Este Programa trouxe uma nova visão do fenômeno, buscando a articulação e a mobilização social, ao mesmo tempo em que procurava contextualizar e atualizar questões referentes ao desenvolvimento, ao combate e à erradicação, através de diagnósticos, estudos de caso, pesquisas e avaliações (Brasil, 2004; Di Giovanni, 2004; Veiga, 1998).

Por seu turno, o PETI é um Programa que atua especificamente onde há uma maior incidência do trabalho infantil perigoso, principalmente aquele que se enquadra nas piores formas de trabalho. Priorizando o atendimento às crianças entre sete e quinze anos, busca possibilitar o acesso e a permanência delas





na escola, incentivando a participação em atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer, dentro do universo infantil e adolescente em jornadas ampliadas – no turno complementar ao de aulas (Brasil, 2004).

O PETI atendeu inicialmente as crianças que trabalhavam em carvoarias e na colheita da erva-mate de 14 municípios no estado do Mato-Grosso do Sul. As famílias beneficiárias são potencialmente pobres, muitas vezes com renda mensal média abaixo de meio salário mínimo (Brasil, 2004; Kassouf, 2004). O Programa compreende três eixos de atuação: a concessão da Bolsa Criança-Cidadã, a participação na Jornada Ampliada e o trabalho realizado junto às famílias.

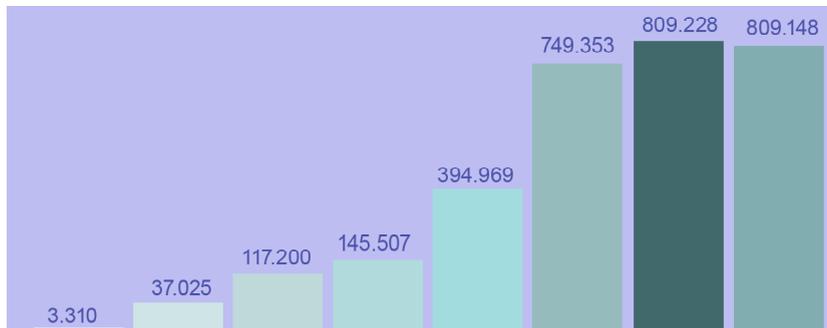
A Bolsa Criança Cidadã faz um repasse para as famílias de um valor entre R\$ 25,00 e R\$ 40,00 por criança inserida no Programa, representando uma alternativa à escassez de acesso a bens e serviços básicos. A Jornada Ampliada consiste no atendimento às crianças em horário complementar à escola, oferecendo atividades sócio-educativas e culturais como o reforço escolar, recreação, esporte, artes e complementação alimentar, fomentando o processo de aprendizado das crianças. Por fim, o trabalho com as famílias empreende o desenvolvimento de ações sócio-educativas e de geração de renda (Brasil, 2004; Di Giovanni, 2004; Kassouf, 2004). O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) registra que, em 2003, foram beneficiadas cerca de 810.000 crianças e adolescentes, em 27 unidades federativas e 2.601 municípios (Brasil, 2004).





O quadro a seguir ilustra a evolução no atendimento a crianças trabalhadoras desenvolvido pelo PETI:

Gráfico I - Evolução do número de crianças e adolescentes atendidos pelo PETI de 1996 a 2003 (em número absolutos).



Fonte: relatório de Gestão 2001 –PETI e Gerência Nacional do PETI, Brasília, Agosto 2003.

Outra iniciativa que visa contribuir para a diminuição do trabalho infantil no país é o Programa Bolsa Escola, que atua através da concessão de bolsas a famílias que possuem filhos em idade escolar, entre seis e quinze anos, que estejam devidamente matriculados e freqüentando a escola regularmente. Seus objetivos são aumentar a escolaridade, reduzir a incidência de trabalho infantil e atuar como uma espécie de renda de seguridade (Brasil, 2004; Kassouf, 2004). A diferença entre o Bolsa Escola e o PETI está nas exigências deste último, tanto de que os responsáveis se comprometam a retirar a criança do trabalho quanto de que ela freqüente as atividades da Jornada Ampliada.

O aumento do número de iniciativas tanto dos governos quanto da sociedade civil, que visa direta ou indiretamente o combate ao trabalho infantil, tem representado papel importante na perspectiva de transformação desta realidade no mundo, de modo que ganhos significativos têm sido obtidos no sentido de livrar da exploração um percentual significativo de crianças.





Contudo, as desigualdades econômicas, a variedade de tipos de trabalho e a força de certas tradições culturais contribuem para que o fenômeno continue presente, oscilando para mais ou para menos o número de crianças com ele envolvidas.

Assim, os desafios são constantes, sobretudo considerando que o cotidiano da criança trabalhadora esconde sutilezas e aspectos próprios de cada realidade, os quais dificultam e criam obstáculos às ações de combate à sua exploração pelo trabalho.

Tal complexidade torna as iniciativas de prevenção e combate criadas pelos órgãos competentes ainda insuficientes. Todavia, faz-se necessário que as medidas propostas por esses segmentos sejam reconhecidas e aplicadas na expectativa de que os direitos das crianças e adolescentes sejam resguardados.

Referências bibliográficas:

Alberto, M. de F. P. (2002). *A Dimensão Subjetiva do Trabalho Precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa (PB)*. Tese de doutorado não-publicada, UFPE, Recife.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Bahia, Imprensa Oficial do Estado.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria nacional da Política de Assistência Social (2004). *Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Acessado em 03 de Junho de 2007 do World Wide Web: www.mds.gov.br/programas

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006). Acessado em 13 de Abril de 2007 do World Wide Web:





<http://www.ibge.gov.br/home>

Campos, H. R. (2001). *Pobreza e Trabalho Infantil sob o capitalismo*. Tese de doutorado não-publicada, UFRN, natal.

Campos, H. R. & Alverga, A. R. (2001). Trabalho Infantil e Ideologia: contribuição ao estudo da criança indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 227-233.

Del Priore, M.(2006). *História das Crianças no Brasil*. 5.º ed. São Paulo: contexto.

Di Giovanni, G. (2004). *Aspectos Qualitativos do Trabalho Infantil no Brasil*. Brasília: OIT.

Feitosa, I. C. N & Dimenstein M. (2004) Trabalho Infantil e Ideologia nas Falas das Mães de Crianças Trabalhadoras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ-RJ, ano 4 (2).

Francischini, R. (2007). Crianças e violência intrafamiliar: demandas e encaminhamentos aos Serviços de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes no município de Natal/RN/BR. *Anais do I Congresso Internacional em Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias*. Braga, Portugal

Kassouf, A. L. (2004). *O Brasil e o trabalho infantil no início do século 21*. Brasília: OIT.

Kassouf, A. L. (2004). *Perfil do Trabalho Infantil no Brasil, por regiões e ramos de atividade*. Brasília: OIT.

Marin, J. O. B. (2005). *Crianças do Trabalho*. Goiânia: editora UFG.





Marx, K. (1990). *O Capital: critica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: civilização brasileira.

Mello, S. L. (1999). Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torna-lo uma realidade psicológica. *Psicologia USP*, 10(2), 139-151.

Oliveira, I. C. C. de (2004). *Infâncias: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil*. Dissertação de Mestrado não-publicada, UFRN, Natal.

Rizzini, Irene. (2006). Pequenos Trabalhadores do Brasil. In: Del Priore, M. (Org.) *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto.

Schwartzman, S. (2004). *Tendências do Trabalho Infantil no Brasil entre 1992 e 2002*. Brasília: OIT.

Silva, J. E. (2001). *O nascimento da Organização sindical no Brasil e as Primeiras Lutas Operárias (1890-1935)*. Acessado em 12 de Maio de 2007 do World Wide Web: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2001/09/6208.shtml>

Veiga, J. P. C. (1998). *A Questão do Trabalho Infantil*. Associação Brasileira de Estudos do trabalho – ABET, São Paulo





FORTALECIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA CIDADE DE NATAL/RN

Santana Maria de Freitas¹

Ana Paula Queiroz da Silva²

1) Introdução

O Projeto de Fortalecimento das Estratégias de Enfrentamento à violência Sexual Crianças e Adolescentes na Cidade de Natal/RN toma por base a Convenção 182/1999, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que classifica o tráfico e a exploração sexual de crianças e adolescentes como uma das piores formas de trabalho infantil. Procura, assim, se constituir em importante iniciativa para a erradicação desse fenômeno.

Tomou como pressuposto que um dos fatores que vem corroborando para a prática da exploração sexual de crianças e adolescentes e outras formas de trabalho infantil é a desinformação. Por isso a escola, enquanto espaço propício à intervenção na perspectiva da prevenção, por se configurar em ambiente de socialização, de construção de relações sociais, se constitui em uma das principais fontes de transmissão de valores que se refletem na convivência comunitária.

O trabalho foi desenvolvido com crianças e adolescentes que estivessem na escola e se encontrassem na faixa etária entre 15 e 18 anos. Os alunos foram selecionados conforme perfil de dificuldade de sociabilidade no ambiente escolar e familiar e/ou que demonstravam problemas de concentração em sala de aula, bem como aqueles que apresentavam baixo rendimento escolar.

Os grupos seriam formados com base nas indicações dos profissionais que compunham a equipe de educadores das escolas.

¹ Assistente Social formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pelo LACRI/USP. Mestre em Serviços Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.





Foram envolvidos cerca de 60 estudantes, 30 por escola trabalhada. Os mesmos faziam parte do quadro de duas escolas da rede municipal de ensino localizadas nos bairros do Bom Pastor e Felipe Camarão. Adotou-se como critério de seleção a ausência de programas relacionados à temática do trabalho infantil e principalmente daqueles voltados à exploração sexual de crianças e adolescentes, além de considerar os dados relativos à violência nessas comunidades, comparando-os aos índices encontrados em outras localidades da cidade.

Tomando por base dados obtidos no Mapa da Violência IV, do ano de 2005, publicado pela UNESCO, ficou evidenciado em que medida se concentra os homicídios na população jovem dessas áreas geográficas. Os dados analisados apontavam que a parcela da população brasileira que está mais exposta à violência, quer como vítima, quer como agentes, se concentra na faixa etária dos jovens entre 15 e 24 anos. O índice de vitimização juvenil no Rio Grande do Norte era de 16,9 % em 2002 (UNESCO, 2005), posicionando o estado em 25º lugar em relação aos demais. Seguindo esses mesmos critérios o número encontrado em Natal, nesse mesmo período, é de 31,0 %, o que faculta à cidade a 26ª posição em relação às outras capitais. Embora esses números revelem um baixo índice de violência, quando comparados evidenciam a importância de trabalhos preventivos, o que coibiria um aumento desses índices e promoveria a elevação da expectativa de vida dos jovens no RN.

Optamos por focar uma ação centrada na prevenção, por meio da transmissão de informações das causas e conseqüências da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, com o objetivo de afastar as crianças e adolescentes das piores formas de trabalho infantil, que envolvem situações de trabalho perigosas e abusivas. Dessa forma, organizamos uma sistemática de encontros nas duas instituições escolares: foram agendados com alguns grupos focais, a chamada população de risco (crianças e





adolescentes), os atores da comunidade escolar (professores, coordenadores, direção), bem como as famílias dos jovens selecionados, procurando ainda alcançar a comunidade por meio de encontros nos grupos e associações existentes nesses dois bairros, na tentativa de fornecer a esses grupos elementos que lhes possibilitassem o reconhecimento da importância do seu papel para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis para a vida em sociedade.

2) Contexto dos bairros

Para tentar entender a realidade social que estas Crianças e Adolescentes vivenciam e explicar a importância da criação de políticas voltadas aos adolescentes, tentou-se traçar um panorama social da região. Fez-se um levantamento dos dados relativos ao município de Natal, utilizando como referência as informações do censo demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, complementadas com informações da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo – SEMURB -, que oferece suporte ao planejamento ambiental e urbanístico da cidade e embasa a elaboração de políticas e ações públicas.

A cidade do Natal é capital do estado do Rio Grande do Norte, que pertence à região Nordeste do país; contabiliza uma população de 712.317 habitantes, dos quais 334.355 são do sexo masculino e 377.962 do feminino; tem uma área territorial de 172 km² e sua expansão urbana vem ocorrendo, ligando-se aos municípios de Parnamirim e São Gonçalo do Amarante, formando a chamada “Grande Natal” (IBGE, 2000).

Sua economia é voltada para o setor do comércio, serviços e indústrias, sendo que uma das principais atividades econômicas, o turismo, é a atividade que se destaca como uma grande geradora de emprego e renda e se encontra em acelerado crescimento na





cidade e em seus arredores, especialmente nas áreas litorâneas. Uma das explicações para o despontar desse setor é o fato de Natal contar com belas praias e clima favorável, com temperatura média de 28°C, apresentando dias com até 15 horas de sol (SEMURB, 2005).

A cidade de Natal é composta de 36 bairros que estão subdivididos em 04 regiões administrativas, a saber Norte, Leste, Oeste e Sul. A Zona Norte é considerada a maior da cidade, com uma população média de 300.000 habitantes. Possui vasta área de manguezais e vem se desenvolvendo a cada dia, tendo em vista a expansão do número de conjuntos habitacionais. Já a zona Leste, que é onde se localiza o chamado “centro” da cidade, é a que possui o maior número de bairros, os mais antigos e tradicionais. A zona Sul é a região onde mais recentemente ocorreu um grande crescimento populacional. É lá onde se encontram os principais hotéis, shoppings e restaurantes da cidade, sendo que a maioria dos habitantes faz parte da classe média emergente.

A Zona Oeste da cidade abriga, desde a sua criação, uma população mais desfavorecida economicamente, cuja renda média é inferior à do município. Ela vem sendo apresentada pelos meios de comunicação como uma área com indicadores de violência preocupantes, com crescente incidência do tráfico de drogas e de transgressões cometidas pela população jovem.

Na zona das unidades prestadoras de serviços de saúde consta que Natal dispõe de 79 unidades na rede ambulatorial, distribuídas por suas regiões administrativas. A região Norte é a que dispõe do maior número, com 31 unidades. O número de estabelecimentos hospitalares se divide em quatro unidades municipais e seis estaduais, dois estabelecimentos da rede federal e três hospitais de cunho filantrópico. O serviço hospitalar da rede de saúde privada conta com 15 estabelecimentos.

No que diz respeito à educação temos que, com a universalização do acesso à educação básica, determinado pela





Constituição de 1988, os gestores municipais passaram a ser os responsáveis pelo Ensino Fundamental, sendo assim obrigados a aumentar o número de instituições de ensino de forma a atender à demanda da população. Assim, a rede pública da cidade conta com aproximadamente 70 instituições de ensino municipal e 127 estaduais.

Os dados apurados registram, ainda, que o somatório das escolas particulares totaliza 181 unidades, se aproximando significativamente dos números apurados junto à rede pública. Tal semelhança numérica pode ser um indicativo da busca por uma educação de maior qualidade, pois devido à necessidade de maior investimento nas escolas da rede pública, estas instituições enfrentam muitas dificuldades materiais dado o excesso de alunos por sala de aula. Neste sentido, o processo ensino/aprendizagem acaba por ficar comprometido, oferecendo assim um ensino considerado ineficiente.

É uma característica própria da educação a segmentação dos estudantes segundo seu nível de renda, ou seja, as crianças e jovens de famílias com rendas superiores usualmente estudam na rede particular que oferece uma melhor infra-estrutura e qualidade de ensino. Já as famílias mais pobres só podem ter acesso a estabelecimentos públicos, onde, em alguns casos, é evidente a precariedade das instalações e a deteriorização acadêmica. Assim dadas às novas exigências do mercado de trabalho e a diferença de qualidade entre a educação pública e privada, percebe-se que os jovens piores situados na escala de distribuição de riquezas estão mais vulneráveis. (ABRAMOVAY, 2002, p.38).

Dessa forma pode-se inferir que, dependendo das condições econômicas, há disparidades profundas no nível educacional das crianças, “a pobreza cria fatores de risco, que reduzem a esperança de vida e depreciam a sua qualidade.” (ABRAMOVAY, 2002, p.69). O sucesso individual de uma criança torna-se muito difícil se as condições sociais e econômicas permanecem inalteradas.

A assistência à infância, oferecida por meio do sistema de creches escolares, em sua maioria é da responsabilidade da gestão pública municipal, com 57 unidades, enquanto as instituições particulares totalizam apenas oito (08 unidades).





No que se refere às instituições da esfera federal, a cidade conta com quatro unidades, uma das quais destinada à Educação Infantil e duas, apenas, ao Ensino Superior. O conjunto das entidades comunitárias, que engloba associações, centros e conselhos comunitários, clubes de mães e grupos de idosos, distribuídas nos 36 bairros da capital, totaliza 423 organizações.

Entretanto, não há uma uniformidade na distribuição dessas unidades, pois enquanto o bairro Potengi apresenta 12 grupos de idosos, devidamente organizados, em outros dez bairros de Natal esse tipo de associação simplesmente inexistente, constatando-se assim uma desigual distribuição desses equipamentos nas diversas áreas da cidade, o que impede que grandes parcelas da população possam desfrutar desses espaços de integração.

Entre as regiões administrativas que concentram o maior número de entidades estão a Norte e a Oeste, com 160 e 102 unidades, respectivamente. O número total de praças distribuídas pela cidade é de 184, muito embora na região Oeste, uma área na qual se registra um grande número de bairros e grande contingente populacional, haja somente 14 equipamentos públicos desta natureza.

3) Diagnóstico dos bairros Bom Pastor e Felipe Camarão

Os bairros de Bom Pastor e Felipe Camarão, nos quais se desenvolveu o Projeto, pertencem à região Oeste da cidade de Natal, na qual também estão os bairros das Quintas, Nordeste, Dix-Sept Rosado, Nossa Senhora de Nazaré, Cidade da Esperança, Cidade Nova, Guarapes e Planalto: todos são considerados bastante populosos e detentores, junto com os da zona Norte, dos indicadores sociais mais críticos. As terras onde se situa o atual bairro do Bom Pastor pertenciam a diversos proprietários e foi sofrendo desmembramentos que possibilitaram a ocupação e o





seu crescimento. A estimativa da população residente no bairro no ano de 2000 é de 17.984 habitantes, da qual 48,38% são homens e 51,62% mulheres. Com base nos dados do IBGE, o perfil demográfico da população indica uma concentração de 43,26% de crianças e adolescentes, sendo 11,02% na faixa entre 10 e 14 anos e 11,19 % com idade entre 15 e 19 anos.

Também por esses dados foi possível identificar que os responsáveis pelos domicílios, os chamados “chefes de família”, têm baixa escolaridade, no geral sem a conclusão do ensino fundamental, 33,22% dos quais tiveram de quatro a sete anos de estudo. Este é um dado que possivelmente contribui para explicar o fato da renda de 31,32% da população se concentrar em até um salário mínimo. Já que alguns estudantes chegam a abandonar os estudos para trabalhar, no intuito de prover o sustento da família, comprometendo a possibilidade de conseguir um “bom emprego”, devido à falta de capacitação profissional são obrigados a se engajar no mercado informal recebendo baixos salários.

O bairro de Felipe Camarão, por seu turno, foi oficializado como bairro pela Lei nº. 1.760, de 22 de agosto de 1968. A estimativa da população residente, de 45.907 habitantes, mais que o dobro do observado no Bom Pastor, o caracteriza como um dos maiores e mais populosos da cidade. Na sua população, 49,08% são pessoas do sexo masculino e 50,92% são mulheres. Tem seu cenário marcado por precárias condições de vida, um grande número de pessoas vítimas de situação de violência e exclusão social, e a comunidade têm associada à sua imagem um forte estigma de violência e criminalidade.

Da mesma forma que no Bom Pastor, 46,6% da população estão na faixa etária abaixo dos 20 anos, sendo 11,68% com idade entre 10 e 14 anos e 11,33% entre 15 e 19 anos de idade. Não obstante essa forte presença de população infanto-juvenil é visível a carência de espaços de cultura e lazer ou de grupos e atividades a ela voltados.





O percentual dos responsáveis pelos domicílios com escolaridade entre quatro e sete anos de estudo é de 32,39%, quase o mesmo do Bom Pastor. A situação se repete no aspecto sócio econômico, que revela 31,39% da população percebendo renda de até um salário mínimo. Em decorrência, o bairro de Felipe Camarão ocupa o 33º lugar na classificação por renda dos 36 bairros da cidade, ladeado pelo Bom Pastor, que se encontra na 32º posição.

Considerada a população de Felipe Camarão por espécie de domicílios contata-se que 98,07% residem em casas e apenas 1,83% habitam outros tipos de domicílio, sendo que 79,84% do total moram em domicílios próprios ou que estão sendo adquiridos. No Bom Pastor, são residentes em casas 98,31% da população e apenas 1,69% moram em outro tipo de domicílio; 69,77% da população do bairro têm domicílio próprio. Entre os bairros, nota-se profunda diferença ao se tomar o parâmetro do esgotamento sanitário. Enquanto em Felipe Camarão apenas 5% dos domicílios estão integrados à rede geral de esgotos no Bom Pastor, uma comunidade com população residente quase três vezes menor, possui 30,94% das residências integradas ao sistema.

Conforme os dados da SEMURB (2005), a cidade de Natal registra 66 assentamentos precários, mais popularmente conhecidos como “favelas”. Desse total, 24 encontram-se nos bairros da região oeste, notadamente em Felipe Camarão e Bom Pastor. Com relação aos serviços de assistência à saúde pública, o bairro do Bom Pastor conta com apenas dois postos municipais e o de Felipe Camarão com cinco unidades, além de um hospital esta dual.

A comunidade do Bom Pastor conta com dentre os quais três destinados à Educação Infantil; apenas uma escola da área dispõe, além da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação Para Jovens e Adultos - EJA. Existe ainda no bairro quatro escolas na esfera estadual que oferecem o Ensino Fundamental e a EJA;





apenas um desses estabelecimentos conta também com o Ensino Médio.

Em Felipe Camarão, por outro lado, o número de estabelecimentos de ensino é bem maior: são sete do município – que dispõem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e EJA; e seis escolas estaduais de Ensino Fundamental e EJA; a exemplo do Bom Pastor, apenas uma dessas escolas oferece o Ensino Médio. Esse bairro ainda dispõe de várias instituições privadas de ensino, notadamente de Educação Infantil, uma das quais oferece o Ensino Médio.

As duas comunidades possuem áreas demarcadas como Zona de Preservação Ambiental (ZPA). No Bom Pastor, essa área foi demarcada como ZPA-8, e compreende o estuário do rio Potengi e o manguezal; é de grande importância ambiental e sócio-econômica devido consistir de espaço de alimento e reprodução de espécies, bem como em fonte de alimento para a população ribeirinha. Em Felipe Camarão, a área considerada frágil do ponto de vista ambiental é a ZPA-4, que representa parte dos cordões dunares.

No Bom Pastor, são referenciados como espaços de participação popular três associações, dentre as quais a associação de mulheres; dois conselhos comunitários; três clubes de mães; e dois grupos de idosos. Felipe Camarão consta com duas sedes de conselhos comunitários; um clube de mães; dois grupos de idosos e a associação de moradores. Apesar do número, alguns desses equipamentos atuam de forma precarizada, não cumprindo a sua função de suporte social, devido à falta de investimentos por parte da comunidade e dos órgãos competentes.

Essas instituições, muitas vezes, não dispõem de sede própria e, quando a possuem, o espaço físico que lhes é reservado não é suficiente para realizar as atividades comunitárias.

Mesmo que historicamente a Zona Oeste venha se revelando como a região mais violenta da grande Natal, e o bairro de





Felipe Camarão aparece com o maior número de casos registrados na cidade, apenas um Distrito policial encontra-se instalado no local. Nesses bairros observam-se precárias condições de infraestrutura e reduzida oferta de atividades de cultura, esportes ou de lazer. Entre os equipamentos comunitários mais deficitários se encontram os destinados ao lazer e ao desporto, como as poucas praças públicas – três no Bom Pastor e nenhuma em Felipe Camarão, visivelmente abandonadas e sem manutenção.

Apesar do grande contingente populacional e da vasta área habitada as duas comunidades dispõem, cada uma, de apenas uma quadra esportiva, fazendo refletir sobre a falta de investimento do Poder Público em espaços de lazer. O que existe são políticas focalizadas, que visam atender apenas às necessidades de sobrevivência e que não capacitam o indivíduo para o exercício pleno da cidadania.

Em ambas comunidades percebe-se a carência de programas voltados para a capacitação e profissionalização dos jovens e a escassez dos espaços de lazer, assim como a ausência de atividades culturais e esportivas; dessa forma, identifica-se uma dissonância em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que concebe a Criança e o Adolescente enquanto sujeitos de direitos que necessitam de cuidados e oportunidades para o seu pleno desenvolvimento, e que rege em suas disposições preliminares:

Art.4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990)

O que se percebe é que esses direitos não fazem parte da realidade da maioria das crianças e adolescentes dessas comunidades de modo que, para grande parte dessa população, os espaços de sociabilidade se restringem à escola; espaços como





cinema, teatro, clubes lhes são totalmente desconhecidos, já que existe uma grande carência desses equipamentos em suas comunidades, concentrando-se no geral, em bairros de classe média e alta; e esses adolescentes não dispõem de meios econômicos que lhes garantam o uso desses bens culturais urbanos. É preciso sensibilizar o Poder Público para que invista na construção de espaços sócio-recreativos e na melhoria dos equipamentos existentes.

Nessa abordagem adota-se a tese de que a desigualdade social e o não acesso a bens e equipamentos sociais de lazer, cultura e esporte podem se constituir em elementos capazes de suscitar a explosão da violência. Dessa forma, aponta-se a prevenção à violência por meio da “articulação” entre as diversas bases de apoio já existentes na comunidade, incentivando esses grupos a assumirem a sua responsabilidade social.

Algumas dessas instituições comunitárias já atuam como suporte social e possível fator de proteção contra as violências sofridas e praticadas. O município, através da Secretaria Municipal de Educação, desenvolve o Programa “ESCOLA ABERTA”, que se caracteriza por abrir aos finais de semana as escolas localizadas em áreas de baixa renda, possibilitando a realização de oficinas, alternativas de educação, lazer, cultura, esporte e formação inicial para a comunidade em geral, particularmente os jovens. Os principais cursos oferecidos são: informática, crochê, dança, corte de cabelo e depilação. Uma das escolas também participa do Projeto Celeiro: “educação pelo esporte”, desenvolvido pela organização não governamental (ONG) Atitude, em parceria com a Unimed Natal. São realizadas atividades de judô e voleibol junto a alunos que estejam matriculados com frequência superior a 80%. Esses projetos visam contribuir para a melhoria da educação, da inclusão social e da construção de uma cultura de paz.

Em Felipe Camarão também vêm sendo desenvolvidas atividades que buscam a inclusão dos jovens da comunidade para





a ampliação de seus horizontes de trabalho e realização pessoal, uma vez que oferece por meio da Escola Fundação Bradesco cursos de Introdução a Micro informática, eletrônica básica, auxiliar de cabeleireiro, manicura e pedicura, confecção feminina e masculina, bolos e confeitarias; esses cursos não são destinados apenas aos alunos, mas se estendem a camadas cada vez maiores da população residente no bairro.

Ainda no bairro do Bom Pastor funciona o Instituto Bom Pastor, que faz parte da igreja católica e que é dirigido pela irmandade das “Servas do Coração Imaculado de Maria”. Essa instituição pode ser vista enquanto local de sociabilidade e potencializadora de habilidades, uma vez que presta diversos serviços à comunidade: cursos profissionalizantes, na tentativa de desenvolver habilidades que facilitem a geração de renda pelas famílias; atendimento psico-sócio-educativo para crianças e adolescentes em extremo risco social (drogas, prostituição, gangues); alfabetização de jovens e adultos. A exemplo do Instituto, também cumprindo o importante papel de base de apoio à comunidade do bairro é o Fórum de Segurança Pública, organizado devido ao alto índice de violência. Ele reúne representantes de diversas instituições como escolas, igrejas, polícia e a própria comunidade, para discutirem formas de atenuar a violência.

Ele reúne representantes de diversas instituições como escolas, igrejas, polícia e a própria comunidade, para discutirem formas de atenuar a violência. Utilizar os recursos existentes na comunidade como estratégia de enfrentamento à violência é procurar, por meios do envolvimento comunitário, a abertura de novos espaços sociais que incitem à criação de políticas públicas voltadas para os interesses da população.

Mesmo contando com a realização de todas essas atividades, dados do Fórum Engenho de Sonhos de Combate à Pobreza (2002) revelam que o bairro do Bom Pastor é o que registra o menor índice de participação de adolescentes em





atividades esportivas e culturais fora do espaço escolar. Esse dado – também – pode estar relacionado com a falta de espaços passíveis de ser utilizados por esses jovens já que, como dissemos anteriormente, são em pequeno número e vítimas de negligência. Embora as ações referidas se dêem sob o guarda-chuva de projetos com pouco tempo de implementação, eles se enquadram no conceito do que consideramos bases de apoio comunitárias por estarem buscando o desenvolvimento do bairro e constituírem referência em participação popular, se apresentando como uma opção para o fortalecimento comunitário.

Nesta perspectiva as escolas, além de buscar desenvolver os recursos intelectuais e sociais através de programas de ensino, operam por meio de uma nova concepção de educação, contribuindo para a inserção dos jovens na vida em sociedade, atuando mais eficazmente na promoção dos direitos das crianças e adolescentes. Temos também, por iniciativa de membros dessas comunidades, o desenvolvimento de ações que visam ampliar as alternativas para que as crianças e adolescentes sejam capazes de transformar a realidade social que vivenciam oferecendo “serviços extras”, como atividades de lazer e de profissionalização; dentre estas se destacam as aulas de capoeira no Bom Pastor, ministradas por “Canelão”, e as quadrilhas estilizadas em Felipe Camarão, por “Zé Bento”, do “arraia”. Por outro lado, vale ressaltar que não foram identificadas atividades de esporte, lazer ou de qualificação profissional de iniciativa dos poderes públicos.

Para tanto, algumas ações são imprescindíveis como a formação de lideranças comunitárias, a capacitação continuada de pessoas da comunidade que possam desenvolver atividades complementares à escola, o financiamento do que já vem sendo realizado e utilizado pela comunidade com satisfação, estimular a discussão sobre cidadania e elaboração de políticas públicas voltadas para o bem-estar social, enfrentando dessa forma, a despolitização do cotidiano, desenvolver alternativas de capacitação profissional para adolescentes e jovens fazendo parcerias com diversos setores da sociedade, aproximar os serviços disponíveis na comunidade das necessidades dos seus moradores, dentre outras tantas possíveis. (Dimenstein, 2006 p.27/8)





Assim, consideramos o envolvimento comunitário e de movimentos e organizações da sociedade civil e de organizações não governamentais, incluindo as instituições religiosas, como mobilizações sociais capazes de reverter este quadro desolador de descaso e abandono enfrentados por essas populações, inclusive problemas relacionados à violência familiar e comunitária.

4) Metodologia do projeto

Dando suporte a essas idéias a Casa Renascer se propôs a atuar junto a duas escolas na Zona Oeste da cidade, visando constituí-las enquanto base de ação para a articulação de alguns equipamentos disponíveis nessas comunidades, e assim fortalecer as “redes de apoio” existentes. Dessa forma, foram realizados encontros com crianças e adolescentes, educadores, famílias e organizações comunitárias que fazem parte do cotidiano social dos grupos selecionados para participar do projeto.

Como estratégias metodológicas foram realizadas oficinas lúdicas e participativas, com conteúdos e técnicas específicas que adotavam desde dinâmicas de grupos a recursos áudio-visuais. Estas oficinas foram realizadas no ambiente escolar ou em outro espaço cedido por organizações existentes na comunidade. As oficinas foram facilitadas por vários agentes capacitados que transmitiram o conteúdo de forma diferente e extrovertida. Os mesmos faziam parte do quadro institucional da Casa Renascer ou de instituições parceiras, dentre elas as ONGS Canto jovem, Amor Exigente e a Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar no Brasil (BEMFAM).

Procurou-se oferecer informações que subsidiassem os jovens a conhecer e acionar os mecanismos de defesa de seus direitos, levando ao despertar do protagonismo juvenil por meio do fortalecimento da auto-estima e da identidade grupal,





vando a promoção de interações inter-grupais. E também se buscava alertar as demais instituições sobre a necessidade de um novo olhar sobre a juventude local, que vive simultaneamente situações de pobreza e discriminação, passando a encará-la como solução, e não como um problema para a sociedade.

Nos grupos das crianças e adolescentes foram realizados encontros temáticos, que abordaram questões como cidadania, espaços de participação política, integração, violência, sexualidade e protagonismo. Antes de dar início a essas oficinas foram realizados cinco encontros com as crianças e adolescentes, chamados “terapeutizantes”, envolvendo a participação de duas psicólogas que integravam a equipe técnica responsável pelo desenvolvimento do projeto. Esses encontros tinham o intuito de preparar o grupo para uma maior dinâmica durante as discussões propostas, oferecendo-lhes espaços para que pudessem externar suas dúvidas, seus medos, seus anseios e os seus projetos de vida, abordando questões como afetividade, integração e sociabilidade.

A metodologia adotada pelos responsáveis por cada temática envolveu a participação das crianças e adolescentes de modo que pudessem exercer a fala e compartilhar experiências, exercendo assim suas habilidades perceptivas e reflexivas. Espelhou-se nas concepções de Fernandes (1985, p. 31), para quem o trabalho com jovens deve buscar “(...), criar uma consciência crítica que permita a formação do seu auto-conceito, da confiança em si mesmo, que lhe assegure a convicção de que será sujeito do processo e não meramente objeto ao sabor de uma dominação política.”. Buscou-se uma participação consciente, forjada através das informações fornecidas, de modo que se reconhecessem como detentores de direitos e saber a que órgãos recorrer em para garanti-los. Essa iniciativa nos remete à discussão do papel que é atribuído a cada uma dessas instituições, e de como o seu desempenho pode refletir no avanço ou retrocesso da violência e da violação dos direitos





sociais garantidos.

A estratégia consistiu em promover o fortalecimento dos laços comunitários ao propiciar espaços de discussão e conhecimento dos direitos para membros de cada comunidade. Eles foram considerados como potenciais fatores de proteção, com a possibilidade de se constituírem em uma das formas de enfrentamento das diversas formas de violência e exclusão social. Procurou-se incentivar a intervenção dos jovens em suas comunidades, para que passassem a interagir junto aos grupos já existentes, ou por meio da organização de novos grupos, dando sua parcela de contribuição na busca de amenizar para as desigualdades sociais aqui configuradas na negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura.

É imprescindível que as instituições comunitárias, em especial os grupos de participação juvenil, se organizem para buscar junto ao Estado respostas para as necessidades da comunidade. Essa abordagem que engloba as várias facetas da comunidade deveria servir com parâmetro para a elaboração de políticas públicas voltadas aos jovens, contribuindo para o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos legítimos.

É imprescindível que as instituições comunitárias, em especial os grupos de participação juvenil, se organizem para buscar junto ao Estado respostas para as necessidades da comunidade. Essa abordagem que engloba as várias facetas da comunidade deveria servir com parâmetro para a elaboração de políticas públicas voltadas aos jovens, contribuindo para o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos legítimos.

4.1) Encontro com os adolescentes

Uma realidade comum às duas escolas selecionadas para o desenvolvimento do projeto é que a maioria dos alunos matriculados





se concentra no terceiro e quarto níveis; esse mesmo resultado foi observado junto aos grupos selecionados para participarem do projeto. Apesar de termos solicitado à direção das escolas que selecionassem estudantes na faixa etária entre 15 e 18 anos, fomos surpreendidos por uma demanda da própria escola de que trabalhássemos com alguns alunos de faixas etárias diferentes, já a partir dos 12 anos.

Outro fato que merece destaque é que embora esperássemos um grupo composto por 30 adolescentes em cada escola desde o início das atividades não se obteve esse número, visto que alguns dentre os selecionados já haviam se evadido; o total de participantes, assim, foi de 56 estudantes, decrescendo para 49 durante a realização do projeto. Essas evasões foram verificadas junto às direções e coordenações pedagógicas das escolas que enfatizaram ser este um fenômeno recorrente ao final de cada ano letivo e que a sua repetição ameaça a continuidade do turno noturno em uma das escolas.

Vale ressaltar que alguns dos dados aqui apresentados tomam por base o questionário aplicado com os adolescentes no início do projeto e também os registros dos comentários realizados por esses alunos durante a sua participação nos encontros realizados.

Ao contabilizar alguns dados referentes aos alunos engajados no projeto verificamos que 55% são do sexo masculino; 68% do total cursam o 3º nível do Ensino Fundamental, 25% o 4º nível, 5% o 2º nível e apenas 2% o 1º nível. É importante relatar que apenas 25% dos participantes afirmam não estar inseridos em algum processo de trabalho no período de desenvolvimento do Projeto. Percebemos, assim, que 75% dessas crianças e adolescentes mesmo freqüentando a escola têm uma outra ocupação caracterizada como trabalho.

Entre as principais atividades desenvolvidas que foram citadas por 24% deles estão as que se referem aos serviços





domésticos, como limpeza de casa, lavagem de roupa, cozinhar, cuidar de crianças. Esses casos, no geral, correspondem às crianças e adolescentes que trabalham em suas próprias casas, para que as suas mães possam sair para trabalhar; e também uma parcela de meninas que realiza trabalho doméstico fora de casa, para contribuir o sustento da família. 20% dos participantes citaram algumas atividades avaliadas como “trabalho de rua”: vendedor ambulante, feirante, garçom de quiosque, ajudante de supermercado etc., de modo que se considerou também o comércio como fazendo parte da categoria de “trabalho de rua”. Em algumas situações, esses adolescentes realizam atividades até mesmo noturnas, das dez da noite até às cinco da manhã.

Ainda há indicação do envolvimento de 5% dos integrantes do grupo na exploração sexual comercial, que vem sendo considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em sua convenção 182, como uma das formas mais perversas de trabalho infantil; esse tipo de atividade é marcado pela invisibilidade e resistência ao reconhecimento do problema pela família, pela sociedade e pelas instituições públicas. São meninas e meninos comprometidos com um trabalho que prejudica seu desenvolvimento mental, físico e emocional.

Os demais integrantes do grupo encontram-se envolvidos em tarefas que classificamos como de manufatura e agricultura. Muitas dessas crianças e adolescentes são obrigadas a entrar precocemente no mercado de trabalho e tornam-se muitas vezes os principais responsáveis pelo sustento da família. Esse indicativo de inserção no mercado de trabalho feito por essas crianças e adolescentes contraria o ECA no seu Art. 60, em que consta que “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.”

Conforme observações feitas por eles e que constam nos relatórios semanais dos encontros realizados, observa-se que é peculiar nos grupos de alunos das duas escolas a naturalização





da violência que é apresentada como primeira resposta frente a qualquer adversidade que se apresente. Muitos desses jovens cotidianamente situação de violência em sua própria família e passam a percebê-la como algo aceitável.

Do grupo de crianças e adolescentes integrados ao projeto cerca de 90% afirmaram ter sofrido algum tipo de violência, fosse ela física, moral ou psicológica, em grande parte causada por membros da própria família. Nota-se, assim, grande contraste nessas relações familiares, pois ao invés de assegurar boas condições para o desenvolvimento saudável de suas crianças e adolescentes, pro vezes há necessidade deles serem protegidos da própria família.

O que se observa é que, devido à cultura, essas agressões ocorridas no espaço do lar são, na maioria das vezes, encobertas pelos familiares. No grupo, adolescentes assumiram das violências sofridas no espaço doméstico, mas também admitiram adotar a prática da violência, como forma de combatê-la, levando a concluir que esses jovens já não são apenas vítimas, mais também atores da violência.

O agravamento do problema social é conseqüência da adoção de um modelo de desenvolvimento que exclui um número maior de brasileiros dos resultados do crescimento econômico, do consumo e da participação social.

Este fato gera a necessidade de que o Estado encare de frente o chamado “problema do menor”, assumindo-o como problema social, criando instituições “adequadas”, com o objetivo de prevenir a marginalização,(...). (Fernandes, 1985)

A violência juvenil pode ser vista por diferentes ângulos. Um aspecto que vem sendo enfatizado nesse escrito relaciona esse fenômeno com as desigualdades sociais vivenciadas no dia-a-dia, como a segregação decorrente da falta de acesso da maioria a equipamentos públicos como cinema, biblioteca, teatro e até mesmo áreas de lazer, comprometendo assim a sua socialização e inserção comunitária.

A violência juvenil, nesse contexto tem emergido sob diversas lógicas. Por um lado, tem representado uma forma de os jovens quebrarem sua invisibilidade (...)





. Diante de uma sociedade que manipula canais de mobilidade social e segrega socialmente setores da população, e que além de não reconhecer, estigmatiza os principais canais de participação juvenil – tais como grupos de rappers – a violência vem servindo em alguns casos, para colocá-los nos meios de participação e chamar a atenção para a sua difícil vida. (Abramoway 2000, p.56)

A realidade vivenciada por esses jovens nos faz refletir como eles são a imagem do descaso dos órgãos competentes, que não visualizam os reflexos que as violências sofridas agora por essas crianças e adolescentes desencadearão no futuro. O que vemos é que muitas vezes instituições e pessoas que são nomeadas como representantes da proteção desses jovens acabam por revitimizá-los, reforçando algum tipo de violência.

O encontro que teve por tema “Cidadania e Espaços de Participação Política” alcançou uma ampla participação dos grupos nas duas instituições de ensino, pois adotou uma metodologia de aproximação com a realidade vivenciada por eles, remetendo a discussão para questões do dia-a-dia. Procurou-se primeiramente conhecer o conceito do grupo com relação ao assunto; de início, se mostraram relutantes em esboçar suas opiniões, mais acabaram se envolvendo na atividade. A principal idéia de cidadania que expressaram foi a que a coloca como “respeito ao outro”; mas, quando são abordados sobre o que é ter respeito, eles sentiram grande dificuldade em estabelecer o lugar reservado ao outro, revelando como principal referência que o respeito é imposto pela violência.

Usam o termo “respeito ao outro” sem fazer uma correlação com o “seu” comportamento enquanto cidadão e com os benefícios obtidos por essa postura. Fazem intensa referência ao desrespeito que sofrem, por parte de alguns educadores e colegas; em resposta a esses comentários, os facilitadores das atividades passaram a citar os espaços onde poderiam questionar esse desrespeito sem incorrer no erro de retribuí-lo.

Outra representação expressa foi a de cidadania, enquanto cumprimento dos deveres; só que citam esses “deveres” também





como alheios a si próprios. Nessa oportunidade, observou-se uma grande dificuldade em se identificar com esse papel. Na expectativa de que percebessem a dimensão do dever enquanto parte da função de ser cidadão, e que o ser cidadão envolve uma identidade grupal, se fez alusão a esses “deveres” a partir das demandas do seu dia-a-dia, como de zelar pela escola, de não provocar danos a sua estrutura física ou material, procurando abordar essas questões de forma a permitir uma associação com a realidade de cada um dos presentes. Assim, procurou-se estimular o sentimento de pertencimento comunitário, procurando estimular no grupo o desejo de desenvolver suas potencialidades.

Ao serem questionados sobre se os seus direitos enquanto cidadãos vêm sendo respeitados, o que nos foi apontado pelos comentários feitos nos grupos das duas instituições selecionadas demonstrou que, por outro lado, há um desconhecimento quase que integral dos seus direitos, sendo a educação um dos únicos direitos a se fazer referência nas duas escolas. Dentre os direitos que mais afirmam ter estão a educação, o voto, e a saúde. Pegando esse gancho, se refletiu sobre como vem sendo tratada a saúde nos seus bairros, se os postos que deveriam prestar atendimento funcionam bem, se oferecem um atendimento de qualidade; durante esse momento se conseguiu obter uma boa participação do grupo, que começa a apresentar os vários problemas enfrentados na comunidade.

Procurou-se incentivá-los para uma cultura de garantia dos direitos. Quando indagados sobre quem é o responsável por garanti-los, mencionaram principalmente os governantes, desde o Prefeito da cidade até o Presidente da República, e ao serem questionados sobre quais os espaços que possibilitam o conhecimento de seus direitos, o mais citado foi a televisão.

Ao serem apresentadas principais instituições e instrumentos mentos de reafirmação dos direitos, dentre os quais a Constituição Federal, o Código Civil e o Estatuto da Criança e





do Adolescente, revelou-se desconhecimento deles. E ao referir-se aos órgãos que integram o cotidiano das comunidades, como Conselho Tutelar e a Polícia, como encarregados pelo respeito e cumprimento dos direitos dos indivíduos, os comentários feitos pelos jovens dão conta de que os enxergam não como instrumentos de garantia de direitos, mais como órgãos repressores, como instituições de caráter punitivo; essa mesma imagem também é destinada ao ECA. Por outro lado, dentre os espaços mais reconhecidos e referenciados por eles para reivindicar os seus direitos estão a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde.

O desconhecimento dos direitos é um forte agravante para as situações de exclusão vivenciadas por esses jovens. Ao se fazer maiores esclarecimentos sobre os espaços de participação política, ou seja, sobre os locais onde eles podem estar recorrendo na busca desses direitos, sem que necessariamente tenham de recorrer aos governantes, buscou-se levá-los a uma maior reflexão com relação ao fato de que, muitas vezes, não procuram a garantia dos seus direitos porque não os conhecem. Assim, diante desse cenário, revela-se a importância desse Projeto, que ao proporcionar maiores esclarecimentos sobre os direitos e deveres dos jovens os ajuda a desenvolver uma maior percepção do seu papel em sociedade.

Ao se indagar qual a contribuição dessa oficina em termos do conhecimento oferecido, de forma geral, o pensamento mais apresentado foi de que “para ser realmente cidadão é preciso que se conheça os seus direitos e onde eles estão garantidos, bem como saber a quem recorrer quando um deles for violado”. Os facilitadores passaram a fazer, em conjunto com os integrantes do grupo, uma análise da importância dessas discussões que vêm sendo feitas, permitindo que cada um fizesse sua reflexão e apontasse os benefícios desse tipo de atividade. A maioria dos participantes centrou a importância desse encontro no conhecimento proporcionado sobre os espaços de reivindicações





existentes, que lhes permitem atuar como “sujeitos de direito” e se sentirem como fazendo parte da sociedade, não apenas nos deveres, mais também na garantia dos direitos.

Um outro encontro que envolveu uma grande participação do grupo foi o que trazia por tema o “Protagonismo” e que tinha o intuito de propiciar o reconhecimento da importância do desenvolvimento do potencial do adolescente no exercício de sua autonomia. Esse encontro foi marcado por indagações aos grupos sobre os espaços oferecidos em suas comunidades que lhes possibilitariam alcançar maior participação e desenvolvimento integral (físico, cognitivo, social, moral, emocional ou afetivo), ou seja, os espaços que favorecem o fortalecimento pessoal, ajudando o descobrimento de suas próprias capacidades, para que esses jovens se percebam enquanto sujeito e não como objeto, para que eles próprios sejam os responsáveis pela construção do seu ser social.

Entretanto, as respostas oferecidas evidenciavam desconhecimento a respeito de programas ou espaços de cultura e lazer existentes nos seus bairros, que oferecem alternativas de convivências. Revelou-se mais uma vez a escassez desses espaços tão importantes para a construção da sociabilidade e da identidade dos jovens, já que os adolescentes não sabiam indicar nenhuma outra instituição que lhes servisse enquanto espaço de entretenimento além da escola. A insuficiência de espaços de socialização pode ser apontada como um dos fatores responsáveis pela segregação sofrida por esses adolescentes, visto que muitos são privados de uma convivência comunitária.

Durante esse encontro a facilitadora indicou diversos grupos nos quais os jovens podem está se inserindo, destacando alguns em que podem procurar para buscar ajuda ou até mesmo especialização profissional. Procurou alertar para a importância do respeito à diferença, e despertar o interesse deles para o conhecimento de outras realidades diferentes da que se encontram





inseridos. Aponta o jovem como o senhor de “seu” futuro, procurando passar a idéia de que são capazes de superar as dificuldades e transformar a sua realidade, que estão aptos a construir situações favoráveis, numa perspectiva de futuro mais otimista.

4.2) Encontro com os educadores

Os encontros com os educadores tinham por finalidade possibilitar reflexão sobre as formas de lidar com a juventude, apresentando-lhes a necessidade de se despirem de preconceitos para que tivessem condições de auxiliar as crianças e adolescentes vitimados pela prática da exploração sexual, do trabalho infantil. Buscou-se fazer com que percebessem que o papel dos professores não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos, e que na contemporaneidade eles também possuem a função de “educador social”, pois a escola vem, cada vez mais, ocupando espaços no processo de formação de um “índivíduo cidadão”, acreditando que os educadores capacitados a entender a realidade dessas crianças e adolescentes podem se constituir em grandes de transformação da realidade.

“No interior dessa concepção, o ato educativo terá sempre o sentido de ‘um aposta no outro’, uma vez que ele nos leva a postular em todos os educandos a capacidade de ser o sujeito do seu destino, deixando de seguir passivamente o curso dos acontecimentos como um cão morto na correnteza”. (Costa, 1985, p. 22)

Um dos encontros abordou especificamente a temática da violência, na expectativa de forma os professores para o desenvolvimento de um olhar mais aguçado na identificação de indicadores de violência sexual e de como proceder para notificar os casos identificados aos órgãos competentes.

Para auxiliar os educadores na identificação e tipificação da violência lhes foi trazido um material elaborado pela equipe





da Casa Renascer, que tem por título “*Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes: Como Agir*”. Trata-se de uma orientação sobre como prevenir a violência contra crianças e adolescentes nos serviços de educação e que cita os principais tipos de violência, a física, a psicológica, a sexual, a negligência e o abandono, fazendo referência a indicadores físicos e comportamentais das crianças e adolescentes em situação de violência; expõe características da família que pratica essas violências e explica que algumas das características são comuns em todos os tipos de violência.

Os educadores expuseram grande preocupação com relação à apatia demonstrada por muitos alunos diante do conhecimento escolar e pela falta de significado atribuído à escola. Revelaram que os adolescentes já não consideram a escola como um espaço para o desenvolvimento do seu potencial e responsabilizam por isso o modelo de educação que vindo sendo adotado pelos governantes. Alguns profissionais também reclamam da ausência de um momento coletivo entre eles para discussão e planejamento de atividades: “esse encontro não vem ocorrendo devido ao novo sistema adotado pela Secretaria de Educação, que adota um modelo de planejamento fragmentado, em que apenas dois profissionais de cada disciplina se reúnem” (José Ricardo³). Esse método inviabiliza o contato entre eles, o qual, alegam, promovia uma troca de experiências que facilitava o trabalho. Porém, outros justificam que essa atitude foi uma estratégia encontrada pela Secretaria diante das ausências constantes de alguns professores, que faziam do dia do planejamento ponto facultativo, com saídas para médicos, compras, entre outras atividades particulares.

Os educadores assinalam também a falta de limites e a agressividade como comportamentos com os quais não se sentem preparados para lidar. Em suas observações fazem referência à problemática da violência e apontam sua origem nas relações

³ Nome fictício para preservar a identidade do educador.





familiares. Mas também afirmam que essa violência não se restringe ao espaço do lar, acabando por atingir a escola, que passa a se defrontar com crianças e adolescentes desfalcados de valores morais, por conseguinte tornando-se “alunos-problema”.

Os educadores, ao tomarem por base a vivência da “caixa de areia”⁴, adotada durante um dos encontros que lhes permitiu se colocarem no papel do aluno, refletiram sobre a necessidade da “tolerância” em relação a alguns comportamentos daqueles. Disseram reconhecer que o que “somos” no presente é reflexo do que vivemos durante a infância. Com isso, é reiterada a necessidade de se ter um novo olhar sobre as necessidades dos alunos, pois se os profissionais não estiverem aptos a fazer uma leitura do quadro que se apresenta, deixarão de tratar a questão como um problema familiar e social e passarão a enxergá-lo como algo pessoal.

4.3) Encontros com os pais e/ou responsáveis

Para que ocorressem os encontros com os familiares das crianças e adolescentes selecionadas para o Projeto foram enfrentadas grandes dificuldades nas duas escolas, mesmo tendo sido feitas visitas domiciliares e renovados os comunicados através dos participantes a cada novo encontro. A pequena participação fazia notar que grande parte desses jovens não tem acompanhamento mento familiar.

O que se observou no pequeno grupo de pais, mães e/ou responsáveis que compareceram as reuniões foi que as histórias de vida reveladas dão conta de uma estrutura familiar esfacelada, a qual, em sua maioria, é chefiada por mulheres. A presença do representante do sexo masculino é quase que extinta e os relatos

⁴ Ver nos anexos descrição completa da técnica caixa de areia adaptada pela psicopedagoga, da Casa Renascer, Maria Célia Valentim para o espaço de sala de aula na perspectiva de construção textual.





dão conta de que, nessas famílias, quando existe a figura paterna ele, o homem, só vem atuando como provedor.

É habitual entre essas mães uma baixa escolaridade, de modo que algumas sequer sabem assinar o próprio nome. Durante esses encontros expressavam a surpresa pela abordagem realizada: “esse encontro é diferente, né, tô gostando muito! É a primeira vez que a escola me chama para uma reunião e não reclama do meu filho”. (Maria de Lourdes⁵).

Um fato comum entre esses pais é o caso de terem começado a trabalhar ainda crianças e em serviços que exigiam grande força física.

O que se observou nos depoimentos desses pais durante as oficinas foi que muitos reconhecem a importância da escola e defendem uma maior escolarização para os filhos, na expectativa de que favoreça a ascensão social, essa ascensão significando muito mais a garantia de um “bom emprego”. Entretanto, muitos pais não conseguem manter os filhos estudando e chegam até a incentivar a prática do trabalho infantil, devida sua incapacidade de atender a necessidade básica dos membros do grupo familiar.

Outra importante revelação foi de que a forma de disciplina por eles sofrida era pautada na violência. Ao final dos encontros perguntou-se aos presentes como se sentiam frente às discussões realizadas, o que achavam daqueles momentos. Os comentários foram sempre positivos, e dentre eles foi expresso o desejo de que essa atividade tivesse prosseguimento.

4.4) Encontros com a comunidade

Nos encontros com a comunidade os espaços utilizados foram escolas, igrejas e/ou associações de moradores, e os principais temas abordados, assim como nos encontros realizados com os

⁵ Nome fictício para preservar a identidade da mãe.





pais, referiam-se à importância de um relacionamento familiar saudável, à violência doméstica e à importância da escola no enfrentamento do trabalho infantil. Foi realizada reflexão sobre os condicionantes da violência doméstica e as formas de enfrentá-la, explicando-a como um fenômeno presente, independente de classe social, e multifacetada. Durante essa discussão a facilitadora procurou desmistificar a idéia de que “a violência doméstica é um problema apenas da família e que está concentrada apenas nas classes mais baixas”, e explicou que ela ganha conotação pública passando a ser um problema do Estado, ou melhor, da sociedade. Passou a informar os órgãos e instituições que podem ajudar no enfrentamento a essa violência, passando inclusive os telefones que podem ser usados caso desejem fazer denúncia.

Enveredou pela temática da valorização da educação enquanto estratégia de enfrentamento das diversas formas de violação dos direitos. Dentre as principais violações dos direitos abordamos as relativas ao trabalho infantil. Procurou-se explicitar as leis que defendem a criança e explicar a importância da permanência da criança na escola. Mesmo assim, houve comentários contrários aos argumentos apresentados pela facilitadora por parte de uma mãe que participava do encontro, que alegou discordar do fato da criança não poder trabalhar já que, se mirando no próprio exemplo, afirma que “também trabalhou quando criança e não acha que seja tão prejudicial”. (Joaquina⁶).

Essa opinião reflete o imaginário hegemônico da sociedade, no que diz respeito ao trabalho infantil. Essa compreensão chama para a necessidade de um maior esclarecimento sobre os danos causados pelo trabalho a crianças e adolescentes, como é o caso da reprodução da pobreza, visto que, como vem mostrando vários estudos, uma criança que é submetida ao trabalho infantil encontra dificuldades para se manter na escola e passa

⁶ Nome fictício para preservar a identidade da depoente





a constituir uma força de trabalho profissionalizada no futuro. Ao ser utilizado como mão de obra para ajudar no sustento da família são muitas vezes privados da sala de aula, ou que mesmo freqüentam a escola tão cansados que não conseguem obter um bom rendimento escolar. Discutiu em particular o tema da exploração sexual de crianças e adolescentes, como uma forma perversa de trabalho infantil e a necessidade do envolvimento da população na contenção dessa prática, a partir da responsabilização dos agressores.

5) Desafios

O modelo de sociedade de consumo ao qual estamos submetidos tem colocado adolescentes em uma condição de individualismo e padrões de comportamentos egoístas, por um lado, e de criminalidade, notadamente por parte daqueles que busca inclusão seja de forma lícita ou ilícita; em ambos os casos, submetidos a alto grau de vulnerabilidade a todas as formas de violação dos direitos humanos. Há que se pensar estratégias com ações contínuas que tragam ou resgatam no debate, no fazer pedagógico, seja na família ou no espaço escolar, o sentimento da vida em comunidade, da condição humana de um ser que se realiza na relação com o outro, e de forma afetiva, cooperativa, respeitando as limitações físicas, psíquicas e emocionais de cada um.

Dentre as principais dificuldades encontradas para a realização do Projeto podemos citar a de monitoramento desses alunos, dado a fragilidade dos sistemas de informação das Somase a esse fato a dificuldade para realizar as atividades lúdicas, como a apresentação de vídeos, músicas e artes plásticas, que ficaram por vezes comprometidas dada a inadequação dos ambientes escolares para a projeção. Essa dificuldade revelou a lógica de





um modelo educacional tradicional/formal, que não vislumbra a realização de discussão em roda, manuseio de materiais artísticos, dentro de uma proposta construtivista.

A falta de assiduidade também dificultou a eficácia dos encontros: os alunos reproduziam no Projeto a relação mantida com a escola, dificultando uma maior vinculação. Da mesma forma e por outro lado, apesar da parceria com as escolas ter tido o aval e apoio da Secretaria Municipal de Educação, ainda se observou a resistência de alguns professores com o trabalho que vinha sendo desenvolvido. A queixa permanente inibiu a ação propositiva para a superação das dificuldades de sala de aula. Também foram necessários alguns reagendamentos dos encontros, tendo em vista que a dificuldade de organização interna da escola no controle e montagem do cronograma de atividades, por vezes, permitiu a duplicidade de atividades em horários sem que houvesse espaço na escola para sua realização.

Devido a abrangência do Projeto, que envolvia a participação de atores sociais como os adolescentes, as famílias, os educadores e a comunidade, foi um desafio realizar tantas atividades no curto espaço de tempo de nove meses, conforme acordo de cooperação e contando com um grupo de profissionais com outras demandas de trabalho. Optou-se como estratégia de fortalecimento das estruturas educacionais envolver um conjunto de outras instituições, no intuito de estimular o investimento do poder público no fortalecimento dos instrumentos existentes na comunidade, como elemento transformador da realidade social, acolhendo esse trabalho como uma ferramenta efetiva para a garantia da cidadania e da inclusão social.

Pensamos que um processo de mudança de padrões culturais previamente estabelecidos leva tempo para acontecer. Mas, como toda mudança começa com pequenos grupos que vão agregando novas pessoas, isso não só é possível como é a nossa de existir enquanto organização não governamental. Assumir o





lugar de disparador de processos através da mobilização social e controle das políticas públicas, visando sempre a melhoria das estruturas educacionais em termos metodológicos, principalmente, instigando o repensar papel da educação, garantindo escolas de qualidade.

6) Referências bibliográficas:

ABRAMOVAY, Miriam. et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID. 2002.

CASTRO, M.G. et al. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2001.

COSTA, A. C. Gomes da. A Educação pelo trabalho. *Revista Serviço Social e Sociedade* 19. São Paulo, Cortez, 1985.

DIMENSTEIN, M. *Adolescência e Juventude: bases de apoio familiares e comunitárias como estratégias de enfrentamento a violência*. UFRN, Natal/RN - Brasil Fundació Càtedra Iberoamericana. 2006.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069, de 12 julho de 1990. Brasília: secretária de Estado de Direitos humanos. Departamento da criança e do adollesente, 2002.

FERNANDES, Ecléa. *A questão do menor – depoimento de um*





x presidente da Funabem. Revista Serviço Social e Sociedade 19. São Paulo, Cortez, 1985.

Fórum Engenho de Sonhos de Combate à Pobreza. *Diagnóstico Interativo da realidade dos Jovens do Bairro de Bom pastor*. Mimeo. 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000*.

SEMURB – Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. *Conheça melhor o seu bairro Bom Pastor*. Natal, 2005.

_____. *Conheça melhor o seu bairro Felipe Camarão*, Natal, 2005.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da Violência IV - Os Jovens do Brasil: Juventude, Violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos direitos Humanos, 2º ed. 2005.

Secretária de sугuração pública do RN. *Natal é a capital do país com menor taxa de homicídio de jovens*. Disponível em www.defesasocial.rn.gov.br. Acesso em 12/09/2007.





A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Ângela Gertrudes Küng¹
Serviço Psicológico da Casa Renascer

1. A Importância da Dinâmica Familiar no Processo de Socialização do Indivíduo e sua Influência nas Relações Interpessoais.

Trata-se do relato de trabalho do projeto. Estratégias de enfrentamento a violência sexual contra crianças e do adolescente na cidade do Natal/RN² desenvolvido com adolescentes, famílias, escolas e comunidades em dois bairros periféricos da cidade do Natal, a partir dos resultados da aplicação de uma metodologia voltada para trabalhos com ações integradas, reflete-se sobre as influências da dinâmica familiar no comportamento do indivíduo diante do mundo.

A família representa o primeiro grupo social da criança, com identidade, organização e dinâmica própria. A maneira como se organiza sofre interferência direta dos seus antecessores, no sentido de cada sujeito integrante do par/casal trazer consigo sua história, hábitos, costumes, valores e crenças para a formação de um novo núcleo familiar. Conseqüentemente, estrutura-se também sob influência de mecanismos inconscientes, ligados às primeiras experiências de vinculação³ (Eiger, 1985).

A instituição familiar tem um papel essencial no desenvolvimento da afetividade da criança. Como lembra Mchaffie (cit. por Pinheiro, 1999, p.47), “Sem o afeto de um adulto, o ser humano

¹Psicóloga clínica, com Especialização em Análise Bioenergética pelo Instituto Libertas Comunidade/PE e em Violência Doméstica cometida contra Crianças e Adolescentes pela USP/LACRI.

² Maiores detalhes do Projeto ver artigo constante nesta publicação: “Estratégias de Enfrentamento à violência sexual cometida contra crianças e adolescentes”.

³Experiências de vinculação: primeiras experiências afetivas vivenciadas pelo bebê com sua mãe ou pessoa substituta.





enquanto criança não desenvolve a sua capacidade de confiar e de se relacionar com o outro”.

A família é a ponte intermediária entre o indivíduo e a sociedade. Os papéis vivenciados e assumidos por cada membro do núcleo familiar são formadores da personalidade do indivíduo e orientam seu comportamento social. O ser humano é essencialmente um ser social; a criança e o adolescente encontram-se em condição especial de desenvolvimento necessitando, portanto, de um ambiente familiar saudável. A qualidade da relação familiar será fator determinante na convivência com os outros, dentro e fora da família.

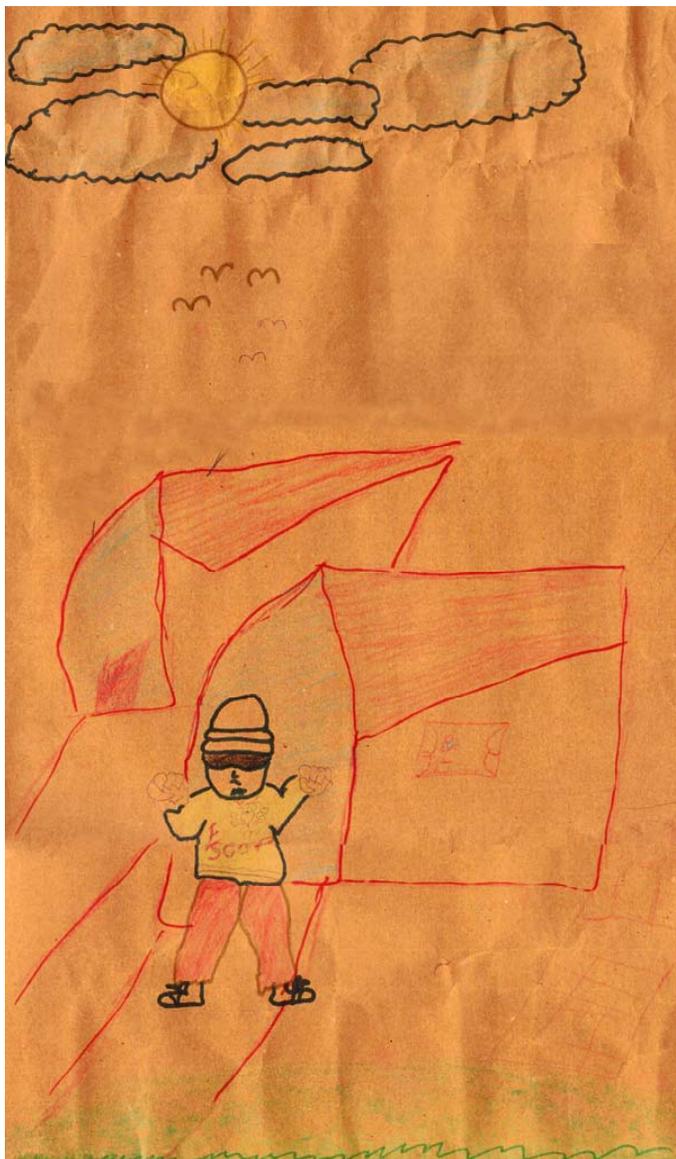
Sabemos que, além dos fatores genéticos, a forma como os pais e as pessoas significativas tratam a criança nos seus primeiros anos de vida configura parte das características da sua personalidade. As mensagens emitidas por essas pessoas exercerem forte influência nos seus sentimentos em relação a si mesmo e aos outros. “A família constitui o primeiro, o mais fundante e o mais importante grupo social de toda pessoa, bem como o seu quadro de referência, estabelecido através de relações e identificações que a criança criou durante o desenvolvimento” (VARA. 1996, p. 8).

Quando a família perde a capacidade de ser referência para os seus filhos, estes encontram outras pessoas fora do âmbito familiar para se espelhar e seguir, como podemos observar nos relatos de muitos adolescentes atendidos no projeto. Ali, observou-se que representações de grupos, gangs, torcidas organizadas passaram a ser as figuras de identificação para os mesmos, retratando assim que a família perdeu o lugar de referência. O desenho a seguir, elaborado durante atividade que usou técnica projetiva para refletir sobre cenas marcantes do seu cotidiano, retrata a cena de um traficante “bem sucedido” negociando drogas no bairro; o adolescente coloca a cena com admiração e solução para sua vida. Quando questionado sobre o significado do desenho





vida, o porquê dessa representação, ele disse: “esse é o exemplo que vejo todo dia, quem se dá bem é esse povo aí... ser certinho muitas vezes não dá em nada”. I. M. 17 anos.





O serviço de psicologia da Casa Renascer utiliza a abordagem sistêmica familiar⁴ no acompanhamento as famílias de crianças e adolescentes em situação de violência doméstica. Nesta abordagem entende-se a família como um sistema entre outros, ou seja, um subsistema dentro de um sistema maior, que é o contexto cultural onde se encontra o grupo familiar. Calil (1987) reflete que a família participa e recebe influência de outros sistemas humanos, como a família de origem, o trabalho, a escola, as instituições religiosas etc., de modo que para compreender o comportamento de um membro da família precisamos analisar as relações interpessoais e as normas que regulam o funcionamento do sistema familiar em questão.

A nossa metodologia de trabalho adota a orientação de Pichon-Rivière (1980), que busca compreender o sujeito a partir do contexto social em que se encontra inserido, considerando a integração de três dimensões de investigação: a psicossocial, que parte do indivíduo para o meio externo; a sociodinâmica, que analisa o grupo como estrutura; e a institucional, que toma todo um grupo como objeto de investigação.

Nos encontros realizados com as famílias observou-se a forma como cada uma delas revela seus próprios conceitos e regras, principalmente no que se refere a valores e educação. Os depoimentos abaixo, de pais, mães e/ou responsáveis cujos filhos(as) apresentavam problemas de indisciplina e inclusive com ato infracional no ambiente escolar e na comunidade, ilustram essa observação:

“Como vou educar sem bater... se não bato pra exemplar depois ele vem bater em mim... quando merece, eu bato mesmo...” D.A 37 anos.

⁴ Abordagem sistêmica: na terapia sistêmica a atuação é voltada ao comportamento interativo, à estrutura, ao equilíbrio, à estabilidade e à mudança do sistema como um todo. O comportamento apresentado reflete a participação de cada membro da família, pois ao seu modo cada um contribui para mantê-lo. Em Gasparian (1997) o leitor encontra uma discussão aprofundada sobre a abordagem sistêmica.





*“Que historia é essa... bater não revolta ninguém, pois eu e meus irmãos levamos muita surra e hoje somos gente de verdade...”
F.B 42 anos.*

“Fui exemplada assim, sempre apanhei, desde menina meu pai dava em mim por nada” S.B 32 anos.

“Muitas vezes os comportamentos vistos nos filhos são reflexos do comportamento adotado pelos pais” G.S. 35 anos.

*“Eu sempre ajudei em casa, à minha mãe, à família, trabalhei desde criança no roçado e isso nunca me prejudicou em nada”
R.B. 38 anos.*

*“É nunca tinha pensado nisso... quando eu bato ele só fica pior e ainda foge de casa, mas foi assim que aprendi, que posso fazer”
L.S 38 anos.*

Embora se constate que a família tem passado por várias transformações ao longo da historia, permanece como condição para a humanização e socialização das pessoas. Ela representa uma forma de relação social constitutiva da espécie humana, tanto como estratégia de sobrevivência dos grupos como condição para o desenvolvimento e realização da pessoa (Petrini, 2004).

O conceito de família contemporâneo é de um agrupamento de duas ou mais pessoas que, através dos laços afetivos, compartilham da visão de mundo, de aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. As famílias se estruturam de diversas maneiras, sendo inapropriado falar de um modelo único ou ideal. As organizações se dão em prol das mudanças sociais, de acordo com o lugar e época em que estão inseridas. Como observa Goldani (1994), temos famílias tradicionais, com uma estrutura nuclear formada por um homem, uma mulher e os filhos biológicos ou adotivos;





famílias mono parentais, formadas por apenas um dos pais; famílias mistas, com filhos de outros relacionamentos; família ampliada, constituída pela família nuclear e mais os avós, os primos, os tios; famílias formadas por casais de homossexuais, entre outras. Em face destas novas organizações familiares observamos que a definição de estrutura ou desestrutura familiar não é pautada pelo modelo, mas pela forma como as relações internas acontecem. Logo, faz diferença existência ou não do respeito à individualidade, à diversidade, respeito mútuo, afeto, atenção, amor, diálogo, companheirismo, colaboração, na definição dos papéis, construção dos limites e regras com clareza e coerência.

Ainda que a melhor forma de educar seja o diálogo aberto, verdadeiro e claro, muitas crianças ainda são vítimas de famílias autoritárias, que praticam a violência doméstica. É comum que essa realidade resulte em histórias de auto-estima rebaixada e que, quando associadas a outros fatores de risco, resultem em personalidades depressivas, hostis ou agressivas, inclusive compondo quadros de marginalização social.

Segundo nos aponta os estudos de Ferrari, Dalka (2002); Pizá, Graça (2004) é bastante nocivo para o desenvolvimento psicossocial saudável da criança e do adolescente a visão adultocêntrica, sustentada de geração em geração de forma hierárquico-autoritária nas relações familiares, caracterizada pela forma intolerante, arrogante e abusiva com que o adulto se apresenta no contexto familiar. Alguns pais justificam atitudes violentas com os filhos como forma de educar e demonstrar cuidado e amor.

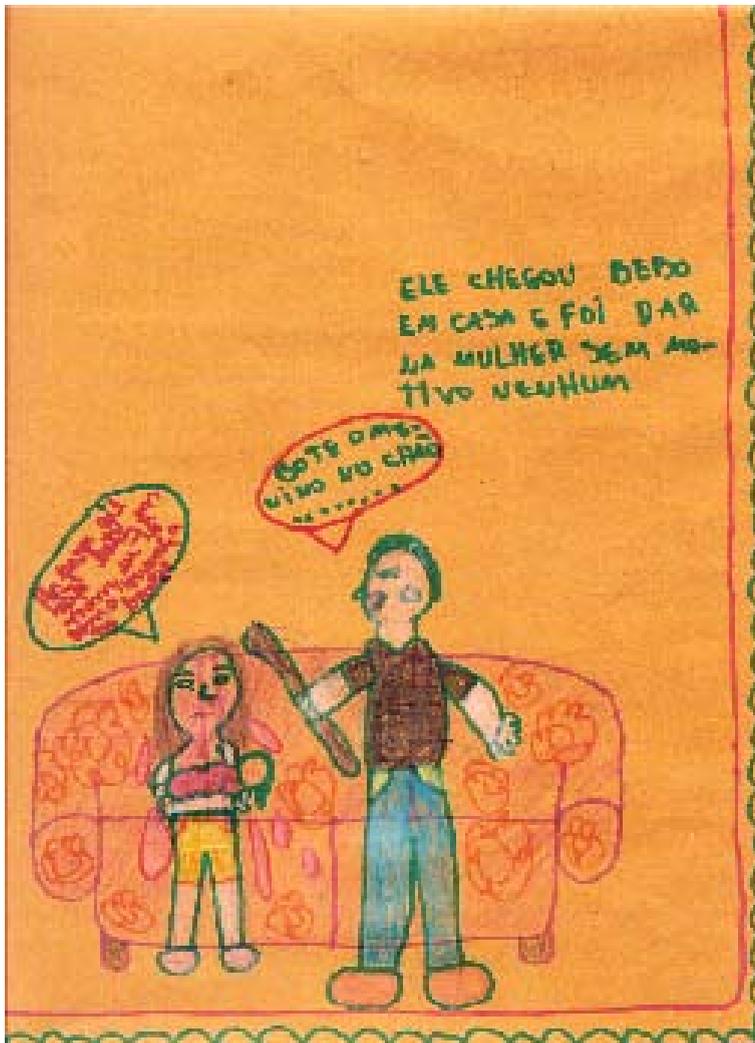
Esta postura confunde a criança, pois gera sentimentos contraditórios como raiva e gratidão, culpa e injustiça, amor e ódio ao mesmo tempo, pode comprometer a formação do seu caráter, da sua personalidade, desenvolvimento enfim.

Na figura a seguir, desenhada por uma adolescente do





projeto, temos a representação de um pai chegando em casa embriagado e partindo de forma autoritária e violenta para a esposa, a qual está acalentando um filho pequeno nos braços. É uma cena representativa do cotidiano daquela jovem, marcado pela violência e intransigência adulta, como revela o modelo referido acima.





Dentro desta perspectiva, seguem alguns relatos de crianças e adolescentes vítimas da violência doméstica, em que são revelados sentimentos confusos e contraditórios diante das atitudes autoritárias dos pais:

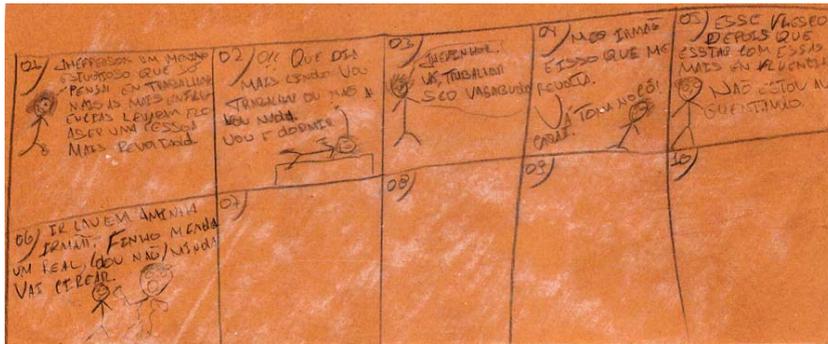
“Minha mãe não quer me dá pra minha tia, diz que não pariu filho pros outros, mas todo dia grita comigo, bate em mim e me obriga a ir pras feiras carregar frete.... eu tenho muita raiva disso”. A. M. 11 anos

*“Meu pai toda noite ia mexer com minha irmã. Quando eu via, ele me ameaçava dizendo que se eu contasse pra alguém ele me matava e dizia que minha irmã gostava... eu não sabia o que fazer, só chorava e ficava com ódio deles dois”.
M. A. 12 anos*

“Meus sentimentos pelo meu pai são confusos, às vezes gosto, tenho até pena e às vezes odeio ele” E.S. 13 anos.

“Respeitar mãe, que nada! O que a senhora ia fazer se todo dia sua mãe lhe acordasse lhe chamando de vagabundo, atrapalho de vida, um troço que não presta pra nada e coisa bem pior? Eu já saio de casa com tanta raiva que o que eu puder fazer de ruindade eu faço, só pra descontar as raivas que ela me faz... tenho pena de ninguém não!” J.S. 16 anos.





O relato de J.S., seguido do seu desenho, nos revela a construção de uma auto-imagem depreciativa a partir da violência psicológica dirigida pela sua mãe. Neste caso identificamos como o conflito familiar vivenciado modula e reforça o comportamento agressivo e anti-social do adolescente.

Quando a família não consegue conviver de forma saudável com as diferenças, não respeitando as necessidades e individualidade de cada membro, tende a desestruturar sua dinâmica, interferindo na relação com os filhos, provocando confusão nos papéis parentais. Os sentimentos dos pais se misturam com os sentimentos dos filhos e estes ficam sem lugar, deixam de ser vistos como sujeitos e passam a ser usados como objeto de agressão entre os pais. A imaturidade dos pais coloca os filhos no lugar do conflito e estes passam a ser o alvo da agressividade. Furniss (1991) observa:

A inversão da hierarquia familiar entre pais e filhos em algumas áreas conduz a incongruência entre os diferentes níveis de funcionamento familiar; o que é desorientador e perturbador para a criança.[...] Em termos de dependência emocional, o pai está em um nível de imaturidade semelhante ao da criança. (Furniss, 1991:50).

No relato abaixo o adolescente retrata uma cena da sua família, em que todos parecem estar deitados em um cemitério, mortos, frios e distantes uns dos outros:

“É assim que vejo minha família... um cemitério, ninguém fala





com ninguém, ninguém liga pra ninguém... só está junto na hora de dormir” R.S. 17 anos.



A família que apresenta boa estrutura emocional consegue lidar com a diversidade dos sentimentos, contendo e expressando-os de forma satisfatória e educativa. Vilhena (2002) refere que uma das funções básicas da família se concentra nos pais exercerem suas funções maternas e paternas de dar proteção e ao mesmo tempo exercer autoridade, ensinando os filhos a conter seus impulsos agressivos e destrutivos.

As famílias com histórico de violência precisam receber atendimento multi e interdisciplinar, pois necessitam de apoio, orientação e tratamento nos aspectos jurídicos, sociais, psicológicos e educacionais. No acompanhamento psicossocial todos os membros do grupo familiar deverão ser escutados, observados e tratados, pois não existe só agressor e vítima. Nessas famílias se instala um jogo em que agressor e vítima se confundem; há uma rotatividade na dinâmica de uma relação violenta.

A experiência nos mostra que, quando a violência é





intrafamiliar e o agressor é afastado, a tendência é outro membro da família assumir seu lugar enquanto violador, reforçando assim a necessidade de tratar toda a família. Relata-se como exemplo o caso de uma família, em que foi constatada violência sexual do pai contra duas filhas; quando este foi afastado – encontra-se detido – o irmão mais velho – com 18 anos na época – assumiu o seu lugar, agindo de forma violenta com os irmãos e, inclusive, abusando sexualmente de uma das irmãs, segundo sugerem os relatos da mãe. Neste caso, o atendimento deve acontecer em rede, numa equipe interdisciplinar com profissionais das diversas especialidades comprometidos com a proteção da vítima e a responsabilização dos agressores, garantindo assistência médica, psicológica, social, educacional, jurídica e de segurança.

Trabalho preventivo realizado com os diversos grupos de referência e pertinência de crianças e adolescentes, como família, escola e comunidade se faz necessário. Os espaços devem ser abertos para a fala, troca de experiências, esclarecimentos e orientações.

As famílias “desorganizadas” apresentam grandes dificuldades em estabelecer limites. Há uma transgressão constante no que é estabelecido como regra, o que resulta numa indisciplina generalizada. Não existem horários definidos, cada um faz o que quer sem pensar no outro, sem medir as consequências dos seus atos e desconsiderando a responsabilidade pelos mesmos. A tendência desses indivíduos é levar esta indisciplina para o meio social, como a escola, os grupos de amigos e demais grupos em que estejam inseridos. O limite, a interdição, o respeito às leis impostas pela cultura precisam ser trabalhadas na família. O adulto educador precisa ocupar seu lugar de cuidador, protetor e orientador na família, estabelecendo os limites com firmeza e afeto.

O terapeuta trabalha no sentido de organizar essa família, sendo referência e contendo impulsos durante um período,





contribuindo para despertar em cada um a consciência dos seus papéis. A inversão de papéis é prejudicial a todos os membros do grupo familiar e deixa a criança sem referência, vulnerável a situações de riscos sociais. Sem referências positivas no âmbito da família, a criança e o adolescente podem se identificar com pessoas que lhes oferecem uma vida aparentemente fácil, com resultados imediatos, como o acesso e a comercialização de drogas via o tráfico, a prostituição etc. Sua energia passa a ser colocada em função do imediatismo, do tirar vantagem em tudo sem nada temer e sem preocupação com qualquer perspectiva de vida.

Ao contrário da grande maioria, algumas pessoas possuem a capacidade de resistir sem maiores danos às adversidades vividas, saindo de determinadas situações de desajuste sem se contaminar negativamente, adotando posturas positivas e surpreendentes na vida, sendo resilientes⁵. Porém, outros se identificam com um tio, um primo, um vizinho que está inserido no mundo do crime, aparentemente se “dando bem” na vida, e que passam a ser vistos como modelo, herói, ainda que os exemplos sejam danosos ao desenvolvimento de uma postura saudável, norteadas por valores éticos.

Nos contextos de marginalização a vida perde o valor e novos valores são desenvolvidos: matar ou morrer passa a fazer parte de forma natural do cotidiano, levando os envolvidos a se afastar cada vez mais das situações de afeto.

“Eu sei que meu destino é cadeia ou caixão, mas nem me importo, minha vida tanto faz, vou continuar fazendo tudo que quero e não tô nem aí pra ninguém... minha mãe não liga pra mim não... nunca ligou” R. 14 anos.

⁵ Resiliência: “especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico, que se traduz na capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades para evitar, fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências”. (Ralha Simões, 2001, p.25)





Porém, naqueles que encontramos vinculações afetivas em relação aos pais/mães, avôs/avós, tios/tias, primos/primas, percebemos outro tipo de dinâmica interna. Mesmo envolvidos em atos ilícitos, reservam um lugar para o arrependimento e um desejo de mudança, conforme relatos de adolescentes envolvidos no projeto.

“Hoje fiz uma coisa errada, roubei e fui pego pela câmara... os caras foram atrás de mim... (choro)... só penso na decepção da minha vó... queria sair disso...”

(I. M. 17 anos)

Este adolescente é uma referência para sua família, constituída pela avó e duas irmãs, assume o papel de provedor, conselheiro e protetor. Relatou que se envolveu com pessoas que *“não prestam e terminei fazendo besteira, a primeira vez foi mais difícil, mas depois parecia fácil, só que desta vez vou me ferrar... por mim não... mas pela minha vó...”*. Este relato nos mostra como o sentimento de pertencer a um grupo familiar afetivo muda a visão do jovem. A referência de amor com esta avó provavelmente é um potenciador ou motivador que poderá levá-lo a outros caminhos.

Já no relato a seguir, destacamos uma aparente ausência de vinculação afetiva com a família:

“Ah; eu pego tudo que posso mesmo, não to nem aí... se eu for preso, boto pra f... lá dentro, uso logo o nome do meu primo (está preso)... que é quem comanda tudo aqui fora e todo mundo respeita ele dentro e fora...”. (A. F. 16 anos).

A família deste adolescente não o aceita, relata que a mãe sempre o maltratou física e verbalmente, com xingamentos e provocações de todos os tipos, afetando sua auto-imagem. O modelo que escolheu para seguir é o de um primo, que parece ser sua referência. Na sua fala é irônico, sarcástico e desafiador, demonstrando





apatia e desinteresse por um convívio social saudável.

Tais situações nos fazem pensar que, mesmo resguardando as diferenças pessoais e a individualidade de cada sujeito, parece impossível negar a íntima relação entre desafeto, falta de vínculo e comportamentos anti-sociais. Freud (1893) e Winnicott (1896) referem-se à agressividade como constitutiva da subjetividade de todo ser humano, ou seja, ela está em todas as pessoas. “Já a tendência anti-social deve ser avaliada levando-se em consideração o inconsciente e a relação que o sujeito teve com sua família e com a cultura”, defende Téó (2007).

Como profissionais atuantes no atendimento a crianças e adolescentes em situações de violência precisamos, cada vez mais, investir em estudos e debates que descubram e renovem métodos eficazes e eficientes de proteção, orientação e tratamento dessas famílias. O objetivo é prevenir o aumento da violência social com que hoje nos deparamos nas instituições e delegacias, com vítimas e atores diversos, muitos dos quais forjados no contexto da “desorganização familiar”. Precisamos dar continuidade e intensificar os trabalhos educativos e preventivos nas escolas e comunidades, mobilizando e dando visibilidade ao fenômeno da violência, esclarecendo sobre causas, conseqüências e danos ao ser humano, enquanto cidadão de direitos. É preciso oferecer alternativas como arte, educação, cultura e cidadania, trabalhando ações preventivas para crianças e adolescentes, pois essas ações competem com o mundo “mágico e excitante” (fala de Y.S. 17 anos) das drogas, do roubo, da exploração sexual, da criminalidade.

Durante a realização do projeto na escola aplicamos diversas dinâmicas de grupo, jogos, desenhos projetivos, diálogos, rodas de conversas como meio de estimular os adolescentes de uma forma sutil o despertam do interessante nas atividades.

Em uma dinâmica que identificava suas paixões ficou evidente o conflito interno, entre o amor e ódio pelos familiares.





Na grande maioria estavam retratados os familiares como suas paixões, como nos mostram os relatos e desenhos a seguir:

“Minhas paixões são minha mãe, minha irmã e minha namorada... meu pai eu odeio, quero que ele morra” M. A. 16 anos.

“Minha mãe, minha avó e minha bicicleta” J.C. 15 anos.

“Minha vó, meu avô e a bola” A. F. 16 anos.

Em um dos encontros chegou um adolescente com curativo no olho:

“Olha só o que aquele cretino fez... deu um murro no meu olho aí eu meti porrada nele também... é pra isso que serve família” I. J. 17 anos.

“No mundo só tenho minha mãe o resto que se dane...” K. L. 16 anos.

Nas dinâmicas relativas à identidade algumas falas nos revelam uma baixa auto-estima, ao mesmo tempo em que repete a imagem introjetada pelo adolescente a partir da visão que os pais têm dele. Trabalhamos a identidade através de técnicas projetivas como o desenho e recortes de revistas e jornais, de modo que os adolescentes expressassem no papel o que pensam sobre si mesmos, o que em si gostariam de mudar, o que não gostariam. Investigamos também com quem se acham parecidos e que conhecem da sua história de vida desde a gestação até os dias de hoje; trabalhamos a história do nome, quem escolheu, porque e o que significa, de modo que quando não sabiam as respostas orientávamos para pesquisar com a família e socializar com o grupo no encontro seguinte. O objetivo desta dinâmica foi





trabalhar a identidade de forma dinâmica, possibilitando a auto-reflexão e a socialização com o grupo.

“Sou um adolescente chato, briguento, se mexem nos meus calos sai de baixo....”

A.S. 16 anos.

“Sou bruto e ignorante, não sei falar com as pessoas” J.R. 15 anos.

“As pessoas me acham uma pessoa muito ruim, muito rebelde e eu sou mesmo” J.C 16 anos.

“Estou satisfeita, não quero mudar, tá bom assim desse jeito, é assim que eles merecem” J.C 16 anos.

A dinâmica do desenho coletivo com o objetivo de refletir a dinâmica familiar possibilitou a revelação de conflitos familiares existentes e, em alguns momentos, a reflexão da conresponsabilização dentro do contexto.

“Vivo mais ou menos bem com minha família, prefiro ficar na rua por causa das brigas em casa, muitas vezes sou obrigado a sair de casa pra não entrar em conflito” Y.C. 16 anos.

“Quando a minha madrasta briga comigo e quer dar em mim eu parto pra porrada com ela e jogo ela na parede” G.A. 15 anos.

“Meu pai não representa nada, não preciso dele, ele não é nada pra mim” I.M. 17 anos.

“Me vêem como um inútil, só falam comigo quando precisam de alguma coisa” A.S 16 anos.





*“Minha mãe é legal comigo, só briga quando faço algo errado”
I.M. 17 anos.*

“Meus sentimentos pelo meu pai são confusos, às vezes gosto e às vezes odeio ele” E.S.T 13 anos.

“Pra defender minha mãe faço tudo, já usei até faca.... só resolvo as coisas assim, dando também, vou apanhar é? Comigo é assim, se for doido e vier pra cima leva paulada, mordida, mãozada, o que for, eu dou-lhe” J.C.A 16 anos

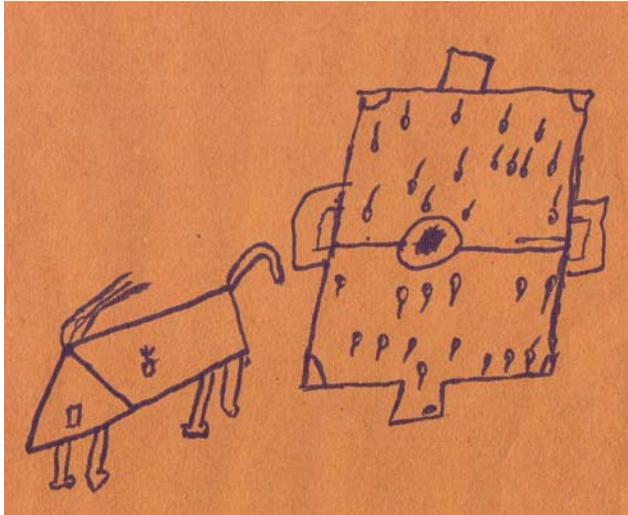


Neste desenho, em que se intitula como anjo do bem, o adolescente revela que revida a violência sofrida, como quando o pai bate na mãe e ele bate no pai, ou quando reproduz a violência na escola, batendo nos colegas que o chateiam.





A adolescente desenha uma casa cachorro, representando seu lar:



Uma outra desenha sua casa toda deteriorada, com buracos na parede, e afirma: “estes buracos é minha vida, toda esburacada”. Neste outro desenho, a adolescente encena a situação do pai batendo com cipó no filho e as irmãs rindo dele:

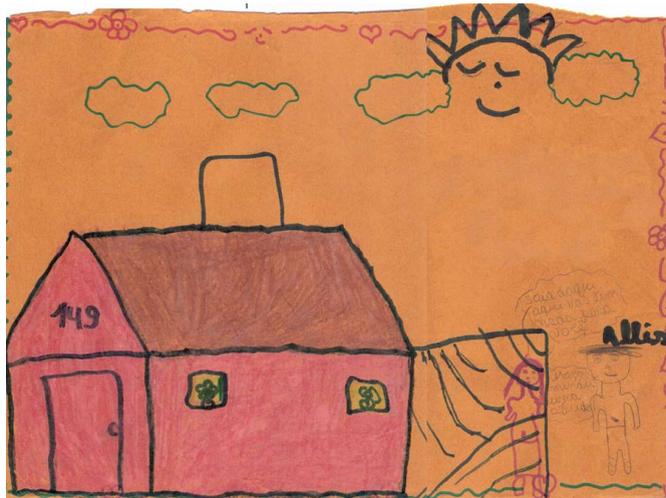




Uma outra manifestação da violência doméstica vivenciada pelas crianças e adolescentes acompanhados no projeto se apresentou sob o manto do trabalho infantil. Este, entendido não mais como uma forma de ajudar os pais na manutenção da casa, ligado a motivos econômicos ou culturais, como no caso das famílias rurais, mas revelando crianças jogadas nas mais diversas e perversas formas de exploração. Pais, mães, parentes forçam crianças, sob ameaças físicas, psicológicas e sexuais, a mendigar e vender seus corpos nas ruas, feiras, sinais, praias, bares etc., não só para ajudar no sustento da casa como também para manter o vício dos pais alcoólistas, drogaditos, perversos etc.

05:00 (MORNO)
OK
SABENDO
PARA
TRABALHAR
NUMA
SÉTIMA
FEIRA
ÀS
12:00
DA
NOITE
PASSAMOS
A NOITE
TODA
SOVOTAMOS
AS 20:00H
DA MANHÃ
AÍ EU VOU VOLTAR
QUANDO DA 22:00H
MINHA MÃE ME ACORDA
PARA VOLTAR O
COLEGIO MAS
EU SO TRABALHO
NATRECA





(Este adolescente trabalha de garçom numa barraca na praia de ponta negra e está exposto as drogas e a exploração sexual – garoto de programa)





Os relatos e desenhos acima refletem a violência doméstica vivenciada pelos adolescentes nas formas de negligência e exploração do trabalho infantil, colocando-os em situações de extrema vulnerabilidade para outras violências urbanas e sociais. A falta de respeito às necessidades básicas como cuidado, proteção e amor, representada nesses relatos, nos revela famílias que descumprem a função e o dever enquanto figuras de proteção e orientação, mesmo frente ao processo de socialização primária, fundamental para a formação da personalidade das crianças.

Como define Petrini (2004), é função básica da família a socialização e o acompanhamento. Como também é dever da família oferecer um ambiente capaz de proteger, orientar e encaminhar seus membros para um projeto de vida que inclua crescimento humano, capacitando-os para uma vivência e integração social saudável.

Na dinâmica em que se investigou sobre projetos de vida e expectativas de futuro, utilizamos trabalhos corporais com técnicas da bioenergética, rodas de conversas e desenhos projetivos abordando os seguintes temas: como me vejo, como me sinto, o que penso sobre mim mesmo? Quais minhas qualidades e aptidões? O que almejo alcançar a nível pessoal, afetivo, profissional e social? Os principais objetivos dessa dinâmica foram aumentar o nível de reflexão de cada um sobre sua vida, clareando suas metas e estratégias para alcançá-las, bem como na identificação dos interesses pessoais e profissionais. Nessa perspectiva destacamos os seguintes depoimentos:

“Quero conseguir um emprego com carteira assinada, que me garanta os meus direitos; já trabalho desde os 6 anos de idade e nunca recebi um salário completo” I.M.A. 17 anos

“Comparo o ser humano em sua evolução com um animal irracional que destrói os outros seres humanos e uma das





causas dessa violência é a falta de emprego e oportunidade para os jovens” D.L.S 17 anos.

“Desejo trabalhar em qualquer lugar e em qualquer coisa que me permita comer e ter o meu cantinho e não me importo com as condições para ta trabalhando”

I.S.B 17 anos.

“Quero ter meu próprio negócio, pode ser uma locadora ou equipadora de carros” Y.C.P 17 anos. Este adolescente trabalha desde os 10 anos e ajuda no sustento de casa.

“Desejo me preparar melhor profissionalmente por meio da participação em cursos profissionalizantes que possibilite me inserir com maior facilidade no mercado de trabalho” G.A.P 15 anos.

“Trabalhar é o que mais gosto” L.C 16 anos.

No trabalho desenvolvido com os pais foi possível identificar nas falas a confirmação da maior parte dos relatos dos adolescentes. Para muitos pais, os filhos representam um peso na sua vida; não sabem como conduzir a família e educam da forma que foram educados, ou seja, com negligência e violência. Gostaríamos de ressaltar aqui a falta de compromisso de alguns pais que não compareceram aos encontros, apesar dos vários convites encaminhados.

O trabalho com os pais teve uma dinâmica acolhedora, possibilitando e estimulando a reflexão e a fala sobre os papéis sociais dos pais e da família como um todo. Partimos do individual, ou seja, sobre como cada um, pai ou mãe, se sente neste lugar, qual a história que traz para a família, como cada um se vê enquanto filho e como vêm seus pais, o que gostariam de receber dos mesmos e o que podem dar para seus filhos. Trabalhamos várias





fases do desenvolvimento da criança e do adolescente, ressaltando suas necessidades com o objetivo de possibilitar reflexões mais aprofundadas acerca do que é ser pai e ser mãe no lugar de protetor e cuidador dos filhos.

Avaliamos como positivos estes encontros, pois vários pais e membros das famílias que participaram dos encontros se colocaram de forma espontânea, com falas importantes, refletindo o desejo de mudanças de comportamento na dinâmica familiar a partir dos temas abordados. Tendo em vista a gravidade do quadro que o cotidiano nos apresenta, propomos que a intervenção dos profissionais que atendem estas famílias seja acolhedora, trabalhe na redução dos danos, traumas e seqüelas.

Adotem atitudes que rompam com o ciclo da violência, denunciando, responsabilizando e possibilitando tratamento para o agressor. Construindo juntos à rede de atendimento com trabalho preventivo, mobilizando a todos para que a garantia dos direitos seja cumprida, trabalhem a família para que adquira condições de recuperar o desenvolvimento saudável dos seus membros.

Apesar da complexidade, o trabalho institucional de forma interdisciplinar se revela uma possibilidade concreta. Na Casa Renascer vem se mostrando como um caminho profícuo para abordar os casos de violência com maior efetividade, pois a escuta de cada profissional no seu saber específico traz novos elementos que, somados, conseguem visualizar o indivíduo como um todo, resultando em intervenções e encaminhamentos necessários. A intervenção clínica objetiva promover uma mudança substancial na posição de vítima em que se encontra o indivíduo que chega ao atendimento, no sentido de fazê-lo se assumir enquanto autor(a) da sua própria vida, ressignificando a violência vivenciada, recuperando a auto-estima, reconstruindo a auto-imagem e seguindo de forma saudável a sua existência.

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido pelos centros de defesa da criança e do adolescente vem ampliando suas ações.





Parte do foco individual para ações coletivas mobilizadoras, despertando nas pessoas o protagonismo a partir da participação social de emancipação; demanda a ampliação da cobertura efetuada pelas políticas sociais, de modo que a defesa se transforme em mobilização social com a participação da população, buscando a resolutividade das necessidades humanas.

A Casa Renascer se constitui como Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), filiado a Associação Nacional dos Centros de Defesa (ANCED). Neste contexto, o trabalho desenvolvido no CEDECA Casa Renascer tem como propósito institucional “a defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes na perspectiva de fortalecer a democracia, superando as desigualdades e as injustiças sociais”. Parte de uma ação integrada dentro do sistema de garantia de direitos, se constituindo enquanto espaço de defesa jurídico-social, ampliando assim a atuação que sempre esteve voltada para a promoção e o controle social, através do atendimento psicossocial e das ações de prevenção da violação dos direitos.

2. Referências bibliográficas:

FURNISS, Tilman – *Abuso sexual da criança uma abordagem multidisciplinar*, Artes Médicas, 1993

FERRARI, Dalka C. A., VECINA, Tereza C. C. – *O Fim do Silêncio na Violência Familiar*, teoria e pratica – Agora, 2002

FREUD, Sigmund – *Obras psicológicas completas: edição standard brasileira*, Imago Editora, 1988 (volume VII)

EIGUER, A – *Um divã para a família* – Artes Médicas, 1985

GASPARIAN, M. Cecília C – *Psicopedagogia Institucional Sistêmica*, SP – Editora Lemos 1997





WINNICOTT, Donald W., 1896 – 1971 *Privação e Delinqüência* ,
Editora Martins Fontes 2005

COSTA, João de Jesus – *Rompendo o Silencio* – CEDECA – São Luís
– Estação Gráfica LTDA, 1997.

PIZÁ, Graça – *A violência silenciosa do incesto* –Imprensa Oficial SP
(IMESP), 2004.

PERTINI, João Carlos – *Pós modernidade e família um itinerário de
compreensão* – Editora EDUSC, 2004

VILHENA, Junia – *Escutando a família* – uma abordagem psicanalítica
– Editora Relume Dumara, 2002.

Cadernos FAPA – n. 1 – 1º semestre 2005.

Revista Universidade Federal do Pará – Edição 48 – Março 2007.

TAVARES – José Tavares - *Resiliencia e Educação*. Editora Cortez,
2001.

Pichon-Rivière, Enrique – *Teoria do vínculo* – Editora Martins Fontes,
1982.





PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO JUVENIL – CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

Sayonara Régia de Medeiros Dias ¹
Serviço Social da Casa Renascer

1. Conceituando o fenômeno

O texto que se inicia foi construído a partir da realização do Projeto de “Fortalecimento das Estratégias de Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes na Cidade do Natal/RN² tendo como público adolescentes, professores, pais, mães e/ou responsáveis e a comunidade. Como as ações com os alunos das referidas escolas buscavam trabalhar os valores humanos, as atitudes emancipatórias e a formação política, entendemos ser salutar um diálogo sobre a juventude, comentar brevemente acerca dos conceitos do protagonismo e participação juvenil, suas implicações na vida dos adolescentes e jovens.

Em decorrência, julgamos importante a educação formal acrescentar esse eixo pedagógico em sua metodologia de ensino, visando a educação para o desenvolvimento humano. Ao iniciar nosso diálogo acerca dos termos protagonismo e participação juvenil, tão comumente utilizado nas ações e nos discursos sobre juventude, seja por organizações não governamentais, por instituições públicas, ou até pelo setor privado, se faz necessário apresentar a sua definição, os seus significados, assim como pontuar algumas particularidades do fenômeno juventude. De acordo com a definição de Costa (2000),

¹ Assistente Social cursando especialização com especialização em Criança e Adolescente: aspectos legais e sociais. - Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN.

² Maiores detalhes do Projeto ver artigo constante nesta publicação: “Estratégias de Enfrentamento à violência sexual cometida contra crianças e adolescentes”.





“A palavra protagonismo vem da junção de duas palavras gregas: ‘protos’, que significa o principal, o primeiro, e ‘agonistes’, que significa lutador, competidor, contendor. Quando falamos de protagonismo juvenil, estamos falando, objetivamente, da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social.” (Costa, 2000 : 150)

O protagonismo juvenil é o processo de formação do indivíduo para o exercício de sua cidadania, decorrente da participação ativa com vistas à resolução de problemas reais que perpassam tanto as questões individuais como as coletivas, no âmbito da escola, da comunidade e de todo o seu entorno. Esse processo se dá a partir da vivência e experiência do jovem em todas as etapas necessárias à ação emancipatória, como a decisão, o planejamento, a execução e a avaliação.

A participação juvenil amplia a ação do indivíduo para a ação coletiva através do empoderamento de grupos juvenis que se organizam politicamente para debater, questionar e agir no sentido de reivindicar ações, espaços e políticas que ampliem a cidadania e garantam os direitos sociais. Nessa relação social, a participação da juventude se depara com as questões da mobilização enquanto processo de aglutinação direcionado para satisfazer objetivos comuns, em busca de espaços de cultura e lazer, do desenvolvimento da comunidade, dentre outros. Essa aglutinação só é possível com o sentimento de pertença das pessoas frente ao grupo e ao contexto em que se encontram, pois só assim haverá motivação para participar.

Como exemplo podemos citar o movimento hip-hop, que vem destacando a participação cultural da juventude, assim como o sentimento de pertença local, fortalecendo as comunidades e afirmando a identidade do grupo.

É visando à participação que utilizamos a metodologia de oficinas pedagógicas no trabalho com o público infanto-juvenil, as quais estimulam a reflexão, a fala, o debate, o respeito ao posicionamento do outro e a construção de idéias. Essa metodologia proporciona uma troca de aprendizagens e o aproxima educador





do educando, de modo que estes passam a construir uma relação de respeito e confiança, conforme relato de L. C. L (16 anos): *“a equipe da Casa está sempre pronta a ouvir e a dedicar atenção”*.

Durante as oficinas realizadas nas escolas percebemos a importância desses momentos de discussão na vida desses jovens. Destacamos o depoimento de E. P. S (15 anos), em que ressalta o aprendizado rápido e dinâmico que é proporcionado a partir das oficinas:

“aprendemos mais coisas com a equipe do Projeto por abordar assuntos que não são vistos em sala de aula e que precisamos estar informados no dia-a-dia”.

A participação ativa favorece o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, de forma saudável, fortalecendo os níveis de autonomia, autodeterminação, responsabilidade e auto-estima. As ações coletivas implicam na formação de cidadãos solidários e conscientes de seus direitos, buscando a construção de uma sociedade mais democrática. Para tanto, esse processo expressa uma concepção pedagógica no trabalho com a juventude e visa mudança de valores e posturas dos jovens, dos educadores, da família e de toda a sociedade.

Embora se observe diferentes estímulos e oportunidades de participação, nem todas possibilitam uma ação protagonista. São exemplos a participação manipulada, na qual a ação do jovem é controlada e dominada por adultos, e a participação decorativa, na qual o jovem se faz presente em determinada ação, como reunião, assembléia, eventos, mas não atua de fato, somente repetindo discursos que não foram assimilados. No entanto, há a participação ativa, na qual o jovem desenvolve capacidades responsáveis de resolução de problemas concretos em diversos





espaços, planejando, executando, decidindo e avaliando, juntamente com o adulto. Acreditamos que é apenas nesta perspectiva de atuação que se efetiva a participação juvenil protagonista.

Apesar do conceito de juventude delimitar a faixa-etária, é importante considerar que essa questão etária refere-se apenas a delimitação cronológica do fenômeno, a qual está relacionada à travessia de uma fase da vida que tem suas particularidades e diversas características de acordo com a condição juvenil. No Brasil, consideramos a definição etária de acordo com as Nações Unidas – ONU, que contempla os cidadãos entre 15 e 24 anos, ou seja, adolescentes e adultos jovens.

Ao mencionar o fenômeno juventude nos reportamos a diferentes juventudes, por considerar os distintos recortes que perpassam essa fase da vida – a situação de gênero, o nível de escolaridade, a inserção precoce no mercado de trabalho, a dinâmica familiar vivenciada, que implica nos mais diversos interesses, atitudes e comportamentos, de acordo com o grau de responsabilidade que lhe é exigido. Ou seja, o jovem que precisa de inserção no mercado de trabalho mais precocemente, por ter que se sustentar ou prover a sua família, vai apresentar expectativas e desejos bastante diferenciados dos que têm mais tempo de estudo, não trabalham e não constituíram família, ou melhor, não assumiram as responsabilidades de adultos precoces. Essa questão é explicitada no depoimento do adolescente I. M. A. (17 anos), ao ser questionado sobre as expectativas profissionais. Segundo ele, trabalha desde os seis anos de idade mas nunca recebeu um salário fixo, sendo sempre contratado para fazer “bico”, seu objetivo maior é:

“conseguir um emprego de carteira assinada, que permita a garantia de todos os seus direitos”.





2. Juventude e autonomia

As singularidades que permeiam esse fenômeno, acima pontuadas, referem-se ao tempo de vida relacionado com a fase de transição, própria da adolescência, que nos termos de Costa (2000) é a travessia entre a heteronomia da infância e a autonomia da idade adulta, e propicia uma autonomia relativa a esses sujeitos. Isto é, a passagem da fase em que os pais, familiares e adultos são os responsáveis por definir e escolher o que é melhor para o adolescente, para a fase em que sua identidade está sendo construída, permeada por conflitos existenciais, expectativas e projetos de vida, junto ao fortalecimento de sua autonomia, autodeterminação e liberdade.

Nessa fase de transição, a autonomia é considerada relativa pelo fato do adolescente estar em condição peculiar de desenvolvimento, não atingindo ainda a maturidade. De acordo com Nogueira (2006), a cultura “adultocêntrica” estabelece relações de dominação e opressão entre as diferentes gerações, nas quais o poder dos adultos se sobressai em detrimento ao segmento infanto-juvenil. Assim, o poder referido desqualifica este segmento como se não tivesse identidade própria, digna de respeito e valoração enquanto fase da vida de sujeitos de direitos, ou seja em situação especial, de pessoa em desenvolvimento físico, psíquico e social. Os conflitos intergeracionais se acirram no momento em que adolescentes e jovens, num processo de auto-afirmação, se opõem às determinações postas e ao poder hegemônico, na luta por fazer valer a autonomia juvenil.

A tendência espontânea à grupalidade é uma característica dessa fase da vida, que é marcada pelas relações e vivências ente os pares, pela busca da auto-afirmação e afetividade, pelo compartilhamento das visões de mundo. Esses vínculos, que são criados pela juventude com os seus pares, possibilitam a





formação dos mais diversos tipos de grupos, ou tribos, como são mencionados por eles, com o objetivo de “(...) *suprir os vazios deixados pela família e pela escola em seu processo de construção da identidade e de desenvolvimento social e afetivo*”. (Costa 2006:113).

De forma mais perversa percebemos a presença constante da violência doméstica no cotidiano de grande parte das famílias, gerando o refúgio dos adolescentes nos grupos informais de jovens, o que vem romper com a responsabilidade dos pais de cuidar e proteger, como revela o depoimento de Y. C. P. (16 anos): “*Vivo mais ou menos bem com minha família, prefiro ficar na rua por causa das brigas em casa, muitas vezes sou obrigado a sair de casa para não entrar em conflito*”.

Todos os adolescentes e jovens, sem exceção, apresentam habilidades e cada um deles tem o direito de desenvolver suas capacidades. Mas, é preciso que as oportunidades para o desenvolvimento dessas capacidades sejam dadas, tanto pela sociedade quanto pela família. Faz-se necessário que cada um de nós educadores, profissionais das mais diversas áreas e famílias, reflita sobre a questão: estamos tendo o mesmo olhar para o potencial e os direitos da juventude, independente de sua condição, ou reforçamos a cultura hegemônica, a qual é excludente e segmentada, com políticas divergentes para os que já têm seus direitos básicos negados, como o acesso à educação e saúde de qualidade, à moradia digna, à cultura, ao lazer?

É fundamental o estímulo ao reconhecimento e desenvolvimento de capacidades dos adolescentes e jovens enquanto sujeitos de direitos, como também perceber a participação juvenil como estratégia de mudanças de comportamento e atitudes em relação a valores éticos e democráticos, como as questões do preconceito, da saúde sexual e reprodutiva, de gênero, dentre outras, que podem propiciar a redução de danos para a juventude e que, por outro lado, valorizam sua condição de ser e estar em sociedade.





3. A escola eo exercício da cidadania

É possível às escolas romperem com o tradicionalismo, a mesmice e a omissão para com os jovens, dialogando com as organizações e construindo uma relação de cumplicidade com os alunos, no que se refere a busca de uma aprendizagem dinâmica, criativa e interessante?

Compreender os desafios e os questionamentos da juventude e ajudá-la a buscar as respostas a partir da compreensão de sua própria realidade, da reflexão crítica sobre as questões sociais, ou seja, integrando a aprendizagem e os conteúdos da educação formal com a realidade e o cotidiano dos educandos, possibilitará o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e jovens e a construção de seu projeto de vida. O perfil do educador que atua com base no protagonismo juvenil como preparação para uma

ação coletiva é de agente de mudança de si mesmo, do jovem e de seu entorno, visto que a ação educativa propõe mudanças nas posturas das pessoas. (Costa, 2003).

É necessário que o educador se perceba enquanto facilitador na construção da identidade dos adolescentes e jovens, levantando reflexões, discutindo sobre ética e valores fundamentais para a formação de uma personalidade autocrítica e responsável, fortalecendo a auto-estima a partir da credibilidade de seu potencial. E também propiciar no cotidiano uma postura política de transformação social, de respeito aos direitos humanos e à participação democrática.

De acordo com a concepção de educação para o desenvolvimento humano,³ compreende-se a criação de:

“(...) concepções e práticas educacionais que sejam capazes de gerar competências para que os indivíduos transformem a si mesmos e as suas circunstâncias a partir do desenvolvimento pleno de seus potenciais”. (Costa: 2004, 44).

³ Concepção elaborada pelo Instituto Ayrton Senna, baseado no Paradigma do Desenvolvimento Humano do PNUD.





Essas competências se referem às dimensões da existência humana, traduzidas os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI⁴ – Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, as quais possibilitam o autoconhecimento, o desenvolvimento das relações interpessoais e a participação na sociedade, como também conhecer e compreender o que se passa ao seu redor e aperfeiçoar suas habilidades. O envolvimento da equipe docente com os alunos, visando o fortalecimento de cidadãos participativos e desenvolvidos eticamente, possibilita uma influência positiva da escola na vida dos adolescentes e jovens.

Destacamos a preocupação devida à exclusão pelos alunos, durante as atividades realizadas no Projeto, da escola como uma atividade que gostem de participar. Ao se perceber enquanto espaço educativo e estratégico de *“interferência e mobilização”* (Freitas, apura Dayrell, 2003;p179), assim como um espaço plural por agregar os adolescentes e jovens em sua diversidade de valores, aptidões, habilidades, opções, culturas e dinâmicas, as escolas estarão ampliando o processo educativo e inovando metodologicamente, propondo a formação geral dos sujeitos, trabalhando um aprendizado que inclua a construção de um repertório de valores humanos, éticos e solidários, e não só desenvolvendo a dimensão cognitiva e o repasse de informações, preocupados em cumprir o currículo escolar.

De acordo com Freire (1996), é preciso compreender o *“caráter socializante da escola”*, considerar o processo de aprendizagem que está imbricado na vivência informal na relação *“tempo-escola”*, em momentos que extrapolam as atividades ensinantes. E acrescenta que :

⁴ Retirado do Relatório da Unesco, Um Tesouro a Descobrir – a educação do século 21, organizado por Jacques Delors.





Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais na rua, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (Freire, 1996;49)

A diversidade da juventude implica em prioridades e necessidades diferenciadas de acordo com a condição juvenil, proporcionando que todos sejam ouvidos, orientados e incentivados na construção de seus projetos de vida, assim como fortalecendo a dimensão coletiva em busca de melhorias para a sua comunidade e o mundo. Porém, nos deparamos com uma dinâmica escolar que apresenta profissionais com posturas autoritárias, que pouco conhecem os alunos com os quais lidam diariamente e que deixam a desejar no seu processo de formação com vistas à participação juvenil, além daqueles que se apresentam insatisfeitos e desmotivados para o trabalho, angustiados diante das dificuldades, como no desabafo de um professor: *“Sinto uma grande angústia. As vezes me sinto incapaz devido as barreira que os alunos impõem e que por mais que tente não consigo ultrapassar.”*

Assim sendo, apontamos essa questão como um grande desafio. Ela se torna evidente no depoimento de um professor, ao afirmar que tem:

“uma preocupação com a postura adotada pelos alunos, que está muito agressiva, sem noção de limites, e muitos são apáticos na busca pelo conhecimento. Os alunos estão sem perspectivas, não vêem a escola como uma forma de evoluir. A responsabilidade disso é o modelo de educação que vem sendo adotado pelos governantes e agravado por professores sem

Por outro lado, encontramos também possibilidades nesses professores, como mostram os relatos durante o momento de avaliação do Projeto CIRCLE. Naquela oportunidade os educadores, em sua maioria, disseram acreditar que pode ocorrer mudança, anseiam por estas e esperam que o Projeto em curso ofereça resultados, contribuindo para a melhoria do desenvolvimento do





seu trabalho. A esse respeito, observe-se o seguinte relato: *“Precisa ter com mais frequência momentos como estes para discutir, como o projeto vem permitindo. Nós ficamos muito só e não estamos conseguindo encontrar o caminho”*.

Essas angústias, desabafos, desafios e expectativas geradas pela presença de um agente externo no ambiente escolar trazem movimento, permitem o refletir sobre esse lugar, como na afirmação do professor, ao mencionar que *“O projeto vem sendo importante porque me permiti refletir sobre a necessidade da tolerância em relação a alguns comportamentos dos meus alunos, pois reconheço em mim algumas das atitudes que repudio neles”* (M.S, 30 anos).

Segundo Dayrell (2003:186), o que predomina na escola é:

(...) uma representação negativa e preconceituosa em relação à juventude. O jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é, o que pensa e é capaz de fazer. Diante dessa postura, não é de se estranhar a dificuldade para estabelecer um diálogo entre professores e alunos e a desmotivação e o desinteresse dos jovens para com a escola.

A participação ativa e propositiva para as demandas dos adolescentes e jovens, como as organizações de juventude que propiciam a reflexão, a diversão, a troca de idéias, o fortalecimento desses sujeitos, é um caminho para educar na perspectiva de direitos humanos. As organizações juvenis vêm sendo marcadas por diferentes expressões culturais, que possibilitam a afirmação de identidade própria e positiva no entorno das escolas e também no espaço escolar, através de símbolos e marcas próprias do cotidiano dos sujeitos que formam essas organizações. As organizações que se constroem espontaneamente entre os pares, segundo Dayrell (2003:187)

(...) expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo. São





as linguagens e seus usos particulares, os rituais e os eventos por meio dos quais a vida adquire, para eles, um sentido. Essa diversidade, também é dada pelo contexto de origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens são socializados.

Para o envolvimento que apontamos se faz necessário que as escolas atuem na perspectiva do reconhecimento do aluno nas suas potencialidades de participação e autonomia, assim como que se apropriem dos projetos oficiais da educação, dos espaços de participação, como os Conselhos de Escolas, e na particularidade de Natal-RN, as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas-CIPAVeS,⁵ - Lei nº212/02 -, criada para uma atuação preventiva à violência.

Apesar da categoria participação fazer parte das questões da sociedade desde há tempos, foi a partir da década de 1980, no processo de redemocratização do país, que a presença da sociedade, refletida nas “forças populares”, se estrutura para dialogar e decidir junto ao poder público, a partir de espaços democráticos de participação popular como os “Conselhos de gestão da coisa pública”, os quais possuíam, segundo Gohn (2001), poder consultivo e deliberativo. Entretanto, alterações vêm se dando no contexto da participação social, com o exercício dessa ação coletiva que a sociedade civil vem aprimorando, de acordo com o mesmo autor, na relação Estado/sociedade, de aprofundamento da democracia. Essa participação cidadã tem como categoria central a sociedade, ou seja, “(...) o conjunto de indivíduos e grupos sociais cuja diversidade de interesses e projetos integra a cidadania e disputa com igual legitimidade espaço de atendimento pelo aparelho estatal” (Carvalho, apud Gohn, 2001).

Aqui, fazemos um recorte para o Conselho de Escola, espaço democrático que tem o papel de traçar as prioridades da escola junto com os segmentos diversos como direção, professores, funcionários,

⁵ Ver Lei e Decreto na íntegra em anexo.





pais e alunos. Visa a parceria escola-família na participação, discussão, negociação e tomada de decisão no que se refere à melhoria da escola, no tocante às questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, para a construção de uma escola emancipadora. Nesses Conselhos as regras de convivência são reforçadas, há possibilidades da auto-avaliação das diversas instâncias, de reflexão sobre a postura do outro e proposições de melhorias, através dos acordos firmados. Já as CIPAVes podem ser consideradas como espaço que vem somar aos Conselhos de Escolas.

A referida Lei institui o Programa Permanente de Prevenção a Acidentes e de Violência nas Escolas Públicas da cidade de Natal, agregando diversos atores – educadores, pais, alunos e toda a comunidade para uma intervenção de qualidade com vistas ao desenvolvimento de toda a comunidade. Essas Comissões têm a finalidade de desenvolver um trabalho preventivo, com a representação participativa e democrática de diversos segmentos envolvidos com a escola, como o serviço administrativo, professores, funcionários, pais ou responsáveis e alunos. Recebe contribuições de estudos e diagnósticos sobre a realidade escolar e seu entorno; orienta e previne a comunidade sobre a violência, a partir da ação educativa constante; mobiliza a escola, a comunidade e outras instituições para esse trabalho de prevenção; reivindica ações concretas ao poder público.

São espaços estratégicos de participação como esses que adolescentes e jovens devem se aprimorar para fortalecer suas demandas, fazer ouvir os seus interesses, possibilitar a construção de uma escola mais democrática. Percebe-se que as escolas têm todos os mecanismos que servem de suporte para desenvolver trabalhos que estimulem a participação ativa, a reflexão e a autonomia de crianças, adolescentes e jovens em busca de novas relações interpessoais e sociais, na construção de um projeto social com equidade e democracia. Sobretudo, há a necessidade de se





fazer presente no cotidiano dos educadores a coerência entre o fazer profissional fundamentado na ética humana, com a prática educativa de respeito à dignidade e à autonomia dos alunos, conforme defendia Freire (1996).

Há muitas contradições entre falas e posturas dos educadores. Ao mesmo tempo em que apontam a falta de estímulo dos alunos para a aprendizagem, não apresentam perspectivas de trabalho que possam romper com essa apatia. Mas não podemos cair no discurso da acomodação estática e da negação do direito à educação de qualidade, por naturalizar essa violação. Destacamos a reflexão de um professor após a utilização da técnica terapêutica da caixa de areia : “Muitas vezes me sinto desrespeitado pela falta de atenção dedicada durante as aulas; mas nesse momento mesmo nos deparamos com professores com os mesmos comportamentos durante a dinâmica da caixa de areia.”⁶”

É indispensável à escola exercer o papel de educar, para o que o aluno será o alvo central, o ator participativo principal. E o educador exerce o papel de intermediador, promovendo possibilidades de descobertas, criando situações nas quais o educando distinga o real do imaginário a partir de laços de afetividade. Que a escola promova a parceria entre educador e educando na construção da aprendizagem e a participação ativa na sociedade.

A escola, ao ampliar o foco do currículo escolar e redimensionar a vivência cotidiana de seus alunos, trabalhando seus desejos, emoções, questionamentos e angústias, estará ensinando a arte de ver, de pensar e de (re)inventar. Possibilitará a relação dialética aprender/ensinar, para propiciar uma dinâmica de aprendizado em que os educandos e o seu contexto serão o norte do desenvolvimento do sujeito no processo educativo.

⁶ Técnica terapêutica utilizada na oficina com os(as) educadores(as), durante o Projeto Estratégias de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescente . A aplicação dessa técnica com professores(as) tem foco nas modalidades de aprendizagem, conforme orientações da psicopedagoga Beatriz Scoz. Ver referência bibliográfica: AMMANN, Ruth. A terapia do jogo de areia: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. São Paulo: Paulus, 2002.





4. Referências bibliográficas:

BRASIL.ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

CARNEIRO, M. A. Os Projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio. Brasília: Interdisciplinar, 2001.

CIPAVE. Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas. Lei nº 212/02. Natal: Diário Oficial 20 de junho de 2002.

COSTA, A. C. G. da. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

DAYRELL, J. “Escola e culturas juvenis”. In: Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 173-189.

DECRETO Nº 7.286 de outubro de 2003. Natal: Diário Oficial de 31 de outubro de 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. da G. Conselhos gestores e participação sócio-política. São Paulo: Cortez, 2001. pp.13-98.

NOGUEIRA NETO, W. Sociedade e Direito – Análise da Conjuntura. Natal/RN, outubro – 2006.





NOVAES, R. R. “Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política”. In: Juventude em Debate. São Paulo: Cortez, 2002, pp . 46 – 69.

_____. “Juventude, Exclusão e Inclusão Social: aspectos e controvérsias de um debate em curso.” In: Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 173-189.

SIMONE, A., COSTA, A. C. G. da. Educação para o desenvolvimento humano. São Paulo: Saraiva, 2004.

[http// portal.mec.gov.Br/selo/index-php?option](http://portal.mec.gov.br/selo/index-php?option). Acessado em 17/10/2007

<http://www.rubemalves.com.br/coversacoeducadores.html>. Acessado em 17/10/2007





O PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE.

Maria Célia de Oliveira Valentim ¹
Serviço Psicopedagógico da Casa Renascer

1. Ponto de partida...

Os escritos constantes nesse artigo se referem às atividades realizadas em duas comunidades periféricas localizadas na cidade de Natal, com índice de violência urbana acentuado, além de relatos de professores sobre indisciplina na escola e de adolescentes/alunos com história de violência doméstica. O cenário constituído conforme informações coletadas fomentou a construção do projeto “Estratégias de Enfrentamento à Violência Sexual cometida contra Crianças e Adolescentes”, desenvolvido no âmbito do projeto CIRCLE ², pela Cooperação Internacional ³, Casa Renascer e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

A metodologia aplicada, além de atingir o objetivo proposto, despertou o interesse da cooperação em replicar a experiência. Compreende-se que a metodologia desenvolvida, com ações integrativas entre grupos de adolescentes, famílias, escolas e a comunidade, possibilitou o alcance do objetivo a que o projeto se propunha atingir. Merece destaque o foco emprestado às ações do CIRCLE, que priorizou o trabalho infantil incluso na dinâmica da violência doméstica, institucional e social.

¹Pedagoga com especialização em Psicopedagogia clínica e institucional - Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN e em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - Laci/Universidade de São Paulo-USP.

² Projeto realizado em várias partes do mundo pelo Instituto Winrock, através do qual a Casa Renascer desenvolveu o projeto “Estratégias de Enfrentamento à Violência Sexual cometida contra Crianças e Adolescentes”, com metodologia própria.

³ Cooperação Internacional: “...é o mecanismo pelo qual um país ou uma instituição promove o intercâmbio de experiências exitosas e de conhecimento técnico, científico, tecnológico e cultural, mediante a implementação de programas e projetos com outros países ou organismos internacionais.” <http://www.anvisa.gov.br/rel/cooperacao.htm>.





Assim sendo, recorta-se do projeto as ações direcionadas para os grupos com professores de duas comunidades localizadas nos bairros de Felipe Camarão e no Bom Pastor, no intuito de registrar e de provocar reflexões sobre o papel da escola no enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes.

2. A escola mediaora...

Escrever sobre o papel da escola nos remete a uma das muitas funções que a mesma comporta, qual seja “... educar para a vida e formar cidadãos”; nessa perspectiva, é primordial refletir a respeito de qual pessoa se quer formar, para qual sociedade, pois ser e atuar enquanto cidadão requer condições estruturais, sociais e políticas, dentro e para além do ambiente escolar. Chama-se a atenção quando se faz o recorte para a o papel da escola no enfrentamento da Violência Doméstica contra Criança e Adolescente – VDCA – tendo o foco na formação plena do aluno, visto que nesse aspecto se faz preciso atuar na perspectiva do ser na sua totalidade, que tem no seu bojo as vivências do aluno, principalmente no ambiente familiar. Assim sendo, destaca-se a seguir a conceituação do que seja a VDCA. Conforme Azevedo e Guerra (2005) a VDCA é,

Todo ato de omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescente que sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima implica, de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (Azevedo e Guerra, 2005, p 12)

Sabe-se que a ausência de boas condições financeiras afeta diretamente a estrutura familiar, provocando dificuldades nas relações interpessoais, notadamente entre pais e filhos. A falta de recursos e a ausência de uma educação que possibilite a compreensão de





como se dá o desenvolvimento infanto/juvenil, além de vários outros aspectos, fomenta o ciclo da violência doméstica, a qual pode ser agrupada, conforme o Guia Escolar – 2004 -, em cinco tipos: negligência, abandono, violência psicológica, violência física e abuso sexual. Criança e adolescente vítima de violência podem, através do comportamento e do desempenho escolar, apresentar sinais como: mudança extrema no comportamento, medo exagerado de ficar sozinho, depressão, impulsividade com ações auto-destrutivas, baixa auto-estima, culpa e auto-flagelação.

Quanto ao desempenho escolar, se pode observar assiduidade e pontualidade em excesso, resistência em voltar para casa, freqüência às aulas muito irregular, dificuldade de concentração e de aprendizagem, gerando baixo rendimento e limitada participação nas atividades escolares. Além desses aspectos, podem surgir sinais de isolamento social, dificuldade de confiar nas pessoas e negação de contato físico.

Conforme Azevedo e Guerra (2005) a família que vivencia o ciclo da violência intrafamiliar tende ao isolamento social, restringe as relações interpessoais para o ambiente interno, no intento de manter o pacto de silêncio. Os pais, mães e/ou responsáveis abusadores apresentam perfil de dominadores, são possessivos, têm excesso de zelo pelos filhos, freqüentemente fazem uso de bebidas alcoólicas, o que é um dos condicionantes e não um determinante dos atos de violência, bem como o uso de drogas ilícitas. Observa-se que, geralmente, os abusadores sofreram violência na infância e tornam a revitimizar, razão porque a literatura sinaliza para a necessidade de uma política de prevenção. O ciclo da violência é multicausal e transgeracional – que passa de geração para geração -, atingindo outros segmentos interligadas entre vários segmentos sociais com vistas à proteção da criança e do adolescente, sendo que a escola deve estar inclusa nessa rede, tanto no que concerne à prevenção como no enfrentamento da violência doméstica.





3. A escola atuante...

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2004,p.19), no seu artigo 4º destaca que,

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

O Estatuto ampara legalmente ações que tenham no seu cerne a garantia dos direitos da criança, muito embora nos espaços públicos, principalmente, nos deparemos com cenas de violação a esses direitos, com escolas sem condições de funcionamento e crianças e adolescentes que vão para as ruas devido a agressões sofridas no ambiente doméstico. Conforme Azevedo e Guerra (2005) os pais biológicos são os que mais agridem. A referida informação é preocupante, pois o ambiente familiar é fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança. Como se constituir enquanto sujeito de direito, quando as referências familiares são desestruturantes? Muitas das crianças e dos adolescentes que convivem com situações de violência doméstica buscam referencias fora do ambiente familiar.

Francischini (2003, p.81) registrou no artigo As Faces da Infância em Contextos de Violência Física Intrafamiliar, que “Os padrões de socialização aos quais essas crianças estão expostas, em que as relações são permeadas por violência, acabam por se configurar como praticamente os únicos modelos possíveis nas dinâmicas das relações interpessoais”. Por conseguinte, esses padrões são transferidos, reproduzidos para o ambiente escolar e/ou a outros grupos sociais. As crianças e os adolescentes, por estarem em desenvolvimento psicossocial, buscam sujeitos com que possam construir relação de reciprocidade e solidariedade, por vezes recorrendo aos professores. Assim, é primordial que os profissionais tenham a compreensão dessa demanda e possibilitem





bilibem nas diversas ações educativas a relação de continência que não foi possível construir na dinâmica familiar, com a precaução de não perder de vista sua função de educadores. Bastos (2003,p.77) afirmou que “Além de mediador do conhecimento, o educador deve funcionar como mediador dos conflitos...”; estar atento para observar e refletir sobre o comportamento da criança no espaço escolar é fundamental para o professor comprometido com a formação integral do aluno.

A repressão que se aplica no combate a violência, mais precisamente no espaço das escolas, não possibilita resultado satisfatório, visto que colocar policiamento e fazer expulsão sumária de alunos, conforme indica Milani (2003), não resolve. A repressão vem por falta da prevenção e de uma educação com qualidade, que foque para aspectos humanitários. Por vezes, por atuarem na repressão, os resultados satisfatórios não surgem, gerando sentimento de impotência, fazendo pensar que a mesma é inevitável ou natural.

Reporta-se ao depoimento de uma professora, durante o encontro realizado em uma das escolas constante no projeto, que insiste que, “*Não adianta tentar realizar essas ações, pois a violência já está instalada e generalizada, acaba vindo para dentro da escola e a gente não consegue mudar esse quadro*”. Esse depoimento representa a avaliação de muitos outros professores quando o assunto é a indisciplina como resultante da violência doméstica, ao contrário da esperança contida na intervenção preventiva, como preconiza Milani (2003,p.51):

“As melhores vacinas para a violência dentro da escola são uma boa relação educador-educando, baseada em afeto, diálogo e respeito mútuo, normas de convívio resultantes de discussão e consenso... justiça e imparcialidade por parte da direção no trato com alunos e professores... participação máxima dos pais, envolvimento com a comunidade e um ambiente de valorização...e flexibilidade”.
(MILANI, 2003, p 51)

A criança e o adolescente, por serem sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, precisam que a escola represente





um ambiente possibilitador de discussão, de respeito e de cooperação. Espera-se que a relação constatada no processo ensino-aprendizagem seja de autoridade, mas sem autoritarismo, configurando um ambiente de equidade sem desprezar as diferenças. Professores que se deparam com conflitos nas relações interpessoais entre os alunos devem refletir sobre a possibilidade de escuta e de acolhimento. Nessa perspectiva, segue o depoimento de uma professora participante dos encontros realizados pelo Projeto Estratégia do Enfrentamento a Violência Contra Crianças e Adolescente na Cidade do Natal/RN: “*Sinto uma grande angústia... as vezes me sinto incapaz devido às barreiras que os alunos impõem e que por mais que tente não consigo ultrapassar. Precisa ter com mais frequência momentos como estes para discutir...*”. Como deixa claro, os momentos de diálogos são essenciais entre os professores, com alternância desses para os alunos, pois são espaços de acolhimento e de escuta para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre os dois segmentos imbricados nessa relação educativa.

Na perspectiva de prevenção à VDCA, recorta-se também escritos de Freire (1996, p.110) em que escreveu que, “... a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos... implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento...”

Assim sendo, enquanto educador-professor se pode optar entre contribuir para manter a desigualdade social ou intervir na perspectiva da igualdade de direitos sociais. Trata-se do direito de inclusão e usufruto das condições mínimas de vida digna, como a moradia, o saneamento básico, a saúde e a educação pública de qualidade. Para além da intervenção pedagógico-educativa, esses aspectos se complementam na garantia do direito à convivência saudável para as crianças e os adolescentes.

A educação formal contribui para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes ao possibilitar o desmascaramento da ideologia neoliberal. Nesta perspectiva, mostra-se fundamental





estimular discussões no ambiente escolar sobre questões sociais e políticas, mas principalmente sobre temas relativos à garantia de direitos da infância. Espera-se que tais reflexões também atuem no sentido de desconstruir a visão adultocêntrica, sustentada por certos estratos geracionais e sociais, que se fecham para os posicionamentos dos jovens e crianças. Não é possível ficar impassível ante o relato de um jovem de 17 anos que quando criança sofreu violência doméstica ao ser alçado ao posto de provedor da família, e assim precisar fazer “biscates” nas ruas. Durante um debate realizado em uma das comunidades participantes do Projeto esse jovem afirmou que, *“Não acho que minha mãe fez errado quando batia em mim quando eu não fazia o serviço direito... eu tinha seis anos e já trabalhava pra ajudar a família...”*.

A vivência do trabalho infantil dentro da dinâmica familiar é justificada e até defendida, revelando a urgência de se continuar a realizar ações preventivas, na perspectiva de intervenção macro e micro social. Estudo realizado por Francischini (2003, p.79) traduz a naturalização do trabalho infantil no cerne familiar, bem como revela a necessidade de intervenções preventivas. Afirma que, *“Trabalhar se constitui... como atividade que faria parte do cotidiano da criança... justificada pela necessidade de contribuir com o orçamento da casa.*

Essa possibilidade reflete a condição de grande parcela da população das classes desfavorecidas”. Esse é o real cenário em que estão imersas muitas das crianças e adolescentes que freqüentam a escola pública, fazendo reforçar nossa compreensão de que os professores precisam visualizar a realidade social e familiar dos seus alunos para que o fazer pedagógico perpassse pelo contexto real deles, inclusive o da VDCA.

Costa (1993, apud Milano, 2003, p.40) escreveu que 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.”* Pensar sobre o cenário





social do Brasil diante da exclusão a qual são submetidas crianças, adolescentes e jovens instiga a busca de ações educativas dentro do ambiente escolar para além da transmissão de conteúdos curriculares, engradados por vezes dentro de uma realidade elitista, distantes da realidade dos alunos pertencentes a rede pública de ensino.

É importante destacar a citação de Costa, feita acima, e também reafirmá-la, no intuito de estimular, sensibilizar e mobilizar os profissionais da rede de ensino brasileiro. A pretensão é de uma ação transformadora da cultura de violência e da relação adultocêntrica, em que a hierarquia de poder prevalece entre a pessoa do adulto e a criança e/ou o adolescente, para um convívio de acolhimento e de orientação na construção de valores éticos.

4. A escola transformadora...

O cenário social exige uma educação focada em mudança de atitude e no desenvolvimento de habilidades. Ensinar habilidades como ouvir, falar, cooperar e se solidarizar com o outro; estimular no ambiente escolar as potencialidades e as capacidades da criança e do adolescente, instigar o protagonismo mediante a problematização e o questionamento da realidade social que presenciam e vivenciam; ou seja, estimular as boas relações interpessoais, possibilita novos modelos de convivência em ambientes inclusivos para os alunos.

Castro (2003) destaca que o protagonismo juvenil é consequência do resgate pessoal e coletivo, da reconstrução de valores éticos, da auto-apreciação e da gratificação pelo reconhecimento social. Investir em ações grupais e cooperativas com crianças e adolescentes, com espaço de diálogo na busca de interligar o individual e o coletivo, provoca o desenvolvimento de um forte sentido de pertencimento comunitário, para além do





espaço escolar. A territorialidade restrita é superada e ampliada, e nela a tido de pertencimento comunitário, para além do espaçoescola ocupa o papel de um elemento transformador dentro de um universo maior, integrado pela família, pela comunidade, pela sociedade civil e pelo Estado. Conforme Lobo (apud Milano, 2003), o Estado a que se refere esse artigo é o:

“Estado Atuante...o Estado que se quer é indutor, normativo e regulador e funciona com base em um pacto social que determine políticas públicas da área social. Só um novo e original acordo entre o governo e a sociedade civil, baseado em padrões éticos e no interesse humano, pode criar esse Estado.”(P:294).

A atuação educativa se faz eficiente, eficaz e efetiva quando se imbrica nos segmentos sociais, contribuindo para que o Estado mínimo se torne atuante: isso é educação para a cidadania. A escola contextualizada no social e no político pode contribuir enquanto espaço de discussão sobre os direitos da criança e do adolescente e das implicações legais para os agressores. Em uma perspectiva de prevenção cabe junto ao currículo escolar, nos temas transversais, o trabalho com a temática da VDCA. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no capítulo Os Temas Transversais, destaca que *“A educação para a cidadania requer... que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos”*.

Logo, sendo a violência doméstica uma questão de ordem pública, que afeta significativamente o desenvolvimento da criança e do adolescente, trazendo conseqüências danosas tanto no âmbito individual quanto no social, defende-se que a temática seja incluída como tema transversal no currículo escolar. Ressalta-se, dentre os critérios adotados para a escolha dos temas transversais, a *“urgência social”* e a *“abrangência nacional”*.

A urgência se instala diante do agravamento de situações sociais que impedem o exercício da cidadania; visto que as crianças que presenciam e/ou vivenciam violência doméstica se encontram à margem dos seus direitos de cidadão, cabe a escola como instituição pública e social assumir o compromisso com a causa, através de ações educativas que





eliminam a cultura da violência. A inclusão da temática na transversalidade do currículo requer ações amplas, que extrapolem o espaço local e apareçam na esfera nacional.

Nessa perspectiva, consta no Diário Oficial do Município da cidade de Natal o Decreto nº 7.286, de outubro de 2003, que regulamenta a Lei nº 212/2002, que instituiu as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e de Violência nas Escolas (CIPAVE). A referida Lei permite a organização de comissões com representações de diretores, professores, funcionários, pais ou responsáveis e de alunos, a ser implantadas nas escolas municipais, com o intuito de prevenir acidentes e situações de violências no ambiente escolar.

Porém, sabe-se que a CIPAVE ainda carece de maior divulgação para ser implantada, pois até o presente momento não se tem informação de que exista comissão instalada nas escolas da rede municipal. Mais uma vez as leis são elaboradas e são esquecidas no transcurso do caminho. A CIPAVE é fundamental diante da conjuntura social que se apresenta, pois a violência que emerge no ambiente doméstico se instala também nas escolas e assim, por vezes, se destacam críticas ao relacionamento entre professores e adolescentes, provocando conflitos e distanciamento em relação ao universo social e afetivo dos alunos.

Apresenta-se uma situação real em que a aluna Maria⁴, com 14 anos de idade, tentava renovar matrícula em uma escola da rede pública de ensino mas o seu acesso foi negado pela direção, com a argumentação que a mesma não voltaria a estudar devido ao seu comportamento. Ainda assim, Maria insistiu em assistir às aulas, indo todos os dias para a escola. Porém, lá chegando não tinha permissão para o acesso à sala de aula; diante da insistência da aluna, a direção passou a afirmar que a mesma voltaria a estudar caso a instituição que a atendia enviasse uma profissional à escola para conversar. Maria, com sua persistência, buscou

⁴ Nome fictício para preservar a identidade da adolescente.





ajuda na referida instituição para ter garantido o direito a estudar. A adolescente não contava com ajuda dos pais devido a conflito familiar: a mãe, drogadita, não mantém contato com a filha, e o pai não consegue ser continente, praticando violência psicológica e física com a mesma.

Diante deste relato, apenas um dentre tantos que se escuta dos alunos, emergem questões como: onde está à escola para todos? Qual a compreensão que os profissionais dessa escola e de outras, que por vezes agem de maneira excludente, têm desses alunos e do seu processo educativo? E mais, o que fizeram com essa adolescente não é constrangimento? Repete-se a exclusão, para depois tentar enfrentar a violência com repressão. Como podemos potencializar a replicabilidade de experiências exitosas realizadas em algumas escolas, que têm em seus projetos pedagógicos intervenções que valorizam o aluno e fortalecem o espaço escolar enquanto construtor de cidadania e consciência crítica-reflexiva? Essas são questões que merecem um olhar mais atento, que vislumbre a possibilidade de mudanças qualitativas na educação.

5. A escola articuladora política...

O ambiente escolar deve ser satisfatório para a construção de discussões críticas e transformadoras da realidade social, de modo que a injustiça e a transgressão dos direitos das crianças e dos adolescentes se apresentem nitidamente para os educadores como foco a ser enfrentado. Crê-se que os profissionais que atuam na rede de educação têm ambiente valioso para ações na perspectiva de prevenir a violência doméstica. No dizer de Freire (1996, p.110),

“... Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções”.





Assim, ser educador implica em fazer escolhas, principalmente no que concerne a discursos e práticas políticas críticas e instigantes para ações que contribuam para a transformação social.

A mobilização dos profissionais através dos encontros realizados no transcurso do projeto “Estratégias de Enfrentamento à Violência Sexual cometida contra Crianças e Adolescentes”/ CIRCLE e as atividades educativas, como pesquisa didática, encontro com os pais, roda de conversas com as crianças e os adolescentes, são sugestões possíveis de serem concretizadas no espaço escolar e contribuir para a conscientização e a prevenção da VDCA. Além das sugestões indicadas, sinaliza-se para a utilização do guia escolar “*Métodos para Identificação de Sinais de abuso e Exploração Sexual de Criança e Adolescente*”, material distribuído pelo Ministério da Educação nas Escolas da Rede Pública, em que constam orientações para que a escola possa contribuir no rompimento do ciclo da violência contra crianças e adolescentes.

Quando se promove uma discussão sobre a temática da violência doméstica, no espaço escolar, sensibilizam-se os profissionais envolvidos no sentido de observarem mais atentamente as crianças e os adolescentes. Tem-se como exemplo a mobilização de uma professora, que denunciou aos órgãos competentes a violência doméstica relatada por uma aluna no decorrer dos encontros realizados pelo Projeto. Contudo, é preciso que quando identificado caso de violência doméstica se tenha cautela quanto à abordagem a ser aplicada. Geralmente a criança e o adolescente agredido escolhem um profissional como pessoa de confiança para relatar sua história de vida, cabendo a este “profissional de confiança” escutar o e seguro, evitar interrogatório, limitar-se a ouvir e apenas falar na perspectiva de aclamar e de transmitir segurança.

Feito o acolhimento, o profissional esclarece para o





aluno a importância de encaminhar a denúncia para os órgãos competentes,, esclarecendo como será o procedimento, mas sempre lembrando que tal opção é do aluno denunciante, para que o mesmo não se sinta traído quando feita a denúncia ao órgão competente. Quanto ao contato com a família, é necessário saber da criança ou do adolescente a quem poderá informar sobre a violência, alguém que possa confiar e fazer a denúncia. Caso esse membro da família não aceite essa responsabilidade, caberá a escola encaminhar a denúncia ao Conselho Tutelar; na falta desse órgão, conforme o Guia Escolar (2004), encaminhar a denúncia para a Vara da Infância, ao Ministério Público, ou qualquer autoridade judiciária existente na localidade onde reside a vítima.

A escola, enquanto instituição que atende criança e adolescente, precisa participar do enfrentamento a violência doméstica. Como já registrado anteriormente muito se pode contribuir, embora seja necessária a compreensão do limite da intervenção escolar, que comporta a ação denunciadora e mantenedora de constante comunicação com a família e a comunidade. A parte investigativa e de responsabilização compete aos órgãos judiciais e o atendimento psicossocial é de responsabilidade das instituições especializadas, constantes na Rede de Atendimento a crianças e adolescentes.

6. A escola parceira no enfrentamento da vida...

Acredita-se que a mobilização em torno da temática: dentro da escola promova um leque de informação para os alunos, pais e comunidade. De acordo com Ferrari (2002, p.61):

“Situar o problema exclusivamente na família é mascarar a questão da desigualdade social. Todo esse quadro de desamparo nos remete a pensar, também no papel da escola na formação da identidade do sujeito... a escola deve favorecer o desenvolvimento de recursos intelectuais e sociais...”





A função da escola extrapola a aprendizagem formalizada: por ser espaço de convivência social, precisa realizar ações educativas na perspectiva da constituição do sujeito social, sendo este pertencente a outro grupo que precede ao escolar, ou seja, a família. É necessário olhar o aluno em uma visão de totalidade, como sujeito constituído pelos aspectos orgânico, social, afetivo e cognitivo; ver o aluno na circularidade do ser e do seu saber implica atuar em uma visão micro e macro do sujeito social e histórico.

Assim sendo, como estimular a aprendizagem sistemática nas crianças, preparando-lhes nos eixos do aprender a ser e a conviver, ignorando seu cotidiano doméstico? A escola precisa intervir com compromisso de participação na proteção e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, pois trabalhar na visão de uma educação emancipatória é também olhar o aluno na sua totalidade de sujeito, pertencente antes de tudo a uma família que precisa ser referência na sua constituição, promovendo relação de continência e de proteção.

Vygotsky (1984) defendia a abordagem sócio-histórica, utilizando o conceito de mediação na relação humana. Porém, extrapolava a ligação entre pais e filhos, indo além do ambiente familiar, se inserindo nas relações escolares e assim enriquecendo o ambiente como provedor da formação dos sujeitos. A escola deve se incluir no processo de desenvolvimento humano para além dos conteúdos formais.

Os profissionais pertencentes à rede pública escolar devem realizar trabalho educativo atuando com eticidade e intercedendo na perspectiva da educação para a cidadania que conforme Freire (1996, p.114) “...não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.”. Quando o ambiente doméstico impossibilita a relação





saudável para o desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente, compete também aos educadores a responsabilidade de contribuir com sua mudança, pois a ética exige justiça na busca da igualdade e da equidade. Negar-se a exercer esta função é contribuir para a manutenção da violência.

7. Referência Bibliográfica:

AZEVEDO, M. A; Guerra, V.N.A: *O Olhar Instrumentalizado Transdisciplinar* :Módulos Instrucionais 1,2,3,4,5,6,7e8(AB). Laboratório de Estudos da Criança/LACRI. Universidade de São Paulo/USP. 2005.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique: *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

CASTRO, Mary Garcia (coord.). *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília:

UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2001.

CENDHEC – *Sistema de Garantia de Direitos: um caminho para a Proteção Integral*/Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social, Recife, CENPHEC, 1959.

Natal/RN. Diário Oficial do Município, 31/10/2003. Decreto nº 7.286. Lei nº 212 de 18/06/2002.

Estatuto da Criança e do Adolescente. CONANDA, 2004.





FERRARI, Dalka. *O fim do Silêncio na Violência Familiar: teoria e prática*. São Paulo, Agora, 2002.

FRANCISCHINI, Rosângela. As faces da infância em contextos de violência física intrafamiliar. *Perfil & Vertentes*, 15(1), 2003. 71 a 86

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

IPPOLITO Rita. *Guia Escolar: Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. 2 ed. Brasília, Secretaria de Doreitos Humanos, 2004

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Vol. 8. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.





ANEXOS

Anexo 01

Técnica da Caixa de Areia¹

Intervenção com GRUPO: Professores(as)/educadores(as)

Material:

Caixa de areia

Miniaturas diversas (na perspectiva pedagógica incluir material escolar)

Máquina fotográfica (fotografar somente no final da narração da história)

Papel ofício para registro da narrativa, pela facilitadora.

Procedimentos:

Grupo com 04 pessoas.

Contato com a areia, com os olhos fechados e depois abertos: falar sobre as sensações.

Pegar uma miniatura cada participante. Observar a cena.

Pegar mais uma. Observar a cena.

Opcional para quem desejar pegar mais miniaturas.

Sentar ao lado da caixa de areia. Falar sobre a cena montada, no espaço individual.

Explicar as regras da construção da história coletiva, não segue roteiro de quem fala primeiro, é espontâneo. Apenas para iniciar a narrativa a especialista destaca “Era uma vez...”

Enquanto as(os) participantes relatam a especialista registra (caso tenha outra especialista é interessante que essa se limite a registrar)

No final pede ao grupo que construa um título para a história.

¹Adaptado pela psicopedagoga da Casa Renascer, Maria Célia de Oliveira Valentim, para intervenção com alunos(as), na perspectiva de escrita e análise textual. A aplicação com professores(as) tem foco nas modalidades de aprendizagem, conforme orientações da psicopedagoga Beatriz Scoz.





A especialista faz a leitura do texto/história.

Indaga sobre COMO e o que LEMBRARAM na construção da cena e na narração da história.

O texto é digitado e entregue aos(as) participantes/autores(as).

OBS: A especialista aconselha e pontua quando necessário, faz indagações, mas NÃO interpreta.

Referência Bibliográfica:

AMMANN, Ruth. **A terapia do jogo de areia:** imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. São Paulo: Paulus, 2002.





ANEXOS

Anexo 02

LEI PROMULGADA Nº. 212/02

Cria o Programa Permanente de Prevenção de Acidentes e de Violência nas Escolas Públicas da cidade de Natal, através da instalação de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas CIPAVE.

O PREFEITO MUNICIPAL DE NATAL, Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei.

Art. 1.º - Fica criado, no âmbito das Escolas Públicas da Cidade de Natal, o Programa Permanente de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas, através da instalação de COMISSÕES INTERNAS DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS CIPAVE.

Art. 2.º - A CIPAVE terá como finalidade precípua observar as condições físicas da escola e situações de risco de acidentes e de violência no ambiente escolar, bem como nos seus arredores, devendo solicitar das autoridades competentes medidas para redução e extinção dos riscos existentes, além de discutir os fatos ocorridos de violências e acidente, buscando a melhor solução para a efetiva prevenção de eventos semelhantes.

Art. 3.º - Compete a CIPAVE desenvolver atividades sócio-educativas de prevenção de acidentes e violência na comunidade escolar, estimulando e ensinando as medidas preventivas.

Art. 4.º - No que concerne ao acontecimento de qualquer acidente ou violência referente à comunidade escolar, a CIPAVE tem por obrigação, especificamente:





- I Identificar os locais de risco no âmbito escolar e seus arredores, elaborando o mapeamento deles;
- II Contabilizar a frequência e gravidade dos acidentes e da violência relacionada à comunidade escolar;
- III Averiguar suas circunstâncias e causas;
- IV Planejar e recomendar medidas preventivas, acompanhando a sua execução;
- V Estimular a atenção com a segurança para as pessoas;
- VI Colaborar com a fiscalização da estrutura física do prédio do estabelecimento escolar;
- VII Promover programas de prevenção de acidentes e de violência Escolar.
- VIII Promover treinamento e aperfeiçoamento para os componentes da CIPAVE;
- IX Fazer e manter registros e arquivos permanentes de todos os casos ocorridos e de todas as providências e atos da CIPAVE;
- X Realizar semestralmente estudo estatístico dos acidentes e casos de violência, divulgando para toda a comunidade escolar e para as autoridades competentes.

Art. 5.º – A CIPAVE será composta por representantes dos alunos, pais, professores, direção da escola e funcionários, respeitada a paridade, devendo cada representante possuir um suplente.

Art. 6.º - Para qualquer deliberação será respeitado um quorum mínimo de pelo menos 1/3 (um terço) de seus componentes, salvo se a demanda for de maior urgência.

Art. 7.º - Para todos os efeitos, o exercício de representação da CIPAVE é considerado relevante, devendo o Poder Executivo Municipal oferecer aos seus membros todos





os meios necessários para o pleno desempenho de suas atribuições, concedendo ainda, certificados e medalhas de honra ao mérito, além de anotações de elogios que deverão constar na folha funcional, caso seja servidor público.

Art. 8.º - Serão eleitos dentre os membros da CIPAVE, um Presidente, um Vice-Presidente, um Primeiro e um Segundo Secretário, através de votação fechada, obedecendo a simples maioria, sendo os demais considerados membros efetivos.

Art. 9.º - Fica criado o Dia Municipal de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas, a ser comemorado todos os anos, na data de sanção desta Lei.

Parágrafo Único – A comemoração desse dia será precedida de pelo menos dois dias de discussão nas escolas sobre os aspectos que aborda a presente Lei, assim como deverão ser elaboradas sugestões para soluções dos eventuais problemas a cerca desse tema.

Art. 10 – A Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Natal fica encarregada de viabilizar no prazo máximo de 60 (sessenta) dias da aprovação desta Lei, ato normativo regulamentando a instalação e funcionamento da(s) CIPAVE(S), distribuindo para todas as escolas de Natal.

Art. 11 - A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, em Natal, 16 de abril de 2002.

Publicada no Diário Oficial do Município de 20/06/2002.





ANEXOS

Anexo 03

DECRETO Nº 7.286 DE OUTUBRO DE 2003

Regulamenta a lei promulgada nº 212, de 18 de Junho de 2002 que instituiu as comissões internas de Prevenção de Acidentes e de Violências nas Escolas (CIPAVE) no âmbito do ensino público municipal.

O Prefeito Municipal de Natal, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo artigo 55. inciso IV. Da Lei Orgânica do Município, DECRETA:

I - DISPOSIÇÕES GERAIS:

Art. 1º. Cada Unidade Escolar do Município instalará uma CIPAVE na sua estrutura interna, obedecendo aos critérios determinados na Lei nº 212/02 e neste regulamento.

Art. 2º. A CIPAVE será composta por 05 (cinco) pessoas e no Máximo 15 (quinze) pessoas, com seus respectivos suplentes, conforme a quantidade de eleitores e o tamanho da Escola, a serem eleitos na forma deste Regulamento, respeitando a paridade, dentre os seguimentos abaixo:

I - Corpo de Direção ou Administração da Escola;

II – Professores

III – Funcionários

IV – Pais ou responsável legal

V - Alunos

1º- Quanto aos alunos, somente poderão participar da CIPAVE e das eleições, a partir dos 16 (dezesseis) anos, conforme a idade fixada na Constituição Federal.

§ 2º - Para as Escolas que não possuem alunos na faixa etária fixada no parágrafo anterior, será escolhido representante do seguimento dos Pais ou responsável legal, para representar os interesses dos alunos.





§ 3º - Os representantes da Administração da Escola, serão indicados pela respectiva direção.

Art. 3º - As CIPAVE's deverão desenvolver atribuições e finalidades previstas nos artigos 2º, 3º e 4º, da Lei nº 212/02, que as instituiu, bem como, as demais que estejam especificadas neste Regulamento.

II – DAS ELEIÇÕES

Art. 4º - As eleições para os membros da CIPAVE serão realizadas até o dia 10 de abril de cada ano, através do sufrágio Universal e por voto secreto.

§ 1º - Não será permitida a formação de chapas e que a votação deve ser individualizada para cada categoria.

§ 2º - O Colégio Eleitoral será formado por todos os membros da Direção Ou Administração da Escola, pelos servidores em geral, pelos corpos docente e discente, e pelos Pais ou Responsável dos Alunos.

§ 3º - Os eleitores votarão no candidato de seu respectivo seguimento.

§ 4º - Vencerão os candidatos a titular(s) suplente(s) os que obtiverem o maior número de votos em relação aos demais.

§ 5º - O período do mandato é de 1 (um) ano, podendo haver uma reeleição.

Art. 5º - Deverá ser constituída uma Comissão Eleitoral para fins de organizar e realizar a eleição com 05 (cinco) membros, respeitando a paridade dos seus segmentos.

§ 1º - Será confeccionada uma Cédula Eleitoral, a qual será rubricada no verso por todos os membros da Comissão Eleitoral, e conterà todas as categorias bem definidas e os nomes dos respectivos candidatos.

§ 2º - Deverão ser confeccionadas Urnas Eleitorais em número suficiente para agilizar a votação (conforme o número de eleitores),





as quais serão alocadas nos corredores da Escola, em pontos estratégicos, para que o Colégio Eleitoral realize a votação.

§ 3º - Serão impressas listas com os nomes dos eleitores para que assinem no momento do ato de votar, de maneira que possa ser realizada a conferência entre a quantidade de votantes e de votos computados.

§ 4º - No momento do ato de votar deverá ser exigido um documento de identificação do eleitor, bem como conferida a assinatura pelo membro da mesa de votação.

§ 5º - A comissão Eleitoral poderá convocar eleitores para constituir mesas de votação, a fim de otimizar o trabalho, no que deverá instruir o eleitor convocado acerca das regras de votação, fiscalização e da eleição em geral.

§ 6º - O horário de votação para os alunos se encerrará no horário final do último turno de aula, de maneira que perdure durante todo o horário de funcionamento da Escola, de forma ininterrupta. Encerrado, a nenhum eleitor será permitido votar.

§ 7º - A Comissão Eleitoral, ao final do horário de votação, recolherá as Urnas, lacrando-as, com a assinatura de pelo menos dois membros. Bem como, recolherá as listas dos eleitores, as cédulas não utilizadas e todo o material concernente à eleição, colocando-os em envelopes e os lavrando, com a assinatura dos mesmos membros que recolheram as Urnas respectivas.

§ 8º - A contagem de votos será realizada pela comissão Eleitoral e pelos eleitores convidados a participar da Eleição, podendo ser fiscalizada por todo Colégio Eleitoral. Ao final da contagem, será anunciado oficialmente o resultado do pleito.

§ 9º - Será permitido a qualquer eleitor impugnar as Urnas, cédulas, votos, e quaisquer atos e fatos relacionados com o processo eleitoral, que destoem da lisura, legitimidade e legalidade, bem como, desse regulamento, cuja decisão a respeito da procedência, ou não, será tomada pela Comissão Eleitoral.

Art. 6º - Após o resultado das eleições, a Comissão Eleitoral de que





trata o artigo anterior o encaminhará à Direção ou Administração da Escola, que dará posse aos membros da CIPAVE.

Parágrafo Único – A Direção ou Administração da Escola encaminhará os nomes dos membros da CIPAVE para a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 7º - Na primeira reunião das CIPAVE's deverá ser realizada a eleição interna entre os membros para definir o Presidente, Vice-presidente, primeiro e segundo secretários.

Parágrafo Único – A partir das primeiras reuniões, as CIPAVE's deverão elaborar seu plano de trabalho e o calendário das reuniões ordinárias.

Art. 8º - As CIPAVE's deverão realizar reuniões ordinárias periodicamente, no mínimo uma vez por mês.

§ 1º - A quantidade de reuniões deverá ser decidida pelas CIPAVE's, conforme a estrutura e tamanho da Escola, e de acordo com a demanda. A decisão será tomada e válida para cada semestre do ano.

§ 2º - O horário das reuniões deverá ser fixado de maneira mais adequada possível, a fim de evitar prejuízo para as aulas e serviços dos membros.

§ 3º - O membro da CIPAVE deverá ter sua falta ou atraso abonado em caso de conflito entre o horário da reunião e da aula ou serviço.

§ 4º - Serão confeccionadas atas das reuniões, nas quais deverão constar os assuntos conhecidos, debatidos, decididos e demais atos e fatos relacionados com os trabalhos da CIPAVE.

§ 5º - As CIPAVE's terão, obrigatoriamente, que documentar e arquivar todos os atos que sejam produzidos, recebidos e que lhe digam respeito, notadamente os ofícios, notificações, atas de reuniões e deliberações.





Art. 9º - As CIPAVE's poderão realizar reuniões extraordinárias para discutir e deliberar sobre assuntos urgentes e que tenham pertinência temática em relação às suas atribuições.

Parágrafo Único – O disposto nos parágrafos 2º a 5º do artigo anterior se aplica às reuniões extraordinárias.

Art. 10 - Afora as atribuições e finalidades mencionadas no artigo 3º deste Regulamento, as CIPAVE's têm as seguintes atribuições:

I – notificar compulsoriamente as autoridades competentes a cerca dos casos de acidente e/ou violência ocorridos; diagnósticos de risco que aconteçam; e necessidades de adoção de medidas urgentes e necessárias para evitar e prevenir acidentes e casos de violência nas Escolas, dentre outras situações assemelhadas.

II - confeccionar relatórios acerca dos estudos e diagnósticos produzidos nas Escolas e respectivas comunidades: bem como, sobre os casos de acidentes e violências ocorridos e de riscos. E, enviá-los as autoridades competentes;

III – firmar, diretamente, parcerias e convênios, gratuitos e em termos de voluntariado, com entidades governamentais e/ou não governamentais, públicas ou privadas, que possam auxiliar, assessorar, somar e aprimorar os trabalhos e atribuições das CIPAVE's.

IV – encaminhar solicitação à Secretaria Municipal de Educação para que sejam firmados parcerias e convênios formais com as entidades a cerca dos serviços mencionados no item anterior;

V – organizar e realizar seminários, ciclos de debates, conferências, palestras, etc., sobre as causas e conseqüências dos acidentes e da violência.

VI – orientar e encaminhar as crianças e adolescentes que estejam com problemas de violência doméstica aos Conselhos Tutelares e Órgãos da Justiça da Criança e do Adolescente. Caso os problemas sejam de outra ordem, orientar a respeito e encaminhar aos órgãos





e entidades respectivos, que sejam aptos a resolvê-los.

VII – formar um acervo de cartilhas educativas sobre os direitos humanos, especificamente, direitos da criança e do adolescente; instituições e direitos em geral; causas e conseqüências dos acidentes de trabalho e da violência, bem como, sobre os casos e tipos mais frequentes; etc.

VIII – produzir uma cartilha educativa sobre as CIPAVE's, suas atribuições e funções;

IX – elaborar planilha de custos e despesas com material de escritório e expediente, bem como, demais insumos, necessários para o desempenho e atribuições das CIPAVE's, encaminhando-o à Direção ou Administração da Escola para que seja incluído no orçamento da Escola e do Município, afim de que sejam repassados os materiais e insumos;

X – enviar a Secretaria Municipal de Educação, no mês de Julho de cada ano, relatório geral descrevendo todas as atividades desenvolvidas, estudos, e diagnósticos efetuados, planos de trabalho e projeções de custos necessários ao desempenho das atribuições e funções da CIPAVE's.

§ 1º - As atribuições relacionadas nesse artigo são meramente exemplificativas, não excluindo, portanto, outras que surjam naturalmente dos serviços e trabalhos a serem desenvolvidos pelas CIPAVE.

§ 2º - As autoridades competentes mencionadas nesse artigo são os chefes do Executivo e do Legislativo Municipais: do Ministério Público Estadual e do Ministério Público do Trabalho; do Poder Judiciário, da Delegacia Regional do Trabalho; do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente; do Conselho Estadual de Direitos Humanos; e outras, dos Governos Estadual e Federal, conforme cada caso demandar.

§ 3º - A atribuição arrolada no inciso IV desse artigo, deverá ser acompanhada de justificativa e demonstração a cerca da necessidade da parceria ou convênio a ser firmado.





§ 4º - A atribuição prevista no inciso VIII desse artigo, deverá ser realizada em conjunto por todas as CIPAVE, cujo projeto deverá ser encaminhado à Secretaria Municipal de Educação, para que seja inserido na previsão e dotação orçamentárias.

Art. 11- O presidente da CIPAVE organizará os trabalhos, atribuições e funções; presidirá as reuniões; a representará nas solenidades e perante autoridades e terceiros.

§ 1º - O vice-presidente substituirá o presidente na ausência deste. O Primeiro Secretário substituirá o Presidente, na ausência deste e do vice, e assim sucessivamente, em que no caso de algum membro ter que substituir o Presidente, então, o critério será a maior idade.

§ 2º - As demais atribuições e divisão de tarefas entre os membros serão decididas pelas respectivas CIPAVE's.

Art. 12 – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Felipe Camarão, Em Natal/RN, 30 de Outubro de 2003.

Carlos Eduardo Nunes Alves

Prefeito

