

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MARIA DE LOURDES DO PRADO KRÜGER D'ALMEIDA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE COMO FATOR DE PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NO
ESPAÇO ESCOLAR**

**CURITIBA
2011**

MARIA DE LOURDES DO PRADO KRÜGER D´ALMEIDA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE COMO FATOR DE PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná, como requisito parcial ao título de
mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

CURITIBA

2011

SUBSTITUIR ESTA FOLHA PELA ATA DA DEFESA

Dedico este trabalho a todos que, por acreditarem que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, lutam para que esses direitos sejam garantidos de fato. A meu amado esposo, Wilmar, que é um presente de Deus para minha vida, por seu estímulo, cuidado e suporte em todos os momentos.

À dona Helga, minha sogra, e ao Lucas pelo incentivo e ajuda.

Aos meus amigos pelo carinho e compreensão por minha ausência durante este período de estudo.

AGRADECIMENTOS

À professora Orientadora Dr.^a Ana Maria Eyng que, com seu grande conhecimento, sabedoria e compreensão apoiou-me em um tempo crítico de minha vida e auxiliou-me na conquista de mais esta etapa de formação acadêmica, profissional e pessoal.

Ao Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo pelas reflexões, sugestões e questionamentos instigantes sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes.

À Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi pelas sugestões e correções desta dissertação.

Aos demais professores do Mestrado por seus ensinamentos e estímulos.

Aos queridos Colegas pesquisadores do Observatório de Violências nas Escolas da PUC Paraná (Thais, Cleide, Talita, Flávia, Paola, Daniel, Marizete, Rudinei, Romilda, Yuri). Vivenciamos muitas histórias inesquecíveis em nossa coleta de dados, isso é que marca positivamente a vida; o trabalho em grupo e ajuda mútua. Obrigada por tudo.

À Paola, companheira de produção de textos, muito obrigada pela sua alegria, competência e carinho.

À Prof.^a Neida Maria da Conceição Padilha pela revisão de Língua Portuguesa.

Ao Pastor Patrick pela tradução do sumário e a troca de idéias sobre a dissertação.

Aos queridos colegas de mestrado pelas trocas de experiências e aprendizagens.

Um agradecimento especial à Prefeitura Municipal de Curitiba e à Secretaria Municipal da Educação que me possibilitaram a realização deste mestrado.

Combati o bom combate,
acabei a carreira,
guardei a fé.
(2 TM 4.7).

RESUMO

A dissertação tem como tema de investigação as Políticas Públicas de Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes. A necessidade de investigação da temática tem-se fortalecido diante dos casos de violências e violações dos direitos de crianças e adolescentes, considerando-se ainda que a compreensão pela comunidade escolar e seus parceiros de que a garantia de direitos, a prevenção das violências e o trabalho em rede contribuem para qualidade da educação. As ações conjuntas formando uma rede de prevenção de violências podem garantir os direitos do conjunto de sujeitos que constituem a comunidade escolar, e em especial, de crianças e adolescentes por sua condição peculiar de desenvolvimento. O problema central da pesquisa é: Quais as possibilidades e limites para que a escola desenvolva ações em rede para a prevenção das violências como forma de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes? Tem como objetivo geral: Analisar as possibilidades e limites para que a escola desenvolva ações integradas e planejadas na proteção dos direitos da criança e do adolescente e na prevenção das violências. Como opção metodológica utilizou-se a abordagem qualitativa na pesquisa, articulando procedimentos de pesquisa bibliográfica com procedimentos de pesquisa de campo. O estudo bibliográfico está organizado em três capítulos: Direitos Fundamentais no Contexto Escolar, embasado em: Arendt (1978, 1994), Benevides (2000), Arroyo (2007, 2009), Assis (1991, 1999), Candau (1999, 2000, 2008), Bobbio (2000, 2004), Comparato (2005), Dallari (1986), Digiácomo (2010), Eyng (2007), Lafer (1988), Nascimento (2001), Schilling (2004, 2005), Tosi (2006); Violências, Direitos e Prevenção com base em: Ariès (1981), Delandes (1994), Guerra (1998), Marcilio (1998, 2005), Michaud (1989), Minayo (1993, 2000, 2001), Waiselfisz (1998, 2008) e Trabalho em Rede e o Contexto Escolar com referência em: Castells (1999), Costa (1999, 2000), Faleiros (2006), Inojosa (1998, 2001), Protocolo da Rede de Proteção (2008), Türck (2002). A coleta de dados foi realizada em nove escolas públicas de educação básica em um bairro de alta vulnerabilidade social, em Curitiba, feita por meio de entrevistas estruturadas. Os dados foram organizados e tratados com o auxílio do *software Sphinx Léxica*. A análise desses dados permite observar que gestores, professores, funcionários, pais e alunos, reconhecem os direitos estabelecidos em lei e consideram como mais importantes: o respeito, a educação e a liberdade. Com relação à prevenção de violências fica clara a percepção da existência de ações nesse sentido em desenvolvimento nas escolas, mas ainda é necessária a compreensão, a valorização e o fortalecimento do trabalho em rede, como uma importante metodologia nas prevenções e garantias de direitos de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Direitos Humanos. Violências nas Escolas. Rede de Proteção.

ABSTRACT

The dissertation deals with research, of public policy for the protection of the rights of children and adolescents. The need to research the subject is strengthened when faced with cases of violence and violations of the rights of children and adolescents, considering also taking into consideration of understanding by the schools and their partners, that the guarantees of rights, prevention of violence and working in networks, contribute to the quality of education. Joint activities by the forming of networks to prevent violence, develop the guarantees of rights of all those that constitute the school community, particularly that of children and adolescents. The central point of this research is: What are the possibilities and limitations for the school in developing in networks for the prevention of violence as a means of ensuring rights of children and adolescents? The General objective is: To analyze the possibilities and limitations for the school to develop integrated and planned actions to protect the rights of children and adolescents and the prevention of violence. The bibliographical study is organized into three chapters: Fundamental rights in the school context, based on: Arendt (1978, 1994), Benevides (2000), Arroyo (2007, 2009), Assis (1991, 1999), Candau (1999, 2000, 2008), Bobbio (2000, 2004), Comparato (2005), Dallari (1986), Digiácomo 2010), Eyang (2007), Lafer (1988), Nascimento (2001), Schilling (2004, 2005), Tosi (2006); violence, rights and prevention based on: Ariès (1981), Delandes (1994), Guerra (1998), Marcilio (1998, 2005), Michaud (1989), Minayo (1993, 2000, 2001), Waiselfisz (1998, 2008) and networking and the school context with reference in: Castells (1999), Costa (1999, 2000), Faleiros (2006), Inojosa (1998, 2001), Protocolo da Rede de Proteção (2008), Türck (2002). Data collection was undertaken in nine public schools of basic education in a district with high social vulnerability, in Curitiba, done through structured interviews. The data was organized and handled with the help of the software Package "lexical sphinx". The data analysis allows us to observe that managers, teachers, staff, parents and students recognize the rights established by law and consider of greatest importance: respect, education and freedom. Regarding the prevention of violence there is a clear perception of the existence of targeted actions under development in schools, but there is still the need to understand, appreciate and strengthen networking as an important methodology in the prevention and guarantee of the rights of children and adolescents.

Keywords: Public policys. Human rights. Violence in schools. Protection network

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CLAVES - Centro Latino Americano de Estudos de Violência
- CREAS - Centros de Referências Especializadas da Assistência Social
- DCA - Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
- ECA - Estatuto da Criança e do adolescente
- FNDE - Fundo Nacional de Educação
- NEVUSP - Estudos da violência da Universidade de São Paulo
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
- ONGs - Organizações Não Governamentais
- ONU - Organização Das Nações Unidas
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Direito fundamental da pessoa	106
Gráfico 2 - Direito fundamental pertinente a cada função.	112
Quadro 1 - Desafios do Trabalho em Rede segundo os participantes	143
Quadro 2 - Possibilidades e limites para a garantia dos direitos a prevenção das violências e o trabalho em Rede	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Direitos Constituição Federal (1988) e ECA (1990)	110
Tabela 2 - Dever de todos os estudantes.....	114
Tabela 3 - Visão dos professores sobre os deveres de sua função	116
Tabela 4 – Visão dos gestores sobre os deveres de sua função	117
Tabela 5 - Visão dos funcionários sobre os deveres de sua função	118
Tabela 6 - Visão dos pais sobre os deveres de sua função	119
Tabela 7 - Tipos de violências na visão dos alunos	130
Tabela 8 - Meio de intervenção na visão dos alunos	132
Tabela 9 - Participação da comunidade na gestão da escola segundo os participantes	134
Tabela 10 - Benefícios do trabalho em rede na visão dos professores.....	135
Tabela 11 - Benefícios do trabalho em rede na visão dos gestores.....	137
Tabela 12 - Benefícios do trabalho em rede na visão dos funcionários	138
Tabela 13 - Benefícios do trabalho em rede na visão dos pais	140
Tabela 14 - Parceiros do trabalho em rede segundo os entrevistados	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DIREITOS FUNDAMENTAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	21
2.1 HISTORICIDADE E SIGNIFICADOS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS	22
2.2 DIREITOS HUMANOS – CRIANÇAS E ADOLESCENTES	36
2.2.1 Violências como Negação dos Direitos de Crianças e Adolescentes	41
2.3 DIREITOS HUMANOS E FAMÍLIA	45
2.3.1 Violências Domésticas e Educação Escolar	53
2.4 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	55
3 VIOLÊNCIAS, DIREITOS E PREVENÇÃO	63
3.1 VIOLÊNCIAS E OS DIREITOS HUMANOS.....	64
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E NA GARANTIA DE DIREITOS	66
3.3 UMA ESCOLA QUE PREVINE VIOLÊNCIAS E PROTEGE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	73
3.4 REFORÇANDO: A PREVENÇÃO NA GARANTIA DE DIREITOS.....	84
4 TRABALHO EM REDE E O CONTEXTO ESCOLAR	88
4.1 VANTAGENS E DESAFIOS DO TRABALHO EM REDE.....	89
4.2 A REDE DE PROTEÇÃO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES	97
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	104
5.1 COLETA DE DADOS.....	104
5.2 DADOS SOBRE DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS	106
5.2.1 Direitos previstos na legislação	110
5.2.2 Direitos fundamentais pertinentes às funções de cada categoria	112
5.2.3 Deveres pertinentes a cada função	113
5.2.4 Ações da escola para a garantia de direitos	121
5.3 PERCEPÇÕES SOBRE A PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS	125
5.3.1 Orientações dadas pela mantenedora para prevenção das violências .	125
5.3.2 Ações de prevenção das violências desenvolvidas pela escola	127
5.3.3 O que os alunos consideram violências	130
5.3.4 Atitudes dos alunos quando presenciam violências	132
5.3.5 Formas de intervenção à nível da escola na opinião dos alunos	132

5.4 DADOS SOBRE TRABALHO EM REDE	133
5.4.1 Participação da comunidade na gestão da escola	134
5.4.2 Benefícios do trabalho em Rede	135
5.4.3 Parceiros do trabalho em rede	141
5.4.4 Desafios do trabalho em Rede	143
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A ENTREVISTA ESTRUTURADA - EQUIPE PEDAGÓGICA	159
APÊNDICE B ENTREVISTA ESTRUTURADA - PROFESSORES.....	160
APÊNDICE C ENTREVISTA ESTRUTURADA – FUNCIONÁRIOS.....	161
APÊNDICE D ENTREVISTA ESTRUTURADA – ALUNOS	163
APÊNDICE E ENTREVISTA ESTRUTURADA - PAIS.....	164

1 INTRODUÇÃO

Inquietações e dúvidas surgidas ao trabalhar durante três anos como pedagoga na Rede de Proteção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco para Violência no Departamento de Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, despertaram o interesse e a necessidade de pesquisar Políticas Públicas de Proteção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

O privilégio de trabalhar nesse espaço durante esse período de tempo possibilitou-nos observar, refletir e angustiar-nos com muitas situações de violências: física, psicológica, sexual, negligência e exploração do trabalho infantil e até abandono, tais situações traziam sequelas para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes e até nos mais resilientes¹ era possível observar manifestações diferenciadas em seus comportamentos e na sua convivência com a comunidade escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente menciona que toda criança e adolescente deve ser protegida por estar em condição peculiar de desenvolvimento, mas infelizmente ocorre diariamente a violação de direitos em uma parcela significativa da população, pois muitas crianças e adolescentes têm sua infância marcada por violências.

É importante buscarmos compreender o que é violência, suas causas e seus efeitos, Minayo (1993, p. 28) afirma que é “muito difícil conceituar a violência, principalmente por ser ela, por vezes, uma forma própria de relação pessoal, política, social e cultural; por vezes resultante das interações sociais; por vezes ainda, um componente cultural naturalizado.”

A multidimensionalidade das violências dificulta a compreensão de sua ocorrência e das implicações para a sociedade e para as pessoas que a sofrem e para as que a praticam. Minayo (2001, p.26) assim conceitua violência contra crianças e adolescentes:

¹ Desde o final da década de 1970, o conceito de resiliência começou a ser estudado com mais afinco pela psicologia e pela psiquiatria, designando a capacidade de resistir às adversidades, a força necessária para a saúde mental e para estabelecer-se durante a vida, mesmo após exposição a riscos. Passou a significar a habilidade de se acomodar e de se reequilibrar constantemente frente às adversidades. (ASSIS, 2006, p.18)

A violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de desenvolvimento (MINAYO, 2001, p.26).

No estudo realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Violência Contra Crianças (2006, p. 1) consta:

nenhum tipo de violência contra crianças é justificável; todas as formas de violência contra crianças podem ser prevenidas. No entanto, o estudo detalhado sobre a violência contra crianças [...] confirma que esse tipo de violência ainda prevalece em todos os países do mundo e está presente em todas as culturas, classes, níveis de escolaridade, faixas de renda e origens étnicas. Em todas as regiões, contradizendo obrigações de respeito aos direitos humanos e às necessidades de desenvolvimento da criança, a violência contra crianças é um fenômeno socialmente aprovado e frequentemente legal e autorizado pelo Estado.

Ancorados nas afirmações acima e concordando que nenhum tipo de violência contra crianças é justificável e que esta pode ser prevenida, temos como desafio buscar ações que garantam o direito de crianças e adolescentes crescerem sem violências.

É difícil agir com precisão e eficiência diante das situações de violências observadas no dia a dia sem contar ainda com as que acontecem e não são observadas. Nos inquietava especialmente quando constatávamos que, como profissionais de educação, muitas vezes não tínhamos tanta segurança quanto aos encaminhamentos e acompanhamentos necessários, essas ações não fluíam facilmente e convenhamos que garantir a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violências exige sempre um empenho e esforço extra em função da complexidade e dos múltiplos fatores que as envolvem.

Ouvindo que o papel da educação na Rede de Proteção era, entre outros, implantar novas ações integradas e planejadas para a prevenção da violência e para a proteção de crianças e adolescentes em situação de risco para a violência e manter o sistema de orientações, monitoramento e avaliação dos resultados, surgiram questões sobre os direitos fundamentais que são considerados mais importantes, as ações preventivas que vêm sendo realizadas pelas escolas. Quais têm sido essas ações? São eficientes? Têm contribuído efetivamente para redução

das violências em suas múltiplas manifestações? Como tem sido a participação da comunidade nessas ações? Quais os benefícios e desafios do trabalho em rede?

Guiada por essas questões, decidi investigar em escolas municipais de uma Administração Regional² de Curitiba (uma com poucas notificações obrigatórias e outra com muitas notificações obrigatórias) e uma unidade de contraturno que não emitiu nenhuma notificação, para mapear quais as ações preventivas que vinham sendo realizadas e quais os resultados alcançados para a garantia de direitos de seus estudantes.

Acreditando que um curso de mestrado nos favoreceria na fundamentação teórica para o desenvolvimento dessa pesquisa e possibilitaria a aquisição de conhecimentos para contribuir com profissionais que lidam com garantias de direitos de crianças e adolescentes em situações de violências e que tenham dúvidas quanto aos encaminhamentos e monitoramentos dos casos de violações com os quais se deparam em sua prática. No ano de 2009, houve a aprovação no mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) na área de Projeto de Pesquisa em Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar. Essa etapa foi um marco especial em minha vida, e nesse momento compreendo o quanto um curso pode melhorar os conhecimentos, ampliar a visão e os sonhos.

Minha dissertação passou a vincular-se ao projeto desenvolvido pelo observatório de Violências nas Escolas PUCPR intitulado: Educação Básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas. Ocorreu a mudança da regional a ser pesquisada, mas não do objeto da pesquisa.

O projeto de pesquisa do Observatório tem como foco o objetivo de desenvolvimento do milênio denominado: Educação básica de qualidade para todos e o decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A investigação analisa as potencialidades e

² São espécies de subprefeituras, encarregadas dos bairros de cada uma das nove regiões em que Curitiba está administrativamente subdividida. As Administrações Regionais identificam e estabelecem prioridades; promovem formas e métodos de execução de projetos comunitários; desenvolvem o planejamento local de modo compatível com as condições e a legislação vigente, de forma a instrumentalizar as ações concretas definidas pela municipalidade; promovem a interligação do planejamento local ao planejamento da cidade como um todo. Acompanham, de maneira integrada, as ações das secretarias municipais dentro de suas áreas-limites, e participam da organização de seus serviços. Apresentam alternativas de obras e serviços que satisfaçam as perspectivas da administração e da população. Fornecem à comunidade informações e atendimentos, dentro dos limites de sua competência, ou os encaminham aos órgãos competentes.

fragilidades das políticas sociais como fator de redução das desigualdades sociais, para a maior inclusão social e garantia dos direitos da Criança e do Adolescente na efetivação da educação básica de qualidade para todos no contexto das escolas públicas. As pesquisas desenvolvidas pelo Observatório de Violências nas Escolas PUCPR articulam a pesquisa, o ensino e a extensão no desenvolvimento de estratégias de prevenção e combate às violências nas escolas com foco na formulação e gestão das políticas públicas e na formação dos profissionais da educação. Esse trabalho aprofunda e amplia os estudos desenvolvidos pelo Observatório de Violências nas Escolas PUCPR, no decorrer período de 2004 a 2008 e, amplia a pesquisa “Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas”, iniciada em 2009, O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética via protocolo 0003064/09 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Esta pesquisa tem como tema: Políticas públicas de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes e, em seu desenvolvimento, pressupõe que a escola é um espaço privilegiado para a discussão de questões referentes aos direitos humanos, violências e trabalho em rede, pois é um espaço de convivência com pessoas de variadas histórias, contextos e culturas. Dessa forma, a escola pode favorecer a sensibilização da comunidade escolar quanto a seus direitos e deveres fundamentais, por meio de uma educação de qualidade que perceba e reflita sobre essas questões.

A garantia dos direitos humanos supõe o respeito à diferença e à inclusão de todos, possibilitando condições de acesso aos bens e serviços socialmente constituídos e a garantia da dignidade da pessoa. O reconhecimento e a garantia dos direitos humanos vêm-se consolidando ao longo de um processo sócio-histórico e cultural, construído por meio de lutas e reivindicações.

Como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não luta por eles, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém desacostumado a lutar pode conhecer o sabor da luta ou da possível vitória? Ou como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que pareça, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam lutar e defender os seus direitos civis, sociais? (FREIRE, 1997, p. 161).

A necessidade de investigação da temática tem se fortalecido, diante dos casos de violências e violações de direitos de crianças e adolescentes.

A definição do objeto de estudo, vinculado ao âmbito escolar, está pautada na percepção de um conjunto de pensamentos e sentimentos contraditórios que se fazem presentes no espaço escolar (EYNG et al., 2009, p. 469) sobre garantia de direitos e prevenção de violências em suas várias manifestações. Considera-se, assim, que este estudo contribui para uma maior compreensão da temática de modo a subsidiar os responsáveis pela garantia de direitos de crianças e adolescentes e pela qualidade da educação. A compreensão pela comunidade escolar e seus parceiros que a garantia de direitos, a prevenção das violências e o trabalho em rede afeta a qualidade da educação, o cotidiano escolar, a vida dos estudantes e de todos os envolvidos diretamente com eles, deve gerar o desenvolvimento de ações para a prevenção de violências e a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes.

Os Direitos Humanos já foram conquistados em lei, mas muitos deles não estão garantidos na prática, necessitando ainda de uma luta incessante para experimentá-los de fato, e isso exige exercício de reflexão, sensibilidade e lutas para superar as condições históricas que nos roubam o direito algumas vezes até de ser. Valoriza-se mais o ter que o ser. Por isso, precisamos despertar para nossa condição humana “Não nascemos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana” (ARROYO, 2009, p.53). e a constituição de sujeitos de direitos pressupõe a aprendizagem do que são direitos e quais são as estratégias para garanti-los de fato.

A garantia de direito a proteção às crianças e adolescentes em especial, não pode ser negada, não devemos aceitar qualquer justificativa de adultos para praticarem violências contra crianças e adolescentes, mesmo que seja culturalmente aceita ou disfarçada como uma forma de correção, esta violência deve ser questionada, pois crianças devido seu estágio de desenvolvimento, apresentam dependência dos adultos e por isso é importante que elas tenham mais proteção contra a violência.

Por acreditarmos que a prevenção é uma das estratégias para combater as violências, apesar que também poderíamos pensar que o ideal seria educar para que não ocorressem violências e ao mesmo tempo dar garantias para que a sociedade seja menos desigual. Esse pensamento parece utópico e está longe de ocorrer, assim sendo, voltemos à prevenção que pode contribuir para a redução das violências, por promover a diminuição dos fatores de risco e o aumento da proteção.

Um dos fatores de proteção e prevenção das violências a ser considerado é a Rede de Proteção a Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência de Curitiba que tem como objetivo geral: Contribuir, de forma integrada, para a redução da violência contra a criança e o adolescente em Curitiba, principalmente no que se refere à violência doméstica/intrafamiliar e sexual. (CURITIBA, 2008, p.17) A reflexão a respeito desse objetivo da rede de proteção trouxe-nos o questionamento sobre a relação entre a prevenção das violências nas escolas e a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, assim sendo, esta investigação traz um enfoque na temática dos direitos humanos, violências e rede de proteção procurando responder a minhas angústias e inquietações e contribuir teoricamente com essa temática.

A pesquisa tem como problema central: Quais as possibilidades e limites para que a escola desenvolva ações em rede para a prevenção das violências como forma de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes?

Os objetivos da pesquisa estão assim arrolados:

a) **Objetivo Geral:**

- analisar as possibilidades e limites para que a escola desenvolva ações integradas e planejadas na proteção dos direitos da criança e do adolescente e na prevenção das violências.

b) **Objetivos Específicos:**

- Discutir as políticas públicas de proteção dos direitos da criança e do adolescente e de prevenção das violências nas escolas.
- Identificar as contribuições da escola na proteção dos direitos da criança e do adolescente e na prevenção das violências.
- Identificar as percepções dos participantes da pesquisa em relação à: prevenção das violências, garantia de direitos e trabalho em rede.

A opção pela abordagem qualitativa para esta pesquisa ocorreu tendo-se em vista que ela permite abordar a realidade de uma forma conjuntural, pois fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. Essa opção metodológica traz a compreensão do sujeito em constante relação com a realidade social (BAUER; GASKELL, 2002, p. 20).

Na coleta de dados utilizamos entrevistas que segundo Severino (2007, p. 43) é uma:

técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Optamos pela entrevista estruturada onde as perguntas foram elaboradas mediante roteiro estruturado, ou seja, as perguntas foram previamente formuladas e tendo-se o cuidado de não fugir delas (APÊNDICES A,B,C,D,E).

Para que nossa problemática seja respondida e nossos objetivos alcançados a fundamentação teórica está organizada em três capítulos:. No primeiro capítulo apresentamos a revisão de literatura sobre os Direitos Fundamentais e o Contexto Escolar e as seguintes particularizações: Historicidade e Significados dos Direitos Fundamentais, Direitos Humanos – Crianças e Adolescentes, Violências como Negação dos Direitos de Crianças e Adolescentes, Direitos Humanos e Família, Violências Doméstica, Direitos Humanos e Educação. Os principais autores que embasam o conteúdo são: Alencar (1985), Amaral (2001), Arendt (1978, 1994), Ariès (1981), Arroyo (2007, 2009), Assis (1991, 1999), Benevides (2000), Bobbio (2000, 2004), Candau (1999, 2000, 2008), Carvalho (2002), Comparato (2005), Costa (1999), Dallari (1986), Freire (1997), Juliatto (2010), Júnior (1991), Kant (2004), Lafer (1988), Liberati (1999), Gomes (2009), Nascimento (2001), Pessoa (2006), Rabenhorst (2001), Silva.M. (2003), Silva T. (2007), Teixeira (2010), Trindade (1998), Tosi (2006), Werthein (2002).

O segundo capítulo foi destinado às Reflexões sobre Violências, abordando: Violências e Direitos Humanos, Políticas Públicas na Prevenção das Violências e Na Garantia de Direitos, Uma Escola que Previne Violências e Protege Direitos de Crianças e Adolescentes, Prevenção na Garantia de Direitos. O capítulo tem como referencias bibliográficas principais: Bordieu (1982), Chrispino (2002), Cunha (2002), Delandes (1994), Eyng (2007), Faleiros (2006), Inojosa (1998, 2001), Forquin (1993), Guerra (1998), O'Sullivan (2004), Paro (2000), Santos (2006), Saviani (2003), Schilling (2004, 2005), Sêda (2002), Haddad (2003), Lorencini (1999), Marcilio (1998, 2005), Michaud (1989), Milani (1999), Minayo (1993, 2000, 2001), Tardif (2002), Tescarolo (2005), Waiselfisz (1998, 2008).

Destacamos que nesse trabalho adotamos a mesma expressão que o Observatório de Violências nas Escolas PUCPR: “violências” no plural uma vez que Violências nas Escolas trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado que

ocorre em espaços específicos, caracterizados pela diversidade, o que justifica falar em “violências” no plural. Nesta pesquisa trazemos um recorte tratando das violências que ocorrem no espaço de convivência familiar, mas que afetam os estudantes em suas trajetórias escolares e, por esse motivo, devem despertar na comunidade escolar a busca de alternativas para garantir o direitos de crianças e adolescentes mesmo que a violação ocorra fora do espaço escolar.

O terceiro capítulo trata do trabalho em Rede e com desdobramentos teóricos para definição do que é a Rede, as Parcerias e a Educação nesse trabalho em Rede e a Rede de Proteção. O Capítulo traz como embasamento teórico: Amaral (2010), Carvalho (2010), Castells (1999), Costa (2000), Digiácomo (2010), Schilling (2004, 2005), Türck (2002), Vagostello (2003) e ainda no Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência (2008) e no Guia Escolar do MEC: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescente (2004), Programa Escola que Protege (2007).

O quarto capítulo destina-se à apresentação e análise de dados trazendo a descrição de como ocorreu a pesquisa de campo, os participantes da pesquisa e o relato da coleta de dados e apresentação das respostas da entrevista estruturada, a confrontação com o referencial teórico apresentado nos capítulos: 1, 2 e 3.

E, por fim, as considerações finais onde são apresentadas as principais conclusões da pesquisa, focalizando a resposta ao nosso problema de pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

2 DIREITOS FUNDAMENTAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Acreditamos que a necessidade de discutir direitos humanos no contexto escolar advenha do fato que esses direitos, embora garantidos em lei, continuam sendo violados. “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”(BOBBIO, 2004. p. 43). Como proteger os direitos é um grande desafio que diz respeito a todos nós, é fundamental a necessidade de refletir sobre essa questão e desenvolver ações em rede para essa proteção.

A luta pela garantia dos Direitos Humanos exige o reconhecimento de quais são, o entendimento de seu valor como transformador social e construtor de uma sociedade mais justa e igualitária e, além disso, a compreensão da necessidade do trabalho em rede. É importante ainda, levar em conta que educação poderá exercer uma função especial nesse processo, trazendo ao seu espaço abertura para discussão, análise desse tema e proposição de ações específicas de proteção e garantia de direitos.

Como já afirmado, para proteger os direitos é preciso conhecê-los, assim sendo, neste capítulo abordaremos a construção dos direitos ao longo da história, os seus significados e algumas especificidades, tecendo um paralelo com a problemática dessa dissertação: Quais as possibilidades e limites para que a escola desenvolva ações em rede para a prevenção das violências como forma de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes?

Destacamos a necessidade de algumas reflexões sobre direitos humanos de crianças e adolescentes por serem a razão de existir da escola e a possibilidade do trabalho docente; devemos garantir os direitos dos nossos estudantes em especial, por estarem em condição peculiar de desenvolvimento. “Dentre esses direitos, particularmente para crianças e adolescentes, está o de ser educado nos valores, atitudes e conhecimentos socialmente definidos para uma vida individual e social que realize a dignidade humana” (SCHILLING, 2005, p.238).

Também é preciso reconhecer a importância da família onde o estudante está inserido, que papel exerce nessa garantia, reconhecendo a necessidade de construir uma parceria com ela, pois como instituição social, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições em especial com a escola.

A educação é um campo propício para garantia de direitos, por isso é importante refletir ainda sobre direitos e educação, ressaltando o papel da escola nessa garantia e, como a escola não dará conta sozinha de garantir os direitos fundamentais, será necessário o envolvimento da família, da sociedade, enfim de uma rede, por isso a necessidade de levantar quais as políticas públicas já existentes para esse fim e a importância do trabalho em rede nesse processo.

Exercer a cidadania é conhecer os seus direitos e exigir o seu cumprimento, conforme Hannah Arendt (1978) “o que permanece inarredável, como pressuposto básico, é o direito de ter direito” por isso, este capítulo trará algumas reflexões sobre direitos fundamentais via: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394-96, e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), no decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Alencar (1985), Amaral (2001), Arendt (1978, 1994), Ariès (1981), Arroyo (2007, 2009), Assis (1991, 1999), Benevides, (2000), Bobbio (2000, 2004), Candau (1999, 2000, 2008), Carvalho (2002), Comparato (2005), Costa (1999), Dallari (1986), Freire (1997), Juliatto (2010), Júnior (1991) Kant (2004), Lafer (1988), Liberati (1999), Gomes (2009), Nascimento (2001), Silva A. (2003), Silva T. (2007), Trindade (1998), Tosi (2006), Werthein (2002), entre outros referenciais que nos ajudarão nessa importante e necessária cogitação.

2.1 HISTORICIDADE E SIGNIFICADOS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

A questão dos direitos humanos é fundamental para toda a humanidade especialmente depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos que foi proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 e que trouxe em seu conteúdo o reconhecimento dos direitos como universais, sendo composta por trinta artigos que assinalam o princípio de que os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que, como seres racionais e conscientes, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p.1).

Por ser um marco na história dos direitos vamos trazer algumas considerações históricas à partir de Declaração Universal dos Direitos Humanos de

1948, apesar que a história dos direitos poderia ser remetida ao século XIX a.C na Babilônia com o Código de Hammurabi: “O código não permite leis ou normas legais, mas apresenta as medidas sociais adotadas para coibir os abusos e corrigir as injustiças” (BOUZON, 2001, p.22), encontramos ainda recomendações quanto aos direitos 700 anos a.C, em Isaias 1, (15b ao17):

[...] as vossas mãos estão cheias de sangue. Lavai-vos, purificai-vos, tirai a maldade de vossos atos de diante dos meus olhos; cessai de fazer o mal. Aprendei a fazer o bem; atendei à justiça, repreendei ao opressor; defendei o direito do órfão, pleiteai a causa das viúvas. (BIBLIA SAGRADA, 1999, p.794)

Voltemos então a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que foi redigida sob o impacto das barbaridades cometidas durante a 2.^a Guerra Mundial. Esta Declaração baseia-se nos ideais da Revolução Francesa, reconhecendo os valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens “A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos” (COMPARATO, 2005, p.226).

No 2.^o parágrafo do preâmbulo da Declaração se afirma que um dos principais objetivos da carta consiste em: “[...] reafirmar a nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas [...]”. (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Outras considerações importantes constantes no preâmbulo são:

[...] os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, [...] Estados-Membros se comprometeram a desenvolver, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades, [...] uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

É difícil garantir a todos os seres humanos os seus direitos, pois como afirma Nascimento (2001, p. 29):

os direitos universais, ainda que compreendidos como direitos relativos a todos os membros da família humana, dificilmente poderiam ser satisfatoriamente aplicados, devido a circunstâncias e práticas de desigualdade e discriminação contra alguns segmentos da população.

A Declaração Universal traz um conteúdo riquíssimo em seu preâmbulo e artigos, mas ainda existe um grande desafio em garantir os direitos ali estabelecidos.

A Declaração Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre. Quero dizer, com isso, que a comunidade internacional se encontra hoje diante não só do problema de fornecer garantias válidas para aqueles direitos, mas também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da Declaração, articulando-o, especificando-o, atualizando-o, de modo a não deixá-lo cristalizar-se e enrijecer-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias (BOBBIO, 2004, p. 53-54).

No artigo primeiro aparecem três princípios fundamentais dos direitos humanos; liberdade, igualdade em dignidade e fraternidade: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1). A constituição Brasileira de 1988 também é um documento importante no que tange à garantia de direitos e em seu Preâmbulo cita que o objetivo da Assembléia Constituinte foi:

Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 1).

Como a dignidade, igualdade e liberdade são princípios fundamentais, e estão instituídos em lei, talvez seja interessante uma breve reflexão sobre esses termos, pois o entendimento dessas palavras é importante na compreensão da garantia de direitos.

Começemos então a reflexão pela dignidade, a Constituição Federal brasileira (1988), no art. 1.º, inc. III descreve a dignidade da pessoa humana como fundamento da República, dignidade que para Kant é o que diferencia as coisas das pessoas:

No reino dos fins, tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se, em vez dela, qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade (KANT, 3004, 65).

A dignidade impede que a pessoa seja tratada como um objeto um instrumento, o ser humano precisa estar acima de qualquer preço, pois tem um valor inestimável e único. A dignidade humana, pensada como autonomia ética de seres humanos socialmente situados, é o valor que fundamenta todos os demais direitos. (SCHILLING, et al, 2005, p.72)

Para aprofundar o significado da palavra dignidade que está atrelada aos direitos humanos, nos apoiamos na citação de Benevides (2009, p.1.)

Hoje, numa visão mais contemporânea, percebemos como todos os textos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos explicam a dignidade pela própria transcendência do ser humano, ou seja, foi o homem que criou ele mesmo o Direito. Ele mesmo criou as formas da ideia de dignidade em grandes textos normativos que podem ser sintetizados no artigo 1.º da Declaração Internacional de Direitos Humanos de 1948: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Esta formulação decorre da própria reflexão do ser humano que a ela chegou de uma maneira que é historicamente dada.

A dignidade humana é violada quando existe uma expressão de desprezo ao valor do ser humano, e para ter uma vida com dignidade o ser humano precisa do mínimo existencial. Ser digno é ser merecedor de respeito como um ser de valor precioso.

Diria, portanto que dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser em permanente inacabamento, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito e as suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados Dignidade é aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização (SCHILLING, et al, 2005, p.12).

Em lei já está estabelecida, a garantia de vida digna para todos os seres humanos, mas quando lemos alguns outros artigos da Constituição (1988) como: “Art. 3.º, Inciso III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e inciso IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” chegamos à conclusão que ainda faltam alguns aspectos para a garantia dessa dignidade.

Outro direito relacionado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Brasileira é a igualdade sobre a qual refletiremos agora, segundo o art. 5.º da Constituição Federal:

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Como entender o princípio da igualdade? Bobbio (2000, p. 298-299) sinaliza que ao falarmos em igualdade temos que responder a duas perguntas: 1.ª: igualdade de quem? E 2.ª: igualdade com relação a que coisas? Mas de qual igualdade está se falando? Segundo Candau (2008, p. 49), a igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos.

Candau afirma ainda que atualmente o centro de interesse deslocou-se da igualdade para a diferença: “Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença” (CANDAU, 2008, p. 49).

Voltando às duas perguntas de Bobbio e baseados o artigo 5.º da Constituição “todos são iguais perante a lei” a resposta para a primeira pergunta: igualdade de quem? Seria: de todas as pessoas e igualdade com relação a quê? Seria: à vivência dos outros direitos: à vida, à educação, à liberdade, à alimentação, à saúde, entre outros. A igualdade está relacionada com a justiça segundo Arendt:

A igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais. A nossa vida política baseia-se na suposição de que podemos produzir igualdade através da organização, porque o homem pode agir sobre o mundo comum e mudá-lo e construí-la juntamente com os seus iguais (ARENDDT, 1978, p. 387).

Hanna Arendt nos instiga a refletir quando afirma que “não nascemos iguais”, contrapondo-se a afirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece que todos são iguais. Na citação de Arendt, podemos entender que a igualdade não é um direito natural, não vem com o nascimento, ela é construída

deliberadamente no espaço público e tem um caráter político e não a compreensão de igualdade social e material.

As pessoas nascem com capacidades e necessidades diferentes e a igualdade acontece de fato quando é permitido que cada um tenha chances iguais para desenvolver-se e ser respeitado em sua diferença.

Daí entendemos que “tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais”. E aí está um grande desafio como garantir igualdade de oportunidades para os nascidos em pobreza não os tratando como inferiores e menos capazes, como lidar com a discriminação em função da cor e raça, como evitar os pré-julgamentos baseados apenas na situação econômica, cor, sexo da pessoa.

Então, é preciso tomar a decisão de garantir a todos, de maneira igual chance de acesso à escola, à saúde, à profissionalização entre os outros direitos já reconhecidos em lei, respeitando a todos como pessoas dignas de direitos.

Em relação ao princípio da liberdade que também consideramos importante analisar, podemos pensar que está ligado a ideia de autonomia, que pressupõe a observância das normas estabelecidas, pois:

uma sociedade livre é aquela que obedece às leis que ela própria estabelece e aos governantes por ela escolhidos. O pensamento clássico vê, pois, no autogoverno, sob o império da lei, a marca registrada de uma sociedade livre. [...] A partir das declarações de direitos do final do século XVIII, porém, estabeleceu-se a distinção entre a *liberdade pública*, com o sentido político de autogoverno, e as *liberdades privadas*, como instrumentos de defesa do cidadão contra as interferências governamentais (FRISCHEISEN, 2006, p.1).

Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto a Constituição brasileira trazem, em seu conteúdo, a questão da liberdade. Citamos a título de ilustração os parágrafos do artigo 5.º da Constituição Brasileira (1988).

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias; IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer; XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens; [...]

Para a garantia dessas liberdades é necessária ação do Estado, pois sem o mínimo das necessidades humanas básicas supridas não é possível o exercício dos direitos políticos e civis, portanto o Estado não pode limitar-se à garantia dos direitos de liberdade, mas deve lutar para propiciar a garantia dos direitos de igualdade. “Os direitos de liberdade só podem ser assegurados se garantido a cada um o mínimo de bem-estar econômico que permita uma vida digna” (BOBBIO, 2004, p.227).
Reforçamos essa ideia com a reflexão de Nascimento:

não basta uma garantia formal dos direitos em termos do Direito Constitucional, se a questão econômica, política e social que aflige a América Latina e o Brasil não é resolvida. [...] os Direitos Humanos continuam sendo “um valor” tomado como abstrato, que para muitos ainda não tem “validade prática”, especialmente para grande parte dos excluídos no contexto brasileiro (NASCIMENTO, 2001, p.29).

Uma sociedade justa providencia condições para que os seus cidadãos desfrutem igualmente da liberdade individual; sem que lhes sejam imposto nenhum limite injusto e da liberdade política como representatividade do povo nas ações do governo.

Os direitos humanos são construídos historicamente e “emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. (BOBBIO, 2004, p. 51). Cabe ainda uma reflexão de como esses direitos foram se constituindo, sua historicidade e inserção cultural, não podem ser vistos de forma abstrata ou contemplados somente no papel e não possíveis de aplicação na prática.

Devemos admitir que os Direitos Humanos não podem ser vistos somente como algo abstrato, mas refletem a historicidade e a situação social específica da atualidade. Assim, cada cultura e país têm condições de adaptar e aplicar os Direitos Humanos em instrumentos mais eficazes de acordo com a sua situação cultural e social, tal como se documenta na própria Constituição brasileira de 1988, que inclui vários direitos em seu repertório (NASCIMENTO, 2001, p.13).

Bobbio afirma que esses direitos foram se constituindo gradativamente, historicamente em circunstâncias bem específicas que os foram exigindo:

os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez nem de uma vez por todas (BOBBIO, 2004, p. 25).

Direitos fundamentais são os direitos do homem que estão garantidos em lei. Apesar de Comparato (2005, p.10) afirmar que: “A doutrina majoritária reconhece, hoje, que a vigência dos direitos humanos independe de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana.” O autor afirma ainda que devemos distinguir entre direitos humanos e direitos fundamentais expondo que os direitos fundamentais nada mais são do que: “direitos humanos positivados em normas constitucionais expressas; mas não é essa positivação que confere juridicidade às exigências de respeito à dignidade humana” (COMPARATO, 2005 p.12).

Na expressão Direitos Humanos o que na verdade se expressa é o direito natural no seu aspecto de prerrogativas inerentes à condição humana. [...] Um direito de que o homem é dotado pela sua natureza e que o Estado apenas declara. Seu reconhecimento pelo poder estatal tem efeito meramente declaratório e não constitutivo. São, pois, direitos anteriores ao Estado e independentes dele (NASCIMENTO, 2001 p.61).

O que se convencionou chamar direitos humanos são direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos são, direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Rabenhorst (2001, p. 5), afirma que:

direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. [...] são uma razão para agir ou o poder de exigir dos outros um determinado comportamento. À primeira vista, tal possibilidade decorre das normas jurídicas existentes na sociedade ou dos acordos que firmamos com os outros.

E quais os direitos que historicamente os homens já têm, pelo menos constitucionalmente garantidos? Trazemos a relação dos direitos que já estão em lei classificados em gerações de direitos. Ressaltamos, com a citação de Schilling, que:

sabemos que os direitos humanos são universais, dizem respeito a todos os seres humanos; são indissociáveis e interdependentes, isto é, não podemos garantir uns e negar outros. Em nenhuma situação social ou individual pode-se suspender os direitos humanos de qualquer pessoa. (SCHILLING, et al, 2005, p. 237)

Observemos então em Tosi (2006, p. 6-7) uma listagem dos direitos humanos classificados em “gerações de direitos”³:

a) a primeira geração inclui os direitos civis e políticos: os direitos à vida , à liberdade, à propriedade, à segurança pública, proibição da escravidão , proibição da tortura, à igualdade perante a lei, proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de *habeas-corpus*, o direito à privacidade do lar e ao respeito da própria imagem pública, à garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, à liberdade de ir e vir dentro do País e entre os países, a asilo político, a ter uma nacionalidade, à liberdade de imprensa e de informação, à liberdade de associação , à liberdade de participação política direta ou indireta, o princípio da soberania popular e as regras básicas da democracia: liberdade de formar partidos, de votar e ser votado;

b) a segunda geração inclui os direitos econômicos, sociais e culturais: o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho , ao seguro contra o desemprego, a um salário justo e satisfatório, proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, ao lazer e ao descanso remunerado, à proteção do Estado do Bem-Estar Social, à proteção especial para a maternidade e a infância, à educação pública gratuita e universal, a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico, à proteção aos direitos autorais e às patentes científicas;

c) a terceira geração inclui os direitos a uma nova ordem internacional: direito a uma ordem social e internacional, em que os direitos e liberdade estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados: o direito à paz, ao desenvolvimento, a um ambiente natural sadio, etc.;

d) a quarta geração: é uma categoria nova de direitos, ainda em discussão, que se refere aos direitos das gerações futuras. Caberia à atual geração uma obrigação, isto é, um compromisso de deixar para as gerações futuras um mundo igual, ou melhor, ao que recebemos das gerações anteriores. Isso implica discussões que envolvem todas as três gerações de direitos, e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica internacional.

A título de confrontação observamos que Cançado Trindade (2010, p.1) discute a teoria da Geração de Direitos trazendo duas questões para seu argumento:

em primeiro lugar, essa tese das gerações de direitos não tem nenhum fundamento jurídico, nem na realidade. Essa teoria é fragmentadora, atomista e toma os direitos de maneira absolutamente dividida, o que não corresponde à realidade. [...] Segundo, é uma construção perigosa, porque faz analogia com o conceito de gerações. O referido conceito se refere praticamente a gerações de seres humanos que se sucedem no tempo. Desaparece uma geração, vem outra geração e assim sucessivamente. Na minha concepção, quando surge um novo direito, os direitos anteriores não

³ Quem formulou a tese das gerações de direito foi Karel Vasak, em conferência ministrada em 1979, no Instituto Internacional de Direitos Humanos, em Estrasburgo Pela primeira vez, ele falou em gerações de direitos, inspirado na bandeira francesa: *liberté, égalité, fraternité*. A primeira geração, *liberté*: os direitos de liberdade e os direitos individuais. A segunda geração, *égalité*: os direitos de igualdade e econômico-sociais. A terceira geração diz respeito a *solidarité*: os direitos de solidariedade. E assim por diante. (DHNET)

desaparecem. Há um processo de cumulação e de expansão do corpus juris dos direitos humanos. Os direitos se ampliam, e os novos direitos enriquecem os direitos anteriores (CANÇADO TRINDADE, 1998, p.120).

Acreditamos que a forma como são agrupados ou como aparecem os direitos na lei não importa muito, desde que se leve em conta a indivisibilidade do ser humano e, em consequência, a indivisibilidade dos direitos humanos, o que faz necessário ter uma visão integral dos direitos humanos.

Outra forma de abordar a geração de direitos é baseada no conceito de cidadania e foi formulada por Thomas H. Marshall que, em 1949, propôs a primeira teoria sociológica de cidadania ao desenvolver os direitos e obrigações inerentes à condição de cidadão. Trabalhando o conceito de cidadania, enquanto direito a ter direitos, Marshall estabeleceu uma tipologia dos direitos de cidadania. Seriam os direitos civis, conquistados no século XVIII, os direitos políticos, alcançados no século XIX – ambos chamados direitos de primeira geração e os direitos sociais, conquistados no século XX chamados direitos de segunda geração. (DHnet, 2010. p.1).

Mas pouco adianta estes direitos estabelecidos em lei e divididos em gerações se não forem de fato garantidos. Com a citação de Bobbio podemos reforçar a importância da garantia dos direitos fundamentais:

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 2004, p. 45).

Cabe a todos a garantia de direitos, especialmente daquelas pessoas que encontram-se em estado de vulnerabilidade⁴ e em condição peculiar de

⁴ Vulnerabilidade: O termo vulnerabilidade, normalmente, vem sendo entendido como referente a um estado de privação própria da população excluída das necessidades básicas requeridas para seu bem estar físico, mental e social (BRAZ, 2010, p.02). Tais como acesso à moradia digna, serviços médico-hospitalares, educação, assistência social e níveis de remuneração adequados, desemprego, trabalho precário, autônomo e assalariado, aposentadorias que produzem muitas vezes marcada por acentuados graus de pobreza. “Em suma, há muita vulnerabilidade em relação a direitos básicos, na medida em que não só os sistemas públicos de proteção social foram sempre restritos e precários, como também, em anos recentes, houve desmonte de serviços e novas regulamentações que se traduziram em perda de direitos adquiridos” (KOWARICK, 2002, p.10).

Quanto à vulnerabilidade civil, não obstante alguns intentos de tornar alguns grupos — crianças e adolescentes, mulheres, idosos — mais protegidos nos seus direitos, basta ver as notícias e estatísticas estampadas na imprensa acerca de atos criminais perpetrados por bandidos e pela polícia, muitas vezes impunes, que revelam a fragilidade do Estado em um atributo básico: o monopólio legítimo da violência (KOWARICK, 2002, p.10).

desenvolvimento como crianças e adolescentes. No artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (2008, pág.144) temos como dever:

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

A garantia dos direitos de crianças e adolescentes deve ser priorizada pela família, sociedade e Estado em um trabalho em conjunto. Ressaltamos a importância do trabalho em rede para atingir determinados fins, utilizamos para isso a afirmação de Hanna Arendt:

o reconhecimento de que nenhum homem pode agir sozinho, o reconhecimento de que os homens, se querem realizar algo no mundo, devem agir de comum acordo, o que seria trivial se não houvesse sempre alguns membros da comunidade determinados a desrespeitar o acordo e tentar, por arrogância ou desespero, agir sozinhos (ARENDR, 1991, p. 336).

Cabe à sociedade civil o importante papel na luta pela garantia dos direitos humanos por meio de centros de defesa e educação, sindicatos, associações, conselhos de direitos, entre outros.

Na era contemporânea, entre os vários sinais dos tempos, não pode passar para o segundo plano a crescente atenção que em todas as partes do mundo se dá aos direitos do homem, seja devido à consciência cada vez mais sensível e profunda que se forma nos indivíduos e na comunidade em torno a tais direitos ou à contínua e dolorosa multiplicação das violações desses direitos (BOBBIO, 2004, p.221).

Ainda há muito para ser conquistado em termos de garantia de direitos humanos, especialmente na dignidade da pessoa humana em toda sua diversidade, ainda ocorre muita violação quanto à qualidade de vida de algumas pessoas referente: à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, ao respeito, à vida, à convivência familiar e comunitária, à liberdade, ao esporte, à alimentação, à cultura e profissionalização. “A luta pelos Direitos Humanos deve ser entendida como uma poderosa ferramenta de transformação social, como o objetivo de construir uma

A vulnerabilidade está relacionada à exclusão de pessoas que não são reconhecidos como humanos nem como cidadãos: A Exclusão aponta uma condição de depressão de direitos, chegando a atingir casos extremos de extermínio em massa, cujos exemplos podem ser encontrados entre os considerados heréticos pela Santa Inquisição, os judeus e ciganos na Alemanha nazista ou, mais recentemente, as vítimas das atrocidades em Kosovo. Trata-se, portanto, de destituição de direitos, que em última estância pode atingir, segundo Hannah Arendt a perda do direito de ter direito (CASTEL, 1993 apud KOWARICK, 2002, p. 22).

sociedade mais justa, e um instrumento de luta contra a exploração do homem pelo homem.” (SCHILLING, et al, 2004, p. 12). Portanto, é necessário um trabalho do Estado e da sociedade civil e especialmente da escola envolvendo cada um de seus coletivos, no sentido da conscientização de seus direitos e deveres, sensibilizando para o reconhecimento de seu protagonismo na constituição das leis e pactos que protegem os direitos humanos, assumindo-se como sujeitos de direitos capazes de exigir o que lhes é de direito e a vivenciar cada um de seus deveres.

Acreditamos que muitos de nós já ouvimos falar que “a cada direito, corresponde um dever”, e algumas vezes nos parecia que tínhamos mais deveres que direitos. Talvez muitos de nós não tivemos uma explicação de como funciona este preceito e qual é o seu contexto histórico, quem sabe seja interessante buscar um pouco de fundamentação a respeito dessa questão pois, mesmo como leigos no assunto acreditamos que seja importante o equilíbrio da balança entre direitos e deveres para uma vida cidadã e de qualidade.

Direitos e deveres integram-se em toda atividade social e política do homem. Na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, 1948, lemos que os direitos exaltam a liberdade individual, os deveres exprimem a dignidade dessa liberdade.

Em discurso proferido ao receber o Prêmio Nobel de Literatura José Saramago fala sobre deveres e direitos:

foi-nos proposta uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, e com isso julgamos ter tudo, sem repararmos que nenhum dos Direitos poderá subsistir sem a simetria dos Deveres que lhes correspondem, o primeiro dos quais será exigir que esses Direitos sejam não só reconhecidos, mas também respeitados e satisfeitos (SARAMAGO, 1998, p. 1).

O mesmo autor afirma ainda que se sente angustiado com a indiferença que ocorre entre as pessoas, chegando ao desprezo pela vida do outro.

Falamos muito ao longo destes últimos anos (e felizmente continuamos a falar) dos direitos humanos; simplesmente deixamos de falar de uma coisa muito simples, que são os deveres humanos, que são sempre deveres em relação aos outros, sobretudo. E é essa indiferença em relação ao outro, essa espécie de desprezo do outro, que eu me pergunto se tem algum sentido numa situação ou no quadro de existência de uma espécie que se diz racional. Isso, de fato, não posso entender, é uma das minhas grandes angústias (SARAMAGO, 1998, p. 1).

Talvez necessitemos refletir e mudar nossa concepção a respeito dos deveres como seres humanos. No contexto da educação é importante o entendimento desta

questão: “Na educação é preciso evitar os dois extremos: o da permissividade que tudo admite e o autoritarismo que tudo dirige e controla” (JULIATTO, 2010, p. 48). O mesmo autor afirma que:

na escola, mais do que em qualquer outro aspecto da vida, vale o sábio conselho dos antigos romanos: in médio virtus, ou seja, a virtude está no meio, na justa medida, no equilíbrio entre a educação para a liberdade e para o dever (JULIATTO, 2010, p.48).

Saramago (1998, p.1) nos recomenda que devemos reivindicar também os deveres, a cada direito tem um dever correlativo: “tomemos então, nós, cidadãos comuns, a palavra. Com a mesma veemência com que reivindicamos direitos, reivindicuemos também o dever dos nossos deveres. Talvez o mundo possa tornar-se um pouco melhor”.

Rabenhorst diz:

Ter um direito, por conseguinte, é ser beneficiário de um dever correlativo por parte de outras pessoas ou do próprio Estado. Para cada classe de direitos existentes, há pessoas ou instituições com deveres correlatos. Se, como diz a Constituição Federal, temos direito à educação, isso significa que o Poder Público (governos e prefeituras) tem a obrigação de construir escolas e assegurar que o ensino público e gratuito seja oferecido a todas as pessoas (RABENHORST, 2001, p.12).

Os deveres também foram construídos historicamente na mesma esteira dos direitos. A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) traz em seu artigo 29º a questão dos deveres do indivíduo:

1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. 2. No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática. 3. Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente e aos fins e aos princípios das Nações Unidas (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

O Estado tem deveres com relação ao direito à educação; no art. 54 do Estatuto da criança e do adolescente (ECA) lemos que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação [...]

Podemos pensar que como o indivíduo tem deveres para a comunidade e comunidade tem deveres para com ele e como uma comunidade é formada por uma determinada cultura e conduta de seus membros, os direitos e deveres de um membro dessa comunidade não deveriam atrapalhar os direitos e deveres de outros membros, pois todos fazem parte da mesma comunidade, assim é necessária a colaboração de uns para com os outros no sentido de buscar uma convivência pacífica por meio dos combinados que foram estabelecidos em comum acordo.

Com relação a deveres, poderíamos refletir ainda sobre o conjunto de deveres da família para com seus filhos; citemos a título de ilustração um artigo constante no ECA: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art.55). Então para garantir o direito à educação de seus filhos, os pais têm obrigação de fazer a matrícula e acompanhar sua frequência e desenvolvimento escolar.

Nossos alunos têm direito à educação e, dentro do princípio da reciprocidade, o dever de estudar, e inclusive está estabelecido em lei que a escola deve comunicar ao Conselho Tutelar os casos de faltas excessivas injustificadas para que sejam tomadas as devidas providências com os alunos e sua família. O Art. 56 do ECA afirma: “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: [...] II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência”.

Lembramos aqui da importância do regimento escolar que deve funcionar como uma espécie de Constituição na escola. Nele precisam estar estabelecidos os direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar. É fundamental que todos o conheçam e o vivenciem. O regimento escolar é instrumento legal que serve para assegurar os direitos e deveres da comunidade escolar.

2.2 DIREITOS HUMANOS – CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Em 1924, com a Declaração de Genebra, já ocorre uma preocupação internacional em assegurar os direitos de crianças e adolescentes, mas somente após a Segunda Guerra Mundial, a partir da década de 1950, com a criação da ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que cuida especificamente das questões da infância, é que os países passaram a ter um olhar diferenciado para a situação de crianças e adolescentes (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2010, p.1).

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, e a Declaração Internacional dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU em 1989, tem-se o reconhecimento à criança e adolescente dos direitos que lhe asseguram a vida com dignidade e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2010, p.1).

A Convenção sobre os direitos da criança (1989), em seus 54 artigos reconhece a criança como sujeito de direitos. Dentre os princípios reconhecidos pela convenção estão o direito à vida, à liberdade, as obrigações dos pais, da sociedade e do Estado em relação à criança e ao adolescente. Os estados signatários comprometem-se a assegurar a proteção das crianças e adolescentes contra violências:

os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2010, p. 1)

Conforme a Convenção sobre os direitos da criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989, p. 1), as medidas de proteção deveriam conter procedimentos adequados para uma assistência à criança e às pessoas encarregadas de seu cuidado, bem como formas para a prevenção, identificação, notificação de maus-tratos, em casos graves a transferência para instituição de proteção, investigação, comunicação ao sistema judiciário e acompanhamento dos casos.

A Convenção (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989, p.1), traz ainda o reconhecimento de que a criança, para o pleno e harmonioso

desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão; esse parece um dos pressupostos bastante difícil de atingir, se levarmos em conta as situações sociais e econômicas que envolvem as famílias atualmente. “Reconhecendo que em todos os países do mundo existem crianças vivendo sob condições excepcionalmente difíceis e que essas crianças necessitam consideração especial” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2010, Preâmbulo). Para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países e especialmente os em desenvolvimento, a convenção reconhece a importância da cooperação internacional. Bobbio, afirma que os direitos da criança são considerados de forma especial:

A Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembléia Geral em 20 de novembro de 1959, refere-se em seu preâmbulo à Declaração Universal; mas, logo após essa referência, apresenta o problema dos direitos da criança como uma especificação da solução dada ao problema dos direitos do homem. Diz-se que “a criança, por causa de sua imaturidade física e intelectual, necessita de uma proteção particular e de cuidados especiais” deixa-se assim claro que os direitos da criança são considerados de forma singular (BOBBIO, 2004, p.54).

A Convenção dos direitos da criança (1989) inspirou a doutrina da proteção integral que traz um conjunto de instrumentos jurídicos de caráter nacional e internacional e representam um ganho na consideração social da infância.

No Brasil a doutrina da proteção integral, está retratada no art. 227 da Constituição Federal.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2009).

Esse artigo reflete quanto à organização e gestão dos serviços de atendimento e o suporte as famílias de crianças e adolescentes que com a doutrina da proteção integral ganham *status* de sujeitos de direitos.

O reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes deve considerar a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Essa condição sugere primeiramente que as crianças e adolescentes não conhecem totalmente os seus direitos e não têm condições de garanti-los de forma plena, não sendo capazes de

suprir sozinhas suas necessidades básicas para uma vida digna, necessitando do apoio de adultos para esse fim.

A Convenção tem como regra o atendimento diferenciado e privilegiado, com prioridade absoluta para crianças e adolescentes. “constituindo um poderoso instrumento de incentivo à criação de condições políticas, jurídicas e culturais, propõe melhorar a condição de vida das crianças e adolescentes” (LIBERATI, 2009, p. 23).

No Brasil, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente contemplam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e merecedores de atendimento com prioridade absoluta.

A sociedade brasileira anterior às leis de proteção da infância, enxergava com descaso as crianças e adolescentes abandonados por suas famílias e também aqueles que, por medida de sobrevivência, entravam para o mundo da criminalidade. “Desta situação, foi natural o desenvolvimento da prática assistencialista por parte de alguns membros da população e de entidades religiosas aos menores abandonados”. (MARCILIO, 1998, p. 34).

Durante muito tempo o termo “menor”, causava sentimentos contraditórios aos mais abastados que ora sentiam pena, ora indignação e então se isolavam em uma pequena parcela da sociedade, de forma que a menção desta expressão substantivava um problema social que, à medida em que não era solucionado, transformava-se em tabu.

Então a sociedade resolveu agir contra esse problema, não como forma de atender os necessitados, mas apenas com o intuito de se proteger da delinquência juvenil, demonstrando que o medo se sobrepunha ao real apelo de mudança social. A esta ideia de preservação da integridade do “menor”, subordinada ao objetivo protetivo da sociedade excludente, são somados os conceitos de delinquência, pobreza, abuso e maus- tratos.

No Brasil, segundo Marcilio (1998, p.37), duas campanhas congregaram os esforços de agentes interessados em influir na questão de direitos de crianças e adolescentes, durante o processo de elaboração da nova Constituição Federal. A primeira, em 1986, chamada Criança e Constituinte surgiu por iniciativa do Ministério da Educação e atraiu para o debate, além do segmento educação e de setores governamentais nos vários níveis da administração, entidades da sociedade civil. A finalidade era subsidiar a elaboração de uma proposta do Poder Executivo

relacionada à criança de zero a seis anos de idade. A segunda, em 1987, denominada Criança Prioridade Nacional, desencadeou mobilização nacional para coleta de assinaturas com o objetivo de aprovar emenda popular nessa direção. Foram colhidas mais de 250 mil assinaturas de eleitores e mais de um milhão de outras assinaturas – principalmente de crianças, adolescentes e entidades de todo país. A emenda foi, portanto, viabilizada, tendo sido apresentada ao Congresso Nacional em abril de 1987.

Em 1988, criou-se o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA), que se tornou um dos principais interlocutores da sociedade civil no Congresso Nacional.

Como resultado dessas lutas, entre outras, a nova Constituição Brasileira (1988) reconheceu na criança e no adolescente prioridades e o direito de cidadania (Artigos 227 e 228), passando a ser o Estado brasileiro, desde então, tutor de direitos e não de pessoas, devendo zelar para que crianças e adolescentes sintam-se e sejam tratados como sujeitos e cidadãos.

Entre 1988 e 1990, houve intensa mobilização em torno da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a ser instituído sob a forma de dispositivo infraconstitucional. O ECA foi sancionado em 13 de julho de 1990 (Lei Federal n.º 8.069) e entrou em vigor em 14 de outubro do mesmo ano. Os destinatários do ECA já não eram mais os menores. A nova legislação se aplicava a todas as crianças e a todos os adolescentes do território nacional, que passaram a ter seus direitos básicos garantidos em lei. Pela primeira vez em nossa história, as crianças e os adolescentes deixaram de ser objeto e se tornaram sujeitos de Direito (Art.227 da Constituição Federal), o ECA veio substituir a “doutrina da situação irregular” pela “doutrina da atenção integral”. Portanto, a doutrina do “menor em situação irregular” (inspiradora do Código de Menores), que traz a marca da herança cultural correcional, que só vê a criança e o adolescente pobres brasileiros em “alguma” situação de irregularidade, somente foi revista com a Constituição de 1988, com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ratificada pelo Brasil em 24/09/1990) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Introduziu-se, na cultura jurídica brasileira, um novo paradigma inspirado pela concepção da criança e do adolescente como verdadeiros sujeitos de direito, em condição peculiar de desenvolvimento.

O Promotor de Justiça Wilson Donizete Liberati (2009, p.20) afirma que:

a modificação estrutural do Direito da Criança e do Adolescente ficou mais evidente quando se busca, no sistema anterior, sustentado pelo Código de Menores, a doutrina da situação irregular, cujo princípio decorria do fato de que o menor estava numa carente situação de desenvolvimento quer em sua natureza física, em decorrência da idade, mental ou jurídica não reunindo capacidade para sua autodefesa de fato ou de direito.

O ECA instituiu mudanças importantes para a cidadania brasileira, realizando uma profunda transformação de princípios e de metodologia de intervenção para a garantia de direitos. Da mesma forma, definiu responsabilidades e modificou a gestão político-administrativa das questões vinculadas à infância e à adolescência.

Na opinião de Arroyo:

a novidade do ECA é reconhecer o direito a ser criança e a ser adolescente. O direito aos tempos de vida. Dois aspectos inseparáveis: o direito aos tempos da vida somente será reconhecido na medida em que o situarmos na trajetória da construção dos direitos (ARROYO, 2007, p. 69).

Com certeza muito se avançou com a garantia em lei dos direitos da infância e adolescência, mas ainda existe uma caminhada significativa até a garantia efetiva da proteção integral por meio de políticas sociais básicas – saúde, educação, lazer, habitação, a ser desenvolvida pela federação, estados e municípios.

Apesar de todos os avanços descritos, é preciso assinalar que hoje, após mais de vinte anos decorridos da aprovação do ECA, ainda resta muito por fazer. O fato de o Brasil ter “altos ideais para uma sociedade ideal” sem que se concretizem os caminhos para se atingir os princípios promulgados pelas leis de defesa de direitos, salientando “[...] a premissa de que os direitos humanos em sua forma abstrata e descontextualizada pouco significam” (ESCOLA QUE PROTEGE, 2006). Nem poderia ser de outra forma, posto que a elevadíssima concentração de renda vigente no país e, conseqüentemente, a desigualdade e a miséria, continuam a afetar perversamente a vida de todos os brasileiros e, em particular, a da imensa maioria de nossas crianças, adolescentes que são duplamente sem direitos primeiramente porque são infância “in-fans, não falantes, sem razão” e segundo por serem da classe popular.

Os dados mostram que as crianças populares foram tratadas como menos capazes, com problemas de aprendizagem. A maioria dos milhares de alunos reprovados por suposta incapacidade cognitiva foi e continua sendo de crianças e adolescentes populares, pobres e negros. Os persistentes dados de reprovação e catalogação dessas infâncias como menos capazes, como lentos, desacelerados mentais e com problemas de aprendizagem

mostram que não superamos a cultura política e pedagógica que os considerava desiguais e menos capazes (ARROYO, 2007, p. 798).

Cabe aos coletivos escolares refletir e avaliar como está sendo desenvolvida sua prática com relação à garantia de direitos de crianças e adolescentes de classes populares, pois acreditar na desigualdade mental é incompatível com a igualdade do direito à educação.

2.2.1 Violências como Negação dos Direitos de Crianças e Adolescentes

O Brasil tem estabelecido em lei a proteção de crianças e adolescentes. Nos 267 artigos contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consta a prioridade absoluta aos direitos da infância e adolescência, essa lei estabelece preferência de proteção, de políticas públicas e atendimento, destinação de recursos entre outros.

O ECA publicado em 16/07/1990 veio como resposta humanitária à injustiça vivida por milhões de seres em situação de violência e risco.

A falta de atenção à saúde, à educação, o desrespeito à liberdade, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; o descaso pela educação, pela cultura, pela profissionalização, pelo esporte e pelo lazer, obrigam a elaboração de normas capazes de garantir coercivamente os direitos da maior riqueza de nossa nação, as crianças.

Mas para se chegar à conclusão de que o crescimento social vem do cuidado com a infância e adolescência, a sociedade brasileira passou por várias experiências, as quais merecem serem estudadas para se visualizar a mudança do paradigma de proteção infantil.

A pesquisa realizada por Marcilio e publicada em 1998 evidencia que a proteção à criança abandonada no Brasil iniciou-se com a própria colonização e era prevista nas três Ordenações do Reino: formalmente, era responsabilidade das Câmaras Municipais encontrar os meios para criar as crianças sem família, função esta que era exercida a contragosto pela municipalidade, com evidências de omissão, negligência e falta de interesse.

No século XX, o crescimento demográfico, a concentração urbana das populações, o aumento dos índices de pobreza e sua maior visibilidade vão dar maior evidência à criança e ao adolescente abandonado.

Nos anos 20, a questão da criança e dos adolescentes desvalidos que já era assumida como questão estatal, se transformou em uma questão legal, deslocada de qualquer prevalência, ou de qualquer predomínio de preocupação pedagógica. Fernandes (1998, p.22) faz referência à Lei n.º 4.242, de janeiro de 1921, que trata da despesa geral do país, a qual, em seu artigo 3.º, n.º 1, entre outras questões, autoriza o Governo a organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delincente. Entre muitos aspectos relevantes, a Lei determinou a construção de abrigo para o recolhimento provisório dos menores de ambos os sexos, que fossem encontrados abandonados ou que tivessem cometido crime ou contravenção; nomeação de juiz de direito privativo de menores, assim como de funcionários necessários ao respectivo juiz; providências para que os menores que estivessem cumprindo sentença em qualquer estabelecimento fossem transferidos para a casa de reforma após sua instalação.

Foi criado, em 1924, o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes e, em 1927, pelo Decreto n.º 17.943-A, foi constituído o Código de Menores, que se tornou conhecido por Código Mello Mattos, consolidando as leis de assistência e proteção a menores abandonados ou delinquentes. Neste Código, os menores, estão divididos em abandonados e delinquentes. Trata das crianças expostas (crianças até sete anos encontradas em estado de abandono). Recebendo o menor, o Juiz o fará recolher ao abrigo, mandará submetê-lo a exame médico e pedagógico, e iniciará o processo, que na espécie couber (Art. 159 do Código Mello Mattos). O termo “menor” vinha carregado por um sentido pejorativo, como uma marca, um rótulo que abarcava abandonados e delinquentes num mesmo contexto, não fazendo qualquer distinção entre eles. O uso indiscriminado da palavra “menor” caracterizou o “menino pelo que ele não é, pelo que não sabe, pelo que não tem pelo que não é capaz, pelo que não teve” (MENDEZ et al. 1994, p.87).

Os “menores” brasileiros compunham uma parcela social que, além de ser esquecida, merecia ter sua existência banida, uma vez que estes sofriam com o descaso do Estado e não eram vistos como cidadão da sociedade. Aos “menores” em geral, eram previstos castigos como forma de imposição de limites, educação, religião e obediência aos adultos que o representavam, e estes castigos foram legitimados por séculos na sociedade.

A aprovação do Código de Menores, em 1927, é tida por alguns autores como um marco na história da assistência à infância, na medida em que esta passa a ser

um atributo do Estado, muito embora fosse ressaltada a inexistência de fronteira clara entre a assistência estatal, a filantrópica e a caritativa. Por meio de convênios firmados com a beneficência privada, o Estado atuaria no atendimento ao menor. (MARCÍLIO, 1998, p.222).

Em 1979, a Lei n.º 6.697, aprovou um novo Código de Menores que, da mesma maneira que o Código Mello Mattos, não se dirige a todas as crianças e adolescentes brasileiros, mas àqueles que se encontram em situação irregular. De acordo com esse Código, em seu artigo 2.º, o menor é considerado em situação irregular quando está privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde, instrução obrigatória; em perigo moral; provado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; respondendo por prática de ato infracional.

Na década de 80, o rápido crescimento da pobreza urbana, o fortalecimento da cultura democrática teve por característica uma intensa mobilização da sociedade brasileira que começava concretizar, na prática política, os conceitos de cidadania, de poder local, de participação na administração pública. A sociedade procura organizar-se e, dessa movimentação, emergem grupos de defesa dos direitos da criança e dos adolescentes que, no final da década, mobilizaram-se em torno da elaboração de um Estatuto da Criança e do Adolescente, que substituiria o antigo Código de Menores. Em julho de 1990 foi sancionada a Lei n.º 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e refere ao atendimento, à promoção e à defesa dos direitos da criança e do adolescente. O auge desse processo foi sem dúvida a aprovação pelo Congresso Nacional, e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Uma lei que rompe radicalmente com a tradição brasileira nesta esfera e, além disso, incorpora as concepções e os mecanismos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989.

Diferentemente do Código de Menores, o ECA se dirige a todas as crianças e adolescentes e incorpora a Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas – o que significa garantir, para todos eles, independentemente de raça, cor, religião ou condição social, a sobrevivência, o desenvolvimento pessoal e social, a integridade física, psicológica e moral e, principalmente, a convivência familiar. Quando nos propomos a refletir sobre o ECA, suas bases teóricas e princípios, mais do que

análises e proposições, buscamos criar um espaço de diálogo sobre o que tem sido construído em termos de proteção integral.

A concepção da cidadania para crianças e adolescentes, que é a alma do próprio Estatuto e a proposta pedagógica, que é pressuposto básico das medidas de proteção a crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos na família, devem ser tratadas como eixos básicos que o compõe. O foco, então, não é apenas o conjunto de normas e regras que disciplinam o assunto, mas a reflexão sobre cidadania e direitos humanos e sua relação com essas medidas.

O fenômeno da pobreza, da exclusão, apesar de não ser novo em nosso país, agrava-se a cada dia tornando as pessoas cada vez mais miseráveis do que suportariam ser, e é obvio que nesse processo perverso, uma minoria dominante determina quem são os excluídos: justamente aqueles que os sustentam (SAWAIA et al., 2001, p.65).

Nesse cenário de injustiça e cheio de complexidades, crianças e adolescentes continuam no caminho doloroso da exclusão. Os meninos e meninas, que fazem das ruas seu lar, são parte de uma cruel forma de exclusão social e representam vidas postas à margem. “A exclusão começa muito antes da criança entrar na escola, e até mesmo antes dela nascer” (PAN , 2005, p. 43).

No que se refere à escolarização das crianças e dos adolescentes empobrecidos, seria impossível negar a importância da educação formal nas diferenças sociais, na exclusão social, que existe desde o início do Brasil colônia, e hoje, com a globalização, perpetua a crueldade. Numa realidade no mínimo complexa, a escola que inclui é a mesma que exclui, a escola que faz desaparecer o sonho é a mesma que ainda se constitui como palco de esperança e de espera para os excluídos.

Poderíamos ter outra postura: reconhecer que a sociedade cria desiguais e, não obstante, como profissionais do conhecimento e dos processos mentais de aprendizagem, partir de onde as ciências partem: de que toda mente humana é igualmente capaz de aprender. O preocupante é que não é este o ponto de partida. Partimos de que são desiguais na sociedade, porque são desiguais nas capacidades mentais e nos ritmos de aprender. Confirmamos nessa crença, a partir dos resultados das avaliações classificatórias que nós mesmos criamos. Os resultados apenas reconfirmam os olhares viciados: os desiguais por classe, raça, etnia são vistos como desiguais nas capacidades e ritmos de aprendizagem dos conteúdos ou do conhecimento socialmente acumulado. É preocupante que, por décadas, continuemos incapazes ou com medo de questionar nosso olhar que classifica os alunos como desiguais perante as capacidades de aprender. Como é preocupante

que o ordenamento dos conteúdos e sua gestão tenha por parâmetro as mentes tidas como as mais capazes e aceleradas, as mentes “normais”, e avalie a todos por esse parâmetro excludente, tido como democrático. (ARROYO, 2007, p.31)

Passado mais de um século de escravidão, carregamos ainda as sequelas que ficaram de sua desumanidade, que se manifestam por meio da discriminação racial, do desemprego, da injustiça e da criança e do adolescente negros e pobres, que deveriam estar na escola e encontram-se na rua, representando ora com resistência, ora com resiliência o papel de não cidadão, de inexistentes para as agendas de políticas sociais.

Uma política de atendimento baseada na exclusão, na ideologia silenciosa que nega às massas populares, aos desvalidos socialmente uma educação inclusiva, contribui assim, para a chegada e permanência das crianças e adolescentes nas ruas.

A rua não pode mais continuar sendo uma instituição para excluídos, alicerçada pela negação da cidadania, esta fase precisa ser ultrapassada, e só o será com a participação efetiva da escola, quando esta enxergar o menino e menina que estão nas ruas como estudantes que precisam retornar à escola.

A exclusão social a que é submetida à população menos favorecida hoje tende a ser violenta. “E esta violência vai constituir certa subjetividade, uma determinada forma de o sujeito representar-se, de construir sua auto imagem”. A marca da socialização pela violência é percebível pela baixa auto estima dos sujeitos que a vivenciaram. Daí a importância de ações para inclusão social no sentido de “interromper o ciclo da violência”. (GUERRA, 2002)

Nesse contexto a “educação assume um papel preponderante, na medida em que a inclusão social depende da inserção do indivíduo no mundo do trabalho e essa, por sua vez, dá-se mediante a progressiva capacitação”. (PAN, 2005, p.91)

2.3 DIREITOS HUMANOS E FAMÍLIA

O artigo 16 da Declaração Universal dos Direitos Humanos declara que a família é a unidade natural fundamental da sociedade.

No Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990, p.01), lemos que a família como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças,

deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade. “Entre as diversas funções que podem ser atribuídas à família, uma tem especial significado: a de ser o núcleo em que se inicia a formação social e política do indivíduo” (NASCIMENTO et al., 2001, p. 55)

É difícil se definir família, pois esse conceito depende do contexto sociocultural em que ela está inserida, atualmente para contemplar as diversidades de relações existentes na sociedade temos que usar a palavra no plural: famílias.

Para tanto, é necessário acabar com o mito e a idealização de uma dada estrutura familiar, como sendo "natural", abrindo-se, assim, caminho para o reconhecimento da diversidade das organizações familiares no contexto histórico, social e cultural. Ou seja, não se trata mais de conceber um modelo ideal de família, devido à complexidade e riqueza dos vínculos familiares e comunitários que podem ser viabilizados nas diversas fontes de defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Para tal, torna-se necessário uma definição mais ampla de "família". Por exemplo: A família pode ser pensada como um grupo de pessoas que são unidas por laços de consanguinidade, de aliança e de afinidade (NASCIMENTO M., 2011, p.1)

A família não está relacionada somente aos laços de consanguinidade, mas também é um espaço para a garantia de sobrevivência, de desenvolvimento e de proteção para crianças e adolescentes. Pode-se considerar família um grupo social que varia segundo as épocas, permanecendo, no entanto, os sentimentos de família.

Segundo Amaral (2001, p. 23), a família contemporânea fez emergir necessidades de intimidade de identidade entre seus membros possibilitados pela união por meio de sentimentos, costumes e de gênero da vida.

A compreensão do que é família sofreu transformações nos últimos tempos, a estrutura da família vem passando por modificações, o que acarreta diferentes configurações e formas de significar a rede de relações familiares, existem famílias: tradicionais com marido, mulher e filhos; monoparentais, em que os filhos vivem com a mãe ou com o pai separadamente; famílias recasadas: os filhos vivem com um dos pais recasados. Famílias ampliadas, onde as crianças são cuidadas pelas avós ou por outros parentes e outras formas de organização familiar. Áries (1981, p. 193) afirma que atualmente existe uma preocupação com a função da família:

a família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade [...] Essa nova preocupação fez com que a família deixasse de ser apenas uma instituição de direito privado e assumisse sua nova função moral e espiritual (formação de corpos e almas). O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos.

A família é responsável pela socialização e pela transmissão de valores, de crenças e de costumes aos seus integrantes. (ALENCAR, 1985, p. 26) a convivência familiar possibilita o compartilhar de vários sentimentos. É importante ressaltar que:

não existe uma família ideal ou modelo de família, existem as famílias reais. Não obstante seja qual for a sua configuração, a família continua sendo a instituição social responsável pelos primeiros cuidados, pela proteção e pela educação da criança pequena e, ao mesmo tempo, o primeiro e principal canal de iniciação dos afetos, das relações sociais e das aprendizagens para a criança (MAMEDE, 2010, p.1).

Com relação à organização jurídica também ocorreram mudanças relacionadas à família. É interessante pensar na mudança que causou no direito o reconhecimento da igualdade entre homem e mulher e entre filhos, considerados como sujeitos de direitos e em igualdade, pelo menos na lei.

A organização jurídica da família nunca mudou tanto, em tão pouco tempo, especialmente a partir das últimas três décadas. A Constituição Brasileira de 1988 muito avançou nesta área, determinando novos contornos para a família. Com efeito, a Carta Magna estabelece novos paradigmas para a família, eliminando as relações de subordinação existentes entre os integrantes do grupo familiar, implantando a isonomia entre homem e mulher, a paridade entre os filhos, a família plural e a proteção da família em cada um de seus integrantes (PESSOA, 2010, p.1).

A Constituição Federal (1988) prevê a igualdade entre homens e mulheres no Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras; no Art. 5.º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; No Art. 226, § 5.º. Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

No artigo 226 da Constituição Federal (1988), lemos que:

a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Mas a família e sociedade e o Estado em conjunto têm deveres na proteção integral de crianças e adolescentes. Conforme art. 227 da Constituição, já citado anteriormente é dever de todos assegurar com absoluta prioridade a garantia de direitos: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, e ainda protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Sabemos que a influência da família é muito importante na construção da identidade, cidadania e no desenvolvimento das pessoas por meio de relações de fraternidade, cooperação, respeito e acolhimento. Mas, são onze direitos constantes no art. Artigo 227 da Constituição sendo claro que é bastante difícil garanti-los e, como já vimos, a família deve receber assistência do Estado e da sociedade para cumprir seu dever, pois muitas vezes as próprias famílias veem negados seus direitos básicos a saúde, à alimentação, à educação entre outros e só é possível dar aquilo que se tem e esse é um grande entrave na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, as carências de suas famílias.

O que se espera da família natural e/ou ampliada é o respeito entre as pessoas que têm um vínculo, consideração, apreço e atenção especialmente com as crianças, os adolescentes e os idosos que estão em vulnerabilidade devido a sua etapa de vida. É muito importante desenvolvermos uma visão crítica com relação às representações que temos a respeito das famílias com que trabalhamos, tomando o cuidado com modelos idealizados no imaginário coletivo, procurando compreender que as dificuldades de ordem econômica, social e políticas pesam sobre as famílias populares e afetam sua dinâmica.

O trabalho com famílias em situação de vulnerabilidade e risco exige sensibilidade e uma ação em rede procurando conforme orientação do Protocolo da Rede de Proteção (2008, p. 121):

Portanto, centrar a atenção nos aspectos positivos das famílias é um caminho mais promissor do que insistir na identificação dos seus problemas e dificuldades. [...] O trabalho parte de uma abordagem cidadã, orientando sobre os direitos sociais, possibilitando o acesso às políticas existentes e informando os meios para a garantia e consolidação dos direitos, fortalecendo o desenvolvimento do Protagonismo social.

Um aspecto que tem sido alvo de reflexões pois está previsto no ECA arts. 4.º, *caput*, e 19 a 52 e envolve diretamente a família é o direito à convivência familiar e que Digiácomo (2010, p.1) destaca como sendo uma revolucionária inovação trazida com a inclusão na Constituição e no ECA do direito a convivência familiar como um dos direitos a serem assegurados a todas as crianças e adolescentes com absoluta prioridade:

embora despercebida e mesmo ignorada por alguns, essa importante inovação jurídico-constitucional procura romper, em definitivo, com a secular prática da institucionalização de crianças e adolescentes em abrigos, orfanatos e similares, cujos efeitos deletérios desmerecem comentários (DIGIÁCOMO, 2010, p. 1).

O abrigamento de crianças e adolescentes deve ser evitado ao máximo, procurando buscar outras alternativas para a proteção da criança e adolescente, caso seja necessário deverá estender-se pelo menor período de tempo possível e as entidades para abrigamento devem promover contato das crianças ou adolescentes com suas famílias, preservando os vínculos familiares existente procurando preparar a família para o retorno das crianças e adolescentes. O artigo 23 do ECA dispõe que:

a falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para perda ou suspensão do pátrio poder [...] "e que "não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio" (art. 23, parágrafo único, da Lei n. 8.069/90).

Transcrevemos aqui partes da carta de Sanya (2005) que surgiu na Cúpula Mundial da Família na China em dezembro de 2004 e traz questões importantes sobre a valorização da família.

1. Incluir la perspectiva de la familia en los programas internacionales e incorporarla como cuestión de prioridad al elaborar las estrategias nacionales y formular las políticas y los programas económicos, sociales y ambientales, promover las alianzas entre las familias y las comunidades, cumplir los principios del buen gobierno y el imperio de la ley y prestar pleno apoyo a las familias y al desarrollo.[...] b. Potenciar la capacidad de acción de las familias y sus miembros, en particular de las mujeres y niñas, y convertirlos en el elemento central de las políticas de reducción de la pobreza; c. Formular políticas de reducción de la pobreza que ayuden a las familias, especialmente a los hogares encabezados por mujeres y a las familias vulnerables; d. Fomentar el acceso universal a la educación para todos los miembros de la familia, sobre todo las mujeres y las niñas, lograr el acceso universal a la enseñanza primaria, e impedir que los niños abandonen la escuela; e. Asegurar la igualdad de derechos entre todos los

miembros de la familia, prestando especial atención a los derechos de las mujeres y niñas; [...] g. Apoyar las políticas en materia de familia que alienten a los hombres a compartir la responsabilidad por los quehaceres del hogar, promuevan la conciliación entre la vida profesional y familiar, y den a las mujeres la capacidad de participar en la vida pública, política, económica y social, librándolas del abandono, la explotación, el maltrato y la violencia;

Os governos devem respeitar a família e não procurar ignorá-la; devem proporcionar à família os meios e as condições para que cada uma, na sua especificidade, cumpra as funções que lhe são próprias.

Segundo avaliação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), os direitos de mais de 23% das crianças e adolescentes (14 milhões) estão sendo completamente negados. São crianças pertencentes a cerca de 9 milhões de famílias brasileiras sobrevivendo com uma renda mensal *per capita* inferior a 1/4 do salário mínimo. No Brasil, ainda há um milhão de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola; 1,9 milhão de jovens analfabetos; 2,9 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalhando, das quais 220.000 até 14 anos como empregadas domésticas, e 45.000 nos lixões (PESSOA, 2010, p.6).

Temos ainda um grande contingente de crianças que não tem em seu registro o nome do seu pai, e muitas outras que sofrem violência doméstica.

A violência doméstica, fenômeno histórico e universal que atravessa todas as classes sociais, deve ser desvelada e desconstruída (PROTOCOLO DA REDE, 2008, p.121). É necessário o desenvolvimento de ações eficientes e eficazes, construídas de forma intersetorial e multidisciplinar, com centralidade na família, que possibilitem o cuidado e atenção para proteger crianças e adolescentes vítimas de violências.

É preciso levar em conta a privacidade da família que traz um grande desafio para ações especialmente na proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 [...] contempla o direito à intimidade no seu artigo 12: "Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda pessoa tem direito à proteção da lei". (LAFER, 1988, p. 240).

Outra questão que podemos pensar que afeta o relacionamento entre a família e viola os direitos de crianças e adolescentes é a violência contra a mulher. O fato de viver um relacionamento violento afeta a auto estima da mulher e a sua

capacidade de participar do mundo. Mulheres que vivem este tipo de relacionamento, não conseguem cuidar de si mesmas e de seus filhos, também não têm condições de se inserir no mercado de trabalho. Mulheres, adolescentes e meninas precisam ter garantidos meios legais de proteção, como a responsabilização e o acompanhamento do autor da violência.

Nos casos de violência contra mulher é indispensável apoiá-las para que alcancem sua autonomia, fortaleçam sua auto estima e sua identidade, empoderem-se de seus direitos para que consigam sair das situações de violência. Pois a mulher em seu papel de mãe é figura importante para a proteção de seu(s) filho(s) contra a violência doméstica, pois está mais tempo presente e algumas vezes assumindo sozinha o papel de provedora e responsável pela família. Portanto, prevenção e atenção integral são fatores que, com o desenvolvimento de políticas públicas específicas, podem proporcionar o empoderamento e o fortalecimento de ações para o enfrentamento da violência que acontece no âmbito intrafamiliar, nas relações de trabalho, no cotidiano.

Crianças que testemunham atos de violência dentro de suas casas correm o risco de apresentar diversos problemas emocionais e de comportamento, como ansiedade, depressão, baixo rendimento escolar, baixa auto estima, desobediência, pesadelos e reclamações de saúde física.

Evitar a violência doméstica é algo que depende de um contexto social e cultural, por isso quanto mais a mulher estiver informada sobre o que venha a ser esse fenômeno, há mais chances dela evitá-la e proteger a si mesma e a seus filhos.

É claro que para a garantia dos direitos da família precisamos levar em conta outros problemas que a envolvem, em especial as desigualdades econômicas e sociais, condições de moradia, desemprego, salários baixos e algumas vezes insuficientes e as carências do mínimo necessário para se ter dignidade. Cada vez mais presente nas famílias como um todo, a violência é um fator relevante para a sua desestrutura. Entretanto, esse problema não vem sozinho, normalmente ele está associado a outras questões também determinantes.

O desemprego é um problema bastante sério e abala não somente o sujeito que o sofre, mas atinge também a todos aqueles que estão à sua volta. Este problema social desencadeia à família a falta do seu sustento, podendo trazer revolta aos envolvidos pela situação. No desespero e na tentativa de se reerguer, aparecem como alternativas o pedido de ajuda à sociedade e também

possibilidades, como a busca de dinheiro na prostituição, ou no abandono do lar, ou ainda outros caminhos como o uso de drogas e/ou álcool.

Os direitos humanos... quantos se cumprem?, por que não se cumprem?, de quem é a responsabilidade pelo seu não cumprimento? A batalha que vale a pena no século que entra é a batalha pelos direitos humanos, e a tendência é para perdê-la se não reagimos a tempo [...] (SARAMAGO, 2008, p. 1),

É necessária uma educação em direitos humanos para as famílias, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.16) trazem como um de seus objetivos o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Uma das instituições que precisa trabalhar em parceria com as famílias é a escola, por isso a necessidade que escola e família definam sua abrangência de atuação, o papel de cada um tendo em vista o contexto socio-cultural em que estão inseridas, procurando estabelecer e fortalecer essa parceria o que com certeza trará ganhos para essas instituições e especialmente para as crianças e adolescentes.

Um provérbio africano diz: “É necessário uma aldeia para educar uma criança.” Há muita sabedoria por trás desta afirmação popular. Ela toca num ponto essencial da ciência pedagógica, ao reconhecer que a educação de uma criança, ou mesmo de uma pessoa de qualquer idade, é principalmente uma tarefa social, ou seja, a ser realizada dentro de uma comunidade (JULIATTO, 2010, p.150).

O trabalho em parceria da escola com a comunidade também é fundamental para o ensino de crianças e adolescentes, relacionando com o provérbio africano, poderíamos afirmar que “basta o descaso de uma aldeia para que não se garanta o direito de uma criança”. Pessoa (2006, p.6) afirma que uma medida necessária a garantia de direitos é atuação em rede sendo fundamental articular instituições governamentais e não governamentais, “constituindo a chamada Rede, integrando programas, projetos e ações desenvolvidos por diversos atores, com a superação de ações isoladas ou iniciativas pontuais e aleatórias”.

Estabelecer uma parceria produtiva entre escola e comunidade é fundamental para uma educação de qualidade e depende de uma relação de respeito entre familiares, gestores, professores, funcionários e alunos.

Porque um traço comum a todas as definições do conceito de comunidade é a existência de um sentimento de pertencimento, uma identidade entre os participantes dessa relação, que pode estar fundada em sentimentos ou em escolhas racionais, mas deve sempre existir e é fator de coesão do grupo (SCHILLING et al, 2005, p.161).

A valorização da participação da família na gestão da escola e na ocupação do espaço escolar para atividades educativas e de lazer ainda é um desafio para muitos gestores, apesar de que nos últimos anos com os conselhos de escola e com o Programa Comunidade Escola⁵, têm ocorrido avanços significativos nesta área.

2.3.1 Violências Domésticas e Educação Escolar

As violências manifestam-se em diferentes graus, instituições e grupos: famílias, escolas, creches, órgãos públicos, clubes, parques, ruas, entre outros, podendo ser doméstica ou intrafamiliar, caracterizada como:

toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar e a integridade física ou psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consangüinidade, e em relação de poder sobre outra (CURITIBA, 2008, p.32).

Ou violência extrafamiliar que pode ser considerada:

Toda aquela a que estão sujeitas as crianças e os adolescentes fora do convívio familiar, sendo praticada por vizinhos, conhecidos, profissionais de instituições com as quais possuem vínculo e ou desconhecidos. Como exemplos: a violência sexual, a violência física, *bullying*, o envolvimento com o tráfico de drogas, entre outras[...] (CURITIBA, 2008, p.32).

⁵ O Programa Comunidade Escola mantém abertas as escolas durante os finais de semana e horários noturnos. Atividades socioeducativas gratuitas são desenvolvidas nas salas de aula, quadras esportivas, auditórios, bibliotecas e laboratórios de informática. O programa realiza cursos para geração de renda, atividades esportivas, culturais, de lazer e saúde. Um grupo formado por representantes da comunidade, da escola e da prefeitura é responsável pelo planejamento das atividades, garantindo assim os interesses da comunidade. As oficinas são realizadas por voluntários, instrutores, servidores municipais e estagiários de graduação. (<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=527&optpl=programa>)

Em função de nosso destaque na necessidade de um trabalho em rede, e das reflexões sobre o Objetivo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência em Curitiba, que é contribuir, de forma integrada, para a redução da violência contra a criança e o adolescente em Curitiba, principalmente no que se refere à violência doméstica/intrafamiliar e sexual. refletiremos brevemente sobre uma dessas manifestações de violências, a doméstica.

Pesquisas desenvolvidas pelo Centro Latino Americano de Estudos de Violência (CLAVES) e pelo Núcleo de Estudos da violência da Universidade de São Paulo (NEVUSP) comprovam que a violência doméstica é um dos problemas mais sérios que uma sociedade pode enfrentar, porque é silenciosa, causa sofrimento indescritível às suas vítimas, podendo impedir um bom desenvolvimento físico e mental da pessoa que a sofre. Para Guerra, violência doméstica contra crianças e adolescentes:

representa todo ato ou omissão praticado pelos pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão de poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescente têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 1998, p.32).

A violência doméstica pode apresentar-se de diferentes formas: violência física, violência sexual, violência psicológica, negligência, abandono, violência patrimonial, mas sempre ocasionando grandes agravos aos envolvidos.

Essas diferentes manifestações fazem com que muitas vezes a violência não seja identificada pelas pessoas, seja por desconhecimento ou por omissão frente à situação. Daí a importância de sensibilizar a todos sobre essa temática, mostrando a importância de detectar e notificar os casos de suspeita ou confirmação de casos de violência, pois muitas vezes os próprios profissionais sofrem, sofreram, testemunharam ou comentem violência, dificultando os procedimentos e encaminhamentos. Waiselfisz (1998, p. 9) afirma:

o alargamento da nossa visão de violência se expressa também no fato de não se considerar apenas a manifestação via agressão física. Engloba também situações de humilhação, exclusão, ameaça, desrespeito, indiferença, omissão para com o outro. A violência, hoje, está ligada ao conceito de alteridade e se expressa nas formas e mecanismos pelos quais a sociedade convive com as diferenças.

Tescarolo sugere que alteridade manifesta-se como a busca do plenamente outro:

[...] o dom humano que faz a pessoa se lançar em busca do “plenamente outro” e catalisa suas disposições referentes ao sagrado. Corresponde à sensibilidade de intuir o mistério da existência e de procurar respostas aos questionamentos sobre seu sentido. Ainda que possa não se manifestar em todas as pessoas, é a capacidade essencialmente humana de apreender a dimensão sagrada do mundo (TESCAROLO, 2005, p.151).

Se considerarmos que a vida é um dom precioso, precisamos valorizá-la e preservá-la, se entendemos que a violência contra crianças e adolescentes que são pessoas em formação os desdignifica, numa posição de alteridade com certeza assumiremos que essa situação precisa da intervenção de pessoas que possam protegê-los e garantir sua formação como sujeitos de direitos.

Segundo Azevedo e Guerra (2000), crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos. Assim sendo, a violência doméstica contra criança e ou adolescente é um assunto de extrema importância, e todos os profissionais que atuam com essa criança e adolescente, precisam conhecê-lo melhor em suas múltiplas determinações, refletindo sobre esse tema em vários momentos que forem possíveis. “Pois, a proteção de crianças e adolescentes deve nortear todas as ações dos profissionais que os atendem, quer na área da saúde, da educação ou na social” (CURITIBA, 2008, p. 47). Em especial os profissionais da educação por terem um tempo significativo de convivência com seus estudantes devem desenvolver um olhar sensível e uma escuta ativa diante dos sinais de alerta de risco para violência, o reconhecimento desses sinais exige atenção ao comportamento dos alunos. “As crianças e adolescentes podem demonstrar de maneiras diferentes que estão sendo vítimas de alguma violência” (CURITIBA, 2008, p. 32). Por isso a importância de estudar o material existente sobre violências para identificar, abordar, encaminhar e acompanhar os casos de forma eficiente e com segurança.

2.4 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Iniciaremos com um questionamento instigante lido em *Imagens-Quebradas* de Miguel Arroyo: “Damos conta da educação como direito?” (ARROYO, 2007, p.70) Com certeza ainda não plenamente como estabelecida em lei e como a ética sugere.

Acreditamos ser importante refletir sobre a amplitude que envolve a garantia de direitos na educação, pois temos que levar em conta os coletivos das secretarias, dos núcleos das escolas, das creches, dos espaços alternativos de educação, mas pensemos somente numa escola para facilitar a reflexão: direitos dos gestores, equipe pedagógico-administrativa, funcionários, estudantes, e dos pais ou responsáveis, será que conhecemos quais direitos já estão fundamentados em lei para cada categoria? Será que todos já estão sendo garantidos de fato?

Para garantia do direito a educação é fundamental o conhecimento das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, pois, para garanti-los, precisamos conhecê-los. A ONU recomenda:

a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

É interessante observar que a Declaração ocorreu em 1948 e infelizmente até hoje ainda algumas pessoas não conseguem reconhecer seus direitos. Segundo este documento, há um objetivo a ser atingido através do esforço de cada indivíduo e cada órgão da sociedade: por meio do ensino e da educação promover o respeito, o reconhecimento e a efetividade dos direitos humanos. A tarefa deve ser a de viabilizar os meios para que todos, indistintamente, tenham condições de acesso à educação de qualidade, acabando com o quadro de exclusão do sistema escolar e lutando pela qualidade do ensino (GOMES, 2009, p.73).

E ainda:

afirmar que os direitos humanos são direitos “naturais”, que as pessoas “nascem” livres e iguais, não significa dizer que a consciência dos direitos seja algo espontâneo. O homem é um ser que deve ser “educado” pela sociedade. A educação para a cidadania constitui, portanto, uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação (TOSI, 2006, p. 6 - 7).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e todos os documentos internacionais que a seguiram, trazem a educação como direito fundamental, conforme podemos ler no artigo 26.º, itens 1,2,3:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Em especial nos chama atenção o item 3, sobre o direito de escolha dos pais, nos leva a pensar que os pais podem escolher livremente, mas não têm igualdade para que tal escolha aconteça, é só comparar os preços das mensalidades de algumas escolas particulares com a renda familiar de algumas famílias populares, aí já temos um entrave na possibilidade de escolha, algumas vezes não há vagas próximas à residência, muitas vezes devido à situação econômica, as famílias têm que manter seus filhos em escolas públicas e ocorre uma desigualdade entre elites e classes populares. Concordamos com Lima (2008, p. 97) quando afirma:

Também é desigual para aqueles que frequentam escolas distintas, para a elite, para os remediados, para os miseráveis. Os conteúdos são dosados de forma diferenciada. Os “incultos” têm acesso limitado, os cultos acesso ilimitado. A limitação não passa somente pela apreensão do conhecimento por meio do contato com as informações, mas pelo material para processar as informações, para registrar, para decompor, para abstrair.

Muitas vezes estes pais, em função de sua desigualdade, não têm condições de discernir para escolher qual o gênero de instrução que será ministrada a seus filhos, na verdade eles não têm opção de escolha por serem desiguais porque são membros dos coletivos desiguais e inferiores (ARROYO, 2010). Arroyo traz ainda uma reflexão importante e grave sobre a condição dos desiguais que não têm direito à escolha:

os desiguais em qualidade social, racial, cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas. Por aí se reforça a velha cultura política: os desiguais desqualificam todos os espaços onde entram: favelas, ruas, parques, até escolas. Não há como não liberar nossas análises do sistema escolar dessas imagens tão negativas dos coletivos populares? Que significados políticos carregam essas imagens? Uma das funções das análises de políticas não poderia ser explicitar essas perversas conexões entre qualidade das escolas, dos lugares, até da nação e a má “qualidade” dos coletivos que os frequentam? (ARROYO, 2010, p. 3).

O investimento na formação e conhecimento sobre direitos humanos traz uma maior valorização e posicionamento quando diante de violações:

a análise do quadro de desigualdade, pobreza e exclusão social nos levam a concluir pela imprescindibilidade de reversão desse quadro não simplesmente através da economia, e sim, através de investimentos no capital humano, na capacitação do ser humano para que este tenha condições de exercer uma vida digna e desfrutar dos direitos fundamentais sociais (GOMES, 2009, p.73).

Inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) diz dos princípios e fins da educação nacional:

Art 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art 3.º o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] VII – valorização do profissional de educação escolar. [...] X – valorização da experiência extra escolar. (BRASIL, 1996).

No caso do Brasil, o direito à educação escolar vem se estabelecendo em leis desde a Constituição de 1824, atualmente a Constituição, os planos de ação da Federação dos Estados e dos Municípios, reafirmam o direito de educação, como direito de cidadania. “Aliás, a educação tem duas dimensões na sua relação com a cidadania: é um direito da cidadania, mas também uma exigência imperativa para o seu exercício pleno” (SCHILLING, et al, 2005, p.239).

O artigo 53 do ECA afirma entre outros que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. (BRASIL, 1990, p. 1)

O direito a educação prevê o pleno desenvolvimento do estudante que possa exercer a cidadania, mas é preciso não condicioná-la à necessidade do mercado, como função meramente voltada ao campo econômico.

Nos últimos anos, em virtude de políticas neoliberais e pela força dos valores do mercado, poucas vezes a educação é lembrada como um direito para a formação para a cidadania, como formação geral das pessoas. O discurso que prevalece é o de reduzir a educação como função para o desenvolvimento econômico, para o mercado de trabalho, para formar mão-de-obra. A educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz ao mercado (HADDAD, 2003, p. 2005).

Arroyo reforça essa ideia afirmando que a lógica do mercado interfere nos processos educativos:

tentamos ver os alunos como sujeitos plenos de direitos, mas a lógica do mercado a que foi atrelada a educação nos diz que o aluno (a), criança, adolescente, jovem e adulto tem de ser visto por nós, docentes, apenas como vendáveis. Há paradoxo mais desconcertante para nosso ofício? (ARROYO, 2007, p.75).

O mesmo autor afirma ainda reconhecemos em nossos alunos o direitos à cidadania mas mesmo assim não conseguimos fugir da lógica do mercado:

a educação, as escolas e os conhecimentos de qualidade passaram a ser avaliados na lógica do mercado. [...] Reconhecemos nos educandos seu direito à cidadania, ainda que abstrata, porém continuamos reduzindo seu direito à educação, a sua capacidade de ser rentável, trabalhar e de se vender no mercado (ARROYO, 2007, p.74).

Mais do que preparar nossos alunos para o mercado de trabalho, que nem sempre tem espaço para todos, devemos despertá-los para a vivência da cidadania que pressupõe o conhecimento dos direitos fundamentais:

um sujeito de direitos é alguém com conhecimentos básicos dos direitos humanos fundamentais e que os aplica na promoção e na defesa dos seus direitos e os direitos dos outros. É alguém que está familiarizado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e com algumas das resoluções, acordos, convenções e declarações, nacionais e internacionais relacionadas com os direitos humanos (MAZENDZO, 2006, p. 4).

Para a conscientização sobre os direitos humanos, os documentos oficiais da educação orientam para que as escolas promovam educação em direitos humanos. Os documentos são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece que educar em direitos humanos é fomentar uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) também estabelece diretrizes para a educação em direitos humanos.

É na década de 1990 que políticas curriculares pautam a inclusão dos direitos humanos no processo formativo, a exemplo dos parâmetros curriculares nacionais, da inserção dos princípios em planos educacionais, matrizes e diretrizes de educação, a exemplo da matriz curricular para formação dos profissionais de segurança. Por outro lado, para além do princípio e das diretrizes, os direitos humanos buscam se afirmar como construtores de identidades e práticas, ampliando e qualificando a transversalização nas políticas públicas, como tem sido a atuação na política de direitos humanos, de promoção de políticas para as mulheres, de igualdade étnica, racial e social, da diversidade sexual e outras (CANDAU, 2000, p. 12).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos “incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas da nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz” (BRASIL, 2007, p. 11).

a efetivação do direito humano à educação se faz pela igualdade nas oportunidades e condições de acesso ao sistema escolar e ao ensino de qualidade, com ênfase no valor da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, uma educação comprometida com a democracia, mais do que uma simulação de prática eleitorais, deverá necessariamente buscar cultivar em seus alunos, por meio de suas práticas e de seus conteúdos pedagógicos, um modo de vida cujos fundamentos se encontram nesses princípios e valores públicos que caracterizam a ampliação e a efetivação dos direitos humanos (SCHILLING, et al, 2005, p.188).

Segundo Benevides (2000, p.1), a Educação em Direitos Humanos é:

a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo.

Para isso, é necessário um repensar das práticas educativas, um olhar diferenciado e atento para o cotidiano da educação em todos os níveis, muito se tem avançado, mas é preciso ficar atento para não cair em armadilhas do processo econômico, cultural e histórico.

a proclamação da educação como direito de todo cidadão conviveu pacificamente com os tradicionais rituais classificatórios: alunos especiais, com problemas de aprendizagem, lentos, defasados, desacelerados, reprovados, repetentes e agora convive tão pacificamente com as novas classificações moralizantes: alunos com problemas morais, de conduta, indisciplinados, violentos, drogados... a proclamação “educação, direito de todo cidadão” convive sem remorsos com práticas aceitas de expulsão, negação da matrícula para esses alunos (as) com supostos problemas morais (ARROYO, 2007, p.72).

A educação por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz poderá formar uma cultura de respeito e dignidade humana.

O aprendizado deve estar ligado à vivência desses valores e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos.

em realidade a maioria das mudanças que vem sendo feitas nas escolas, nos currículos, na reorganização escolar tem como motivação darmos conta da educação básica como direito. Muitas das resistências a essas mudanças refletem tensões de concepção dos direitos humanos. Poderíamos pensar que muitos dos impasses que afloram na implementação de inovações educativas ou na compreensão das trajetórias escolares, por exemplo, refletem tensões no entendimento que temos dos educandos como sujeitos de direitos (ARROYO, 2007, p.69).

Além desse entendimento do educando como sujeitos de direitos, existem muitos fatores que estão atrelados à garantia do direito à educação, dentre elas poderíamos pensar na questão do acesso a bens culturais. Bordieu assinala essas diferenças de apropriação:

de fato, as estatísticas de frequência ao teatro, ao concerto e, sobretudo, ao museu bastam para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para deles de apropriarem, quer dizer que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos”(BOURDIEU, 1982, P. 297).

Muitas vezes a violação de direitos humanos é resultado da carência de informações sobre os direitos e a maneira de reivindicá-los, podendo-se garantir somente aquilo que se conhece como direito, outra questão é a apropriação dos bens culturais, por isso a necessidade de uma tomada de consciência sobre a importância

de uma educação de qualidade e ainda a inserção do tema sobre direitos humanos no currículo, mais que inserir é preciso vivenciar esses direitos na comunidade escolar. E então poderemos sonhar com noites de formatura em que as alunas e os alunos populares sairão carregando uma caixa de ferramentas refinadas para a sobrevivência e também para sua realização plena como seres humanos. (ARROYO, 2007, p. 80)

3 VIOLÊNCIAS, DIREITOS E PREVENÇÃO

Acreditamos ser necessário o estudo das violências em função dos danos que ocasiona a suas vítimas, mas estudar este fenômeno é difícil, pois a violência não tem uma única forma e manifesta-se em diferentes graus, Schilling (2004, p. 34) questiona sobre qual o tipo de violência que falamos ao pensar em violência:

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

Esta questão é muito complexa, pois todos estes tipos de violência envolvem muitos fatores e muitas causas, tornando difícil a intervenção. A violência pode apresentar-se de diferentes formas: violência física, violência sexual, violência psicológica, negligência, abandono, violência patrimonial, envolvendo sujeitos diversos, e exigindo providências para o enfrentamento e a prevenção da sociedade como um todo e em especial do Estado por meio de políticas públicas, programas e ações.

Como a violência tem afetado as diferentes instituições sociais e aqui nós pensaremos sobre as violências em algumas de suas manifestações inclusive a violência doméstica e as possibilidades da comunidade escolar proteger crianças e adolescentes dessa forma da violência e preveni-la por meio de notificações e ações de prevenção.

Esse não é um assunto novo, Flávia Schilling (2004) em seu livro: “A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola”, diz haver pesquisas e publicações extremamente valiosas, dedicadas ao tema da violência. “Novamente lidamos com a complexidade e a urgência de não efetuarmos análises reducionistas”.

Realmente a compreensão e a intervenção na questão das violências é bastante difícil.

Devido ao nosso foco de pesquisa ouvimos muitas questões de gestores, funcionários, equipe pedagógico-administrativa, professores, pais e alunos de algumas escolas sobre prevenção e violências e as dificuldades lidar com essas

situações, trazendo muitas dúvidas e algumas vezes esperando soluções e intervenções imediatas.

Nesse contexto, esse capítulo trará em seus subtítulos reflexões sobre: violências e direitos humanos, violências contra crianças e adolescentes, violências doméstica, políticas públicas e violências, algumas características de uma escola que previne violências e protege os direitos de crianças e adolescentes, via: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394-96, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência. Tem ainda como referências bibliográficas: Bobbio (2004), Bordieu (1982), Chrispino (2002), Cunha (2002), Delandes (1994), Eyng (2007), Faleiros (2006), Forquin (1993), Guerra (1998), Haddad (2003), Inojosa (1998, 2001), Nascimento (2001), O'Sullivan (2004), Paro (2000), Santos (2006), Saviani (2003), Schilling (2004, 2005), Sêda (2002), Lorencini (1999), Marcilio (1998, 2005), Michaud (1989), Milani (1999), Minayo (1993, 2000, 2001), Nascimento (2001), Seda (2002), Silva M. (2003), Shiroma (2002), Tardif (2002), Tescarolo (2005), Waiselfisz (1998, 2008), Werthein (2002).

3.1 VIOLÊNCIAS E OS DIREITOS HUMANOS

Segundo a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), o Brasil ocupava em 2002 o terceiro lugar entre 60 países com dados comparáveis sobre mortes violentas de jovens (SCHILLING et al., 2005, p. 243). São dados alarmantes e exigem políticas públicas que possibilitem a redução desses níveis pois, as violências afetam a vivências de outros direitos; a título de ilustração citamos o direito de ir e vir: “Os (des)respeitos aos direitos surgiram articulados ao cotidiano, como no caso da percepção da insegurança que limita o uso de parques, diminuindo a circulação de pessoas e afetando os estabelecimentos comerciais no lugar” (SCHILLING et al., 2005, p.220).

Werthein reforça a ideia de que as violências violam a vivência de outros direitos fundamentais:

Preocupa não apenas o fato de a violência estar se acentuando, mas o fato de que ela viola direitos fundamentais do ser humano. A paz, a saúde, a segurança, a harmonia, a alegria, a dignidade das pessoas ficam ameaçadas diante da violência. Consideramos aqui o conceito de violência em uma perspectiva mais ampla, que abarca não apenas danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios e aos outros, mas também o conjunto de restrições que impedem o pleno gozo de seus direitos essenciais (WERTHEIN, 2002, p. 2).

Realmente é bem difícil alguém que vive num lugar com muita violência desfrutar plenamente da vida, da segurança, da saúde, da dignidade, entre outros. É interessante ainda pensar com O'Sullivan sobre a violência no contexto cultural do ser humano:

A violência dos seres humanos em relação a outros, tanto em termos pessoais quanto culturais apresenta-se por meio de: Cultura Dominante: o patriarcado é um sistema de poder no qual os homens dominam. Um modelo dominador expressa uma hierarquia de poder baseada na ameaça ou no uso da força. A Ciência Moderna e o Sistema de Dominação: o desenvolvimento da ciência moderna foi acompanhado pela mentalidade do sistema dominador. Lester Milbrath (1989) afirma que quase todas as atividades científicas organizadas têm uma motivação dominadora: controle da natureza, poder militar, crescimento econômico, vencer a competição, maximizar o prestígio e o respeito e ganhar dinheiro (O'SULLIVAN, 2008).

Portanto, algumas vezes as violências em função de interesses maiores não recebem o tratamento devido. As violações aos direitos humanos e sua perpetuação são em parte garantidas graças ao silêncio e à invisibilidade que se instaura sobre elas nos mais diferentes locais. (SCHILLING, et al, 2005,p.221) e por que dessa invisibilidade? Algumas vezes o foco está em outras questões.

Bobbio afirma que: “Sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (BOBBIO, 2004, p. 21). Então faz parte da prevenção às violências o reconhecimento e proteção dos direitos fundamentais. O mesmo autor reforça que:

a princípio, a enorme importância do tema dos direitos do homem depende do fato de ele estar extremamente ligado aos dois problemas fundamentais do nosso tempo, a democracia e a paz. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional (BOBBIO, 2004, p. 223).

Diante do exposto, não se tem dúvida de que algo precisa ser feito para resolver a questão das violências. O desafio que devemos enfrentar é saber que

políticas públicas terão que ser reforçadas e/ou implementadas de forma a proteger os direitos dos cidadãos.

Nos últimos anos, o conceito de Direitos Humanos vem sendo empregado como tema chave no nível internacional para chamar a atenção sobre a necessidade de que cada nação implemente práticas que respeitem a dignidade humana (GRIESSE in NASCIMENTO, 2001 p.29).

Dentre as práticas que respeitem a dignidade humana e reduzam a violência está o investimento em políticas públicas, mas só isso não é suficiente (SCHILLING, et al, 2005, p. 235) Trabalhar com a questão das violências exige atuações no campo social, educacional, cultural, espiritual, urbanístico, entre outros. Podemos refletir com Seda (2002, p.23), quando afirma

Por isso, é importante conhecer como autoridades públicas ou privadas, pais, mães, filhos e parentes, vizinhos, professores e alunos ou outras pessoas agem ameaçando e violando direito e deveres. É fundamental também conhecer como evitar essas ameaças ou violações e como fazer as correções adequadas quando, de fato, direitos ou deveres hajam sido ameaçados ou violados.

Não há dúvidas que o mapeamento detalhado das questões que envolvem a violência com a qual temos que tratar é fundamental e necessário, para maior eficiência na elaboração de planos de ação de prevenção e luta para o respeito aos direitos de crianças e adolescentes. Respeito que expressa como: “cuidado”, “atenção”, “preocupação”, “estima”, “admiração”, “preocupação com o outro”, de “consideração” e “valorização do outro”. Com o outro construímos o altruísmo e a reciprocidade, o caminho mais seguro para a realização de nossa felicidade (TESCAROLO, 2005, p. 154). E é no desafio dessa reciprocidade e no trabalho em rede que será possível resolver muitas das questões relacionadas às violências.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E NA GARANTIA DE DIREITOS

Políticas públicas são ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade. Cunha e Cunha (2002, p.12) afirmam que: “As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo”. Para Elenaldo Celso Teixeira (2002, p. 1):

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. [...] Devem ser consideradas também as não ações, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia.

É fundamental para o entendimento das políticas educacionais o reconhecimento da função que o Banco Mundial exerce nas definições dessas políticas.

no caso da educação pública os professores, diretores, funcionários, estudantes e pais precisam saber que há mais de 50 anos o Brasil solicita empréstimos ao Banco Mundial e, depois, os próprios técnicos do Banco pressionam o governo para reduzir os investimentos em educação, cultura e saúde, para sobrar dinheiro para pagar a dívida externa (SILVA, M. 2003, p. 294).

Outro aspecto importante a ser observado é que os programas e projetos impostos pelo Banco Mundial não levam em conta as realidades onde estão inseridas as escolas, nem tão pouco solicitam a participação das pessoas que irão aplicá-los na elaboração dos mesmos, fato que distancia a teoria da prática.

o Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas (SILVA, M., 2003, p. 284).

É necessário o entendimento de que as políticas educacionais como qualquer outra política pública ocorrem a partir dos conflitos sociais situados historicamente.

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são midiadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. (SHIROMA, 2002, p.9)

Para fazer uma análise das políticas sociais é necessária a compreensão do que é uma política pública, exige também o entendimento do qual é o projeto social do Estado como um todo e tem ainda um entendimento do momento histórico na qual está inserido. Assim sendo:

compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão (SHIROMA, 2002, p. 9).

Como cidadãos, precisamos estar atentos ao momento histórico que estamos vivendo para poder reivindicar e colaborar na melhoria e redimensionamento das políticas implantadas. “Temos convicção que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre contradições do momento histórico em que estão ocorrendo” (SHIROMA, 2002, p.9).

Essa ideia também é verdadeira para a garantia do direito à educação que está situado num momento histórico e num determinado contexto.

Está estabelecido como obrigação do Estado assegurar que existam escolas de Ensino Fundamental para todas as pessoas. O Estado não é o único responsável pela realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância. Estamos demasiado acostumados a medir a extensão da garantia do direito universal à educação a partir das taxas de escolarização. Estamos chegando a universalização desse direito, nos repetem os formuladores de políticas (ARROYO, 2007, p.117) e isto tem sido uma conquista histórica.

Segundo (HADDAD, 2003, p. 1) o Estado está obrigado a se assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para os pais como para estudantes. Para Schilling et al:

a educabilidade, que em última instância se realiza no indivíduo, é o resultado de uma articulação entre Estado, sociedade civil e família. As relações entre estas esferas de nossa existência contemporânea condicionam a potencialidade do ser em ser educado, assim como as relações de poder presentes na formação social condicionam e determinam as relações entre essa três esferas político-sociais. Qualquer deterioração numa dessas esferas e/ou na articulação entre elas acarreta uma deterioração na educabilidade (SCHILLING, et al, 2005,p. 241).

Por isso, a importância da articulação entre as três esferas para garantia da educação de qualidade. Teixeira (2002, p.1) faz uma análise das políticas públicas para educação nos últimos anos descrevendo que quanto à educação, a descentralização não progrediu muito. Houveram avanços quanto a gestão da merenda escolar; permanece a centralização institucional, os recursos centralizados no Fundo Nacional de Educação (FNDE) e na Fundação de Apoio ao Estudante (livro didático e transporte escolar) utilizados ao sabor das conveniências político-eleitorais e da resistência dos burocratas. O autor defende que:

os movimentos sociais precisam retomar a mobilização no setor, devido à importância estratégica que tem a educação, inclusive para a concretização de outros direitos e para atingir um mínimo de equidade social. É preciso garantir e efetivar as conquistas da Constituinte, sobretudo a gratuidade do ensino, a valorização do profissional do ensino, a garantia do padrão de qualidade, gestão democrática e vinculação de recursos. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) garante a instalação de Conselhos, além de assegurar ao cidadão e entidades representativas o direito de acionar, por negligência, a autoridade que não garantir o ensino obrigatório (TEIXEIRA, 2002, p.1).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos sinaliza que as políticas públicas devem considerar que os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes ponderando que:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p.11).

Assim, o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Programa Nacional de Segurança Pública e Direitos Humanos, são todas tentativas do governo e do Estado Brasileiro para que os direitos humanos se tornem parte integrante das políticas públicas.

As Políticas Públicas são responsabilidade do Estado quanto à implantação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Como cidadãos, temos um papel importante no acompanhamento e controle sobre as políticas que estão sendo implementadas, como escreve Inojosa (1998, p.12):

e nós, como cidadãos, temos de começar a cobrar isso dos planos e programas de governo, da prefeitura, do Estado e da União. Que diferença se pretende conseguir com tais planos e programas? Como vamos monitorar e acompanhar os resultados, ou seja, a diferença ou não, a mudança provocada ou não na vida das pessoas? Evidentemente, a sociedade acaba acompanhando os resultados pelos reflexos na qualidade de vida, mas nem sempre é fácil vincular esses reflexos aos programas e planos.

Temos a convicção que no caso específico de políticas públicas para a proteção dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes é necessário um olhar especial para a questão da violência que tem atualmente trazido muitos questionamentos à população.

Segundo Arendt (1994, p. 14), a violência tem um papel específico como reveladora de questões específicas dos cidadãos:

a violência, sendo instrumental por natureza, é racional. Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública.

A criação e implementação de Políticas Públicas para crianças e adolescentes exige a compreensão de como ocorre a relação entre adultos e crianças e qual seria o papel de cada um nessa relação:

implica, de um lado, uma transgressão de poder/dever de proteção do adulto e, do outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 1998, p.10).

Marcílio (1998) tem contribuições importantes sobre o Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA) e relata que entre 1988 e 1990, houve intensa mobilização em torno da elaboração do ECA, a ser instituído sob a forma de dispositivo infraconstitucional. O ECA foi sancionado em 13 de julho de 1990 e entrou em vigor em 14 de outubro do mesmo ano.

A gestão das demandas da infância e da adolescência devem ser norteadas pela descentralização político-administrativa, pela participação popular, através de suas organizações, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis: Municipal, Estadual e Federal; mais ainda, as necessidades de crianças e adolescentes devem ser acolhidas pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que formula e controla a efetivação dos programas definidos a partir das políticas públicas infanto-juvenis instituídas por lei municipal.

Grandes desafios estão postos e exigem estudos, reflexões e compreensão do momento histórico para que como cidadãos possamos cobrar, participar e acompanhar as políticas públicas que estão sendo desenvolvidas na área da infância e adolescência.

No nível de governo federal, a iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas, sim, do Ministério da Justiça. Isso se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios, quer como vítimas, quer como protagonistas (WAISELFISZ, 1998, p. 7). Diante desses dados, o Ministério da Justiça começa a voltar suas atenções de forma mais sistemática para o tema da violência entre os jovens, não podendo, é claro, ficar de fora a questão escolar.

o reconhecimento da violência como fenômeno peculiar da atualidade e o aumento de denúncia, a respeito das violências cometidas contra e por jovens levou a reações sociais, colocando a juventude como problema e como zona de conflito, evocando a necessidade de ampliar a discussão sobre os direitos, englobando as diversas instituições, públicas e privadas, que trabalham com o tema da juventude (WAISELFISZ, 1998, p. 8).

O Ministério da Justiça objetivando a redução da violência escolar criou, em junho de 1999, uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais.

Os primeiros resultados dessa parceria surgiram com o Programa Paz na Escola, coordenado pelo Departamento da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça no Programa (2010, p.1) desenvolvido a partir de 2000 em 14 estados brasileiros. Dentre as principais atividades, destacam-se:

- a) campanhas visando ao desarmamento da população;
- b) apoio na formação e treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos;
- c) ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e ética.

Em conjunto com o Ministério da Educação e com as Secretarias estaduais de Educação, o Programa Paz nas Escolas capacitou professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com especial ênfase nos temas transversais Ética e Cidadania.

Por meio de convênio com organizações não governamentais especializadas, realizaram-se palestras e cursos de formação em direitos humanos para policiais que atuam na segurança das escolas. Em alguns casos, registra-se a efetiva participação das Secretarias de Segurança Pública dos estados (BRASIL, 2010, p.1).

Como estímulo ao protagonismo juvenil, o programa desenvolveu, ainda, ações de apoio à criação de grêmios estudantis, para tratar de questões de interesse dos jovens, especialmente daquelas relativas à violência nas escolas. Como se pode ver, essas iniciativas do Ministério da Justiça, realizadas em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs), são muito recentes, demandando uma avaliação que possa aferir o seu grau de impacto e sua capacidade de interferência na vida escolar, considerando a magnitude do país e de sua rede pública.

Ocorreu a orientação para que as administrações estaduais e municipais buscassem adequar suas políticas no sentido de construir, uma gestão democrática nos estabelecimentos de ensino, ou seja, de dar um passo em direção à criação de condições favoráveis para se eliminar a violência em meio escolar, pois as condições de trabalho e os salários do magistério público continuam baixos. A base material dos estabelecimentos escolares padece, em grande parte, de problemas crônicos quanto ao estado de conservação dos prédios e ausência de equipamentos (BRASIL, 2010, p.1). Também é importante considerar o contexto social e cultural no qual está inserida da escola.

Falta muito ainda em questão de políticas públicas para a prevenção das violências e a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. É importante ressaltar que o foco não pode ser somente nas violências ocorridas nas escolas, pois estas estão diretamente ligadas a um contexto social e cultural e conforme questiona Arroyo (2010, p.2): “As escolas poderão ser lugar de paz quando as vilas, favelas, ruas, campos, empresas são lugares de guerra?” Tem-se buscado soluções e com certeza a atuação multidisciplinar e em rede, o monitoramento e a avaliação constante dos resultados dos programas poderão ajudar na busca da garantia de direitos, que ainda continuam sendo violados.

3.3 UMA ESCOLA QUE PREVINE VIOLÊNCIAS E PROTEGE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

É indiscutível que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade que respeite os direitos humanos, pois pode desenvolver ações para a formação do sujeito de direito, por meio de práticas para o reconhecimento e vivência desses direitos.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p. 31).

A escola tem uma função social clara, ela deve garantir o direito à educação com qualidade para todas as crianças e adolescentes. Mas ela não consegue desempenhar essa tarefa sozinha é necessário um trabalho em rede para que isso ocorra. Não podemos discutir as características de uma escola que protege e garante direitos sem pensarmos no contexto mais geral onde a escola está inserida, e na cultura por ela transmitida. A escola tem vida própria e um mundo social no seu interior:

a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. [...] Ensinar supõe querer fazer alguém ascender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e do signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto (FORQUIN, 1993, p.168).

Uma escola que pretenda garantir direitos aos seus alunos precisa conhecê-los como sujeitos plenos, concretos, em percursos sociais complexos [...] conhecê-los não apenas como alunos, mas como pessoas (ARROYO, 2007, p.68). O autor

afirma ainda que ignoramos suas trajetórias sociais, de classe, gênero, raça e idade. Sabendo pouco sobre eles, não teremos condições de capacitá-los para se entender e para entender o mundo em que lhes toca viver (ARROYO, 2007, p.104).

São os próprios alunos que nos colocam incômodas questões nas salas, nas reuniões pedagógicas, nos congressos e currículos de formação: vocês mestres, defensores de nossos direitos, digam-nos, se não conseguirmos articular tempos de escola, de estudo com tempos de sobrevivência, de trabalho, na rua ou em casa deixaremos de ser cidadãos, sujeitos do direito à educação? E se tivermos problemas de aprendizagem, se não conseguirmos ser os alunos ordeiros, disciplinados, se nos enredarmos nas redes do tráfico e da violência perderemos o direito à educação? (ARROYO, 2007, p.73)

São questões que realmente inquietam e demandam a busca de caminhos para garantir os direitos de crianças e adolescentes. E poderíamos pensar quais seriam algumas características, ações e elementos de uma escola que protege e vivencia direitos humanos de crianças e adolescentes, entre elas poderíamos citar: o modelo de gestão, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Interno e do Plano de Ação da Escola, acolhimento e envolvimento das famílias, formação continuada. Previsão em seu currículo explícito e oculto de espaços para discussão das temáticas em questão, criação de momentos de avaliação das ações, tem uma rede de informações com seus parceiros, tem cuidado com os ambientes da escola (infra estrutura e pessoal), procura ter um ambiente de respeito para com todos, desenvolve uma escuta ativa e é aberta ao diálogo, respeitando a liberdade de expressão e as diferenças de opiniões, busca processos de ensino aprendizagem participativos e ativos, realiza avaliação formativa de seus estudantes, toma cuidado com a aprovação ou reprovação dos alunos, toma cuidado com a hierarquização humilhante, tem um diagnóstico preciso de sua realidade, detecta e intervém com segurança os casos de violências contra seus alunos, participa de uma rede de proteção, entre outras.

Talvez possamos começar com a questão da gestão escolar. Acreditamos que para favorecer a garantia de direitos o modelo de gestão deve defender a participação coletiva e responsável na definição de princípios, objetivos e decisões a serem tomadas. Quando da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, Plano de ação e do Regimento Interno da escola observar a Constituição, as leis, o ECA a LDB, também, observar e questionar quando necessário as normas de cada sistema de ensino, para convergir na garantia dos direitos fundamentais já estabelecidos.

Com certeza para garantir a participação da comunidade escolar e dar voz a essas categorias deve-se optar pela gestão democrática⁶.

Na definição da concepção de gestão é essencial ter presente que sua finalidade está em promover a negociação e a liderança na tomada de decisão que exige visão interdisciplinar e sistêmica, além do domínio de técnicas administrativas e capacidade para aprender coisas novas, de análise e de julgamento no enfrentamento dos desafios da educação... (EYNG, 2007)

A gestão democrática envolve a participação coletiva, possibilitando o comprometimento dos envolvidos, decisões, mecanismo de controle, essa participação traz responsabilidade e sentimento de pertença. Existe um material interessante sobre Gestão Democrática no programa Salto para O Futuro, da TV Escola/MEC.

O Conselho Escolar é um importante espaço no processo de democratização da escola, na medida em que reúne: diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento das questões, administrativas, pedagógicas e financeiras que possam intervir no funcionamento da escola.

Portanto, para que a escola pública cumpra o seu papel social, tornou-se cada vez mais importante e indispensável o envolvimento na gestão escolar dos diferentes segmentos da comunidade escolar bem como a participação da comunidade local.

Um aspecto de uma escola que vivencia direito é o acolhimento e envolvimento das famílias com a educação dos filhos, promovendo encontros para discutir questões relativas aos direitos humanos.

A promoção de formação continuada, cursos, seminários, debates e atualização sobre o tema para professores, funcionários e alunos, para que tenham conhecimento dos seus direitos e deveres é outra ação importante.

⁶ A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. [...] A gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. (CURY, in Salto para o futuro / TV Escola www.tvebrasil.com.br/salto).

Outro ponto forte é ainda a criação de uma rede de informações e intercâmbio de conhecimentos no campo da garantia de direitos entre, escolas e demais parceiros na comunidade em que está inserida.

Construção de espaços de avaliações com representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar visando ao aprimoramento das ações desenvolvidas.

Prestar atenção ao ambiente da escola, abrangendo infra estrutura e pessoal. Deve ser: humano, democrático, aberto ao diálogo e a afetividade, com direitos e deveres estabelecidos. Quanto a infra estrutura ainda são necessárias lutas pela liberação de mais verbas, pois muitas escolas encontram-se em estado de precariedade.

Outra questão é o respeito pelas categorias que convivem na escola e especialmente pelos alunos, pois ensinamos mais pela prática do que pelo muito falar:

que os alunos encontrem um dia boas lembranças dos tempos da escola dependerá de que lhes sejam dadas condições de viver com dignidade suas trajetórias humanas. Dependerá também, e muito de que a escola lhes propicie condições de viver com dignidade sua trajetórias escolares. Esta segunda possibilidade está em grande parte em nossas mãos (ARROYO, 2007, p. 99)

Uma escola que pretende assegurar os direitos humanos precisa ter em seu currículo (explícito e oculto) um espaço privilegiado para o estabelecimento de diálogos sobre questões referentes aos direitos humanos e sensibilização dos profissionais da educação, dos estudantes e da comunidade quanto a seus direitos fundamentais

Ressaltamos ainda que o currículo escolar desempenha um papel fundamental na construção de um trabalho em direitos humanos e buscamos em Tomaz Tadeu da Silva (2007, p.14) algumas reflexões sobre teorias curriculares:

a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? [...] a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

Como educadores, precisamos ter clareza de quais conhecimentos são necessários para a constituição de pessoas com valores fundamentados nos direitos humanos.

No fundo das teorias do currículo está pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. [...] Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, T. 2007, p.15)

Que tipo de pessoas pretendemos nos tornar? Pessoas que lutam pela garantia de direitos? O que é necessário para completar essa “corrida” e ainda “combater o bom combate e guardar a fé?” Segundo o mesmo autor é importante:

Saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder. Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais as questões comuns elas tentam, explícita ou implicitamente responder? (SILVA, T. 2007, p.15-16).

Pois é por meio das questões assumidas pela teoria que podemos compreender os encaminhamentos dados à prática pedagógica.

Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam (SILVA, T., 2007, p.17).

E esse exame nos ajudará a optar pela teoria que considerarmos mais adequada para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Para Tomaz Tadeu, a discussão sobre currículo vai além de uma seleção de conhecimento, envolve sim, uma operação de poder. Assim, o currículo é um documento de identidade. “As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA T., 2007, p.16) e:

depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso, O currículo é autobiografia, nossa vida. *Curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, T. 2007, p. 250)

Mazendzo (2006, p.10) reforça que as teorias críticas são as mais adequadas para incorporar o trabalho com direitos humanos:

penso que as teorias curriculares críticas são as posições que tomam a educação dos direitos humanos de uma forma mais integrada e holística, e porque não dizer de uma maneira mais natural. A teoria crítica do currículo parte da premissa de que as estruturas sociais não são tão racionais e justas como geralmente se pensa. Pelo contrário, as estruturas sociais são criadas por meio de processos e práticas distorcidas pela irracionalidade, a injustiça e a coerção, e tais distorções tem penetrado profundamente em nossas interpretações do mundo. (Tradução nossa).

Reconhecer essas distorções em nossas interpretações de mundo requer a mudança de nosso olhar, e essa é uma das funções que a escola pode desempenhar, formar para uma consciência crítica da realidade.

A educação em Direitos Humanos não deverá promover apenas a inclusão de conteúdos. Implica também em um olhar crítico, destinado a tomar consciência das variadas e múltiplas discriminações presentes no currículo. Tanto através do currículo explícito quanto do oculto, tem-se transmitido um esquema de significações simbólicas, um sistema de concepções, conhecimentos e atitudes frente à vida que correspondem, em geral, à cultura dos grupos dominantes.

Um importante avanço no que diz respeito ao currículo foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente os volumes de temas transversais (tais como Ética e Pluralidade Cultural). De acordo com Candau (2000, p.84) os PCNs foram propostos, ao menos no nível do discurso:

na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de dignidade da pessoa humana, que implica no respeito aos Direitos Humanos, igualdade de direitos, que supõe o princípio da equidade, participação como princípio democrático e corresponsabilidade pela vida social, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.

Um importante aspecto a ser ressaltado é que a forma pela qual a temática deve ser inserida no currículo deverá ser a transversalidade, como entende Magendzo (2006, p. 4).

La mayor parte de los países de América Latina – se han incorporado los derechos humanos como un contenido transversal del curriculum. La tendencia general no ha sido crear una asignatura específica de derechos humanos, sino que incluirla en asignaturas como las Ciencias Sociales, la Literatura, las Artes, las Ciencias, la Educación Física, de manera que es el curriculum en su totalidad el que se hace cargo de los derechos humanos. . Cabe señalar, sin embargo, que esta modalidad ha tenido que enfrentar serios obstáculos y no ha estado carente de serias tensiones, éstas se generan preferentemente por el hecho que hoy existe una marcada tendencia por darle mayor importancia a los contenidos disciplinarios, que favorecer temáticas como los derechos humanos. Dicho de otra manera, la educación actualmente está más preocupada por entregar conocimientos que favorecen la formación para la producción y la competitividad que por los que tienden a la formación ciudadana.

Assim, parece-nos que no âmbito da escola, não se deve tratar de Direitos Humanos através de uma disciplina específica, mas envolver os professores de pré-escola ao ensino superior; professores de qualquer disciplina podem ser promotores de Direitos Humanos.

A educação em direitos humanos tem um significativo componente ideológico, cultural e político, de modo que ela se insere numa perspectiva crítica de educação.

Como afirma Candau:

a Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola [...] aflora o conflito entre manutenção e mudança educacional [...] reduz a problemática da educação aos direitos humanos à introdução de uma nova disciplina escolar ou à mera afirmação de que deve perpassar todos os conteúdos curriculares transversalmente [...] questiona se é melhor avançar lentamente ou acelerar processos, entre a linguagem neutra e a comprometida [...] gera a tensão entre falar e calar sobre a própria história pessoal e coletiva como necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das nossas histórias na ótica dos direitos humanos [...] afirma a tensão entre atomização e integração de temas como questões de gênero, meio ambiente, questões étnicas, diversidade cultural, etc. (CANDAU, 2000, p. 16).

Em relação à Educação formal, conforme apontam Magendzo (2006, p. 12), deve-se considerar que as mensagens e conteúdos curriculares em Direitos Humanos deverão estar presentes tanto no currículo explícito (planos, programas e textos de estudo), quanto no currículo oculto (normas tácitas e relações que se dão no âmbito escolar). Conforme afirma Silva (2007, p. 77):

o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Magendzo ressalta a importância das relações interpessoais na constituição do currículo oculto:

El curriculum oculto, es parte integral de la cultura escolar; se constituye en el filtro por el cual necesariamente llega la propuesta curricular a la escuela; se asienta en las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes, entre estos y sus pares, en las relaciones jerárquicas de poder que priman entre directivos, docentes de aula, y personal de apoyo, y también, y en forma muy importante en la relación que la institución escolar establece con los padres de familia (MAZDENZO,2006, p.18).

Tanto o currículo explícito como o oculto são de fundamental importância para o trabalho com direitos humanos, é necessária a participação dos educadores e da equipe pedagógico-administrativa na análise e elaboração e vivência do currículo.

O currículo deve ser concebido tendo como parâmetro o contexto em que se configura e as práticas educativas na realidade, mediante as quais se expressa, considerando-se o currículo proposto, o projeto pensado/escrito e o currículo vivenciado, a prática do projeto pensado/aplicado, avaliado (EYNG, 2002, p.28).

Uma escola que garante direitos pode ver o diálogo como elemento norteador do trabalho com direitos humanos. O desenvolvimento de hábitos, comportamentos e valores pressupõe uma construção coletiva e dialógica e assim:

[...] a tarefa do professor não é tanto transmitir informações, mas criar um contexto em que pessoas, crianças e adultos possam interagir a partir e em função de atividades que tenham sentido para elas. [...] o fundamental para criar o contexto relacional são as próprias pessoas e suas interações. A tarefa do educador [...] é pensar o contexto, estar atento ao contexto relacional que vai sendo construído pelas pessoas em relação e interferir, como um dos sujeitos dentro do processo, para ativar as formas de relação. (MOREIRA, 2002, p.10)

Nesse enfoque, a tarefa do educador resume-se a criar contextos, enredos, histórias e o currículo transforma-se em criar contextos que tornem possível a aprendizagem. Torna-se, então, indispensável que os sujeitos integrantes do contexto estejam disponíveis para o diálogo.

[...] essa relação não é espontânea, ela não ocorre naturalmente, ela tem que ser intencional, ou seja, quando sujeitos de diferentes culturas decidem isso e querem intencionalmente estabelecer relações com o outro e compreendê-los também. [...] a relação intercultural só ocorre como projeto. [...] essa relação intercultural se constitui como um contexto de integração. Não se trata só de comunicar ou de passar informações, trata-se de criar um contexto relacional, um contexto que permite justamente a sujeitos, a partir de referenciais diferentes, interagirem, acolherem-se e entenderem-se (MOREIRA, 2002, p. 11).

Entre as ações programáticas do PNDH (2007) consta a importância do diálogo: “tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos alunos e dos trabalhadores da educação, envolvendo-os em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana”.

A importância do diálogo é sintetizada por Moreira ao ouvir a opinião de especialistas na área:

o diálogo é visto como instrumento de ensino, de mediação entre grupos distintos, de democratização da escola e da sociedade, de criação de consensos culturais e cognitivos, de eliminação de barreiras entre as diferenças (MOREIRA, 2002, p.4).

Paulo Freire tem muitas contribuições nessa temática, para ele o diálogo e a intersubjetividade permitem as pessoas que se encontrem e se desencontrem às vezes. É no diálogo que as pessoas pretendem alcançar acordos baseados em argumentos racionais e suscetíveis de crítica.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1997, p.13).

O respeito ao outro como igual, facilita a compreensão da subjetividade do outro.

Uma das habilidades necessárias ao diálogo é a arte de escutar: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (FREIRE, 1997, p.41). O autor defende em sua obra e na sua prática a importância do diálogo como forma de enriquecer os interlocutores e como possibilidade de respeito pelas idéias dos outros e de valorização das mesmas. Reforçamos a importância do diálogo por meio das reflexões de Bakhtin sobre a palavra como forma de relação entre as pessoas.

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p. 23).

Na locução e interlocução é importante aprender a escutar que é uma arte a ser desenvolvida em nossos espaços de convivência. Por meio do diálogo as pessoas podem entender que são sujeitos de direitos e eis aí um grande desafio a nós, educadores, utilizar os diálogos em nossa prática como ferramenta de empoderamento tanto para os estudantes como para a equipe pedagógico-administrativa e para os pais e responsáveis pelos estudantes.

A educação em Direitos Humanos pressupõe a busca de processos de ensino e aprendizagem participativos e ativos para gerar uma consciência que permita às pessoas assumirem atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano.

Também é importante a forma de avaliação adotada pela escola, pois: “Quem sabe aonde quer chegar, escolhe certo a avaliação e o jeito de avaliar” (SOBRINHO apud EYNG, 2005, p. 2). É bom lembrar que:

avaliar é apontar para o valor. E só se fala em valor no espaço humano, campo do simbólico, da atribuição de significado, de sentido. Falar em avaliar implica reportar-se a um olhar que distingue, que rompe com a indiferença, que estabelece pontos de referência para apreciação da realidade. É importante chamar a atenção para isto: conferir valor significa manifestar-se em relação a algo em relação não a um valor qualquer, mas a um determinado valor, que necessita ser explicitado e fundamentado. (RIOS, 2005, p. 90)

Uma escola que protege crianças e adolescentes das violências sabe o valor que elas têm e não utiliza a avaliação como forma de punição e ameaça, mas como forma de promoção e desenvolvimento humano.

Esta escola faz um trabalho diagnóstico de sua realidade, detectando as várias dimensões das violências: institucional, familiar, econômico social, comunitária, entre outras. A partir desse mapeamento é possível construir ações de combate e prevenção.

Outro ponto importante é a construção desse plano de ação coletivamente envolvendo: gestores, equipe pedagógico-administrativa, professores, funcionários, pais, alunos, líderes comunitários, Organizações não governamentais (ONGs) e outros parceiros que possam colaborar, desenvolvendo um trabalho em rede. Preparar para reuniões uma pauta de orientação com reflexões sobre: qual a importância de nossa ação para o trabalho com violências? Qual o papel de cada um? Quais são as leis que norteiam nossa ação?

Schilling (2004, p.78) fala sobre redes de apoio:

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

Outro aspecto importante é que a comunidade escolar tenha consciência da necessidade de estudos sobre o tema, destacando as características, conceitos, implicações, entre outros, procurando ressaltar a importância de ideias preconcebidas, alarmistas ou transmitidas de forma sensacionalista pela mídia.

Destacamos novamente a importância do envolvimento dos gestores da escola nas questões da violência, é o gestor que tem acesso direto a todas as categorias da escola, podendo direcionar as ações que a comunidade escolar pretende realizar nessa área. A gestão democrática é a mais adequada para lidar com as violências.

Reforçamos com a citação de Chrispino e Chrispino (2002, p. 83-84) que afirma que as etapas necessárias são:

conhecer a cartografia da violência e do conflito no ambiente escolar por meio de uma Avaliação da Violência Escolar; criar a curto prazo um Plano de Segurança nas escolas; estabelecer a necessidade de adequar lentamente os prédios escolares numa visão de escola segura; capacitar pessoal e mudar a dinâmica da gestão.

Escolas que protegem seus alunos de violências buscam parcerias para a formação continuada especialmente de professores que convivem por mais tempo com alunos, Tardif (2002, p. 33):

enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.

A sensibilidade do professor para detectar e intervir nos casos trará benefícios para os alunos e para ele mesmo, pois na maioria das vezes alunos vítimas de violências apresentam comportamentos desafiadores e/ou problemas de aprendizagem. Arroyo afirma que a escola não dará conta dessa tarefa sozinha:

está se criando um consenso de que se educar as condutas é tarefa das escolas e dos profissionais da educação, não é só deles. Exigirá políticas conjuntas, repartido de responsabilidades com outras instituições e outros profissionais. Exigirá condições de convívio e de trabalho muito melhores do que as vividas na maioria das escolas, exigirá que os governos e a sociedade assumam a formação ética dos cidadãos como política pública, atrelada a políticas intersetoriais da infância, adolescência e da juventude (ARROYO, 2007, p.143).

Wertheim (2002, p. 1) afirma que “a violência cria um ambiente desfavorável ao aprendizado, prejudica o desempenho do aluno e desmotiva professores e dirigentes”. O autor diz que os estudos revelam que as escolas não são obrigatoriamente e intrinsecamente violentas, mas que elas passam por “situações de violência”, as quais podem ou não ser superadas.

Poderíamos ainda pensar em situações de violência sofridas por crianças e adolescentes em seus lares, e qual seria nosso papel como educadores na transformação dessa realidade.

Mesmo porque não é mais possível permanecer alheio, por exemplo, à banalização da violência e suportar a indiferença frente à discrepância entre crimes hediondos contra a vida e a dignidade humanas e a incapacidade dos perpetradores de pensar e emitir um juízo de valor sobre seus próprios atos e suas consequências (TESCAROLO, 2005, p. 23).

É sabido que o profissional da educação, no exercício de sua profissão deve denunciar os casos de suspeita e de violência contra crianças e adolescentes, porém essa obrigação algumas vezes gera apreensão em mexer com o espaço privativo das famílias, outras vezes há preocupação quanto a retaliações por parte do agressor, essas são situações que necessitam de conhecimentos e reflexões para sensibilização quanto aos procedimentos para os profissionais da educação nos casos de violência doméstica. Por que será que se apela sempre à educação para resolver todo tipo de condutas tidas como desviantes? (ARROYO, 2007, p. 140).

3.4 REFORÇANDO: A PREVENÇÃO NA GARANTIA DE DIREITOS

É necessário que as escolas reflitam sobre o fenômeno das violências e busquem construir estratégias de prevenção, pois pela sua própria dinâmica, a escola, muitas vezes, não se encontra devidamente preparada para trabalhar com questões relacionadas às violências. Nesse sentido, Costa e Gomez (1999) afirmam haver uma permanente ambiguidade de aproximação/negação.

Se, por um lado, a violência aparece como uma preocupação constante no cotidiano do trabalho pedagógico, por outro lado, a enorme complexidade desse problema e a assustadora realidade levam, em princípio, à sua negação.

A prevenção é a uma das estratégias para combater a violência, pois promove a diminuição dos fatores de risco e o aumento da proteção é fundamental conhecermos o fenômeno, para realizarmos ações de prevenção.

De acordo com Lorencini e Ferrari (1999, p. 229):

se considerarmos que a prevenção pode ser vista como um caminho da prática ao (re) descobrir e ao despertar do descobrimento, podemos constatar que o ato de prevenir não é um fim em si mesmo. Ele faz parte de outra série de atitudes com base em uma prática na qual o ato de servir ou viver em primeira mão promove inúmeras emoções em que o indivíduo possui o privilégio de reencontrar-se e descobrir o outro numa perspectiva humana é a tentativa de humanizar as relações e de valorizar a vida.

A escola por sua riqueza de diversidade e relacionamentos cotidianos e na dinâmica de seu trabalho: em seu plano de ação, regimento interno, currículo, aulas, recreios, Conselho de Classe, Conselho de Escola, reuniões pedagógicas e/ou administrativas, reuniões com os pais ou responsáveis para entrega de avaliação, entrevistas com a família, entre outros, tem a possibilidade de desenvolver ações de prevenção das violências. As autoras Rosario Ortega e Rosario del Rey em seu livro “Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência” (2002), sugerem que a prevenção pode acontecer por meio de uma renovação nas formas de relacionamento, no respeito às relações pessoais, no diálogo e na mediação dos conflitos.

Também é necessário um trabalho em rede, pois a escola está inserida num contexto social e ambiental que muitas vezes gera a violência que se reproduz e recria-se dentro da escola, daí a importância que essas ações sejam desenvolvidas cooperativamente envolvendo proteção social, saúde, escola e comunidade em geral e aproveitando os diferentes recursos humanos e materiais da comunidade em que a escola está inserida, usar espaços criados ao invés de tentar encontrar novos espaços, o que favorece a aceitação das intervenções propostas, planejar ações que possam ser desenvolvidas com continuidade, preparar bem os professores para lidar com seus medos e preconceitos, respeitar a cultura específica da comunidade, identificar os fatores de risco e proteção dentro de sua realidade.

Formar profissionais para atuar na defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violência física, psicológica negligência, abandono, abuso sexual, exploração do trabalho infantil, exploração sexual comercial e tráfico para esses fins, em uma perspectiva preventiva. (FALEIROS; FALEIROS, 2006, p. 17)

Para a efetivação da prevenção, é decisiva a busca constante de parcerias e esse é outro desafio que se impõe à escola a articulação de uma rede de apoio e prevenção, pressupondo a participação dos diferentes segmentos da sociedade, pois a violência é um fenômeno multicausal e complexo que exige a “articulação intersetorial, interdisciplinar, multiprofissional e com organizações da sociedade civil e comunitária que militam por direitos e cidadania. Sobretudo, há que atuar com uma visão ampla do fenômeno, mas em níveis locais e específicos” (MINAYO apud MILANI, 1999, p. 109).

Muitos fatores, individuais e sociais, tornam a pessoa mais vulnerável à violência. Para prevenir este comportamento é fundamental atuar no fortalecimento dos fatores de proteção, que contrabalançam os fatores de risco, podendo promover habilidades de enfrentar e resolver conflitos de uma forma pacífica.

Ações preventivas exigem atuação em rede, promovendo atividades educativas e sociais, que orientem a família e a comunidade, minimizando as situações de risco para a violência ou as que contribuem para a reincidência das violações.

a busca pela paz, segundo Freire, pressupõe uma confrontação justa e crítica dos conflitos existentes, que provocam a intolerância e a falta de solidariedade. Mas para o educador da utopia o mundo não prescinde da guerra para ser mundo. O homem não é o ser da guerra, mas do amor, da afetividade, da esperança e da utopia. Falta-lhe a abertura para aprender com a diversidade e buscar uma sociedade que consiga alcançar uma ética fundada no respeito às diferenças, isso significando conviver com elas, e não se isolar nos guetos multiculturais que não enfrentam os desafios de uma radicalidade democrática para a convivência plena de direitos e de deveres (SCHILLING et al., 2005, p.171)

A escola tem um papel fundamental na construção de ações de prevenção contra a violência, sensibilizando e capacitando todos os envolvidos na comunidade escolar na qual estão inseridos, pois as situações de violência não podem mais passar despercebidas. Deve-se buscar uma ação conjunta nessas situações, com profissionais dos vários setores que prestam serviços às vítimas (educação, saúde, assistência social, entre outros). Somente assim pode-se evitar que a violência

doméstica contra crianças, adolescentes e mulheres sejam mantidas num ciclo vicioso que passa de geração a geração.

A escola, como ambiente de construção do conhecimento, tem um importante papel na reflexão de seus coletivos sobre comportamentos, projetos de vida e na disseminação de informações sobre prevenção e proteção as situações de risco para violência.

4 TRABALHO EM REDE E O CONTEXTO ESCOLAR

As redes têm sido consideradas nas últimas décadas, como uma das mais significativas inovações da humanidade no campo da organização da sociedade. (AMARAL, 2010, p. 5). E por ser uma nova forma de organização de trabalho, é importante a discussão e a compreensão dos conceitos e princípios que possibilitam que ações sejam realizadas em rede.

Embora desde sempre a rede esteja presente nos modos como os homens imaginam e representam o mundo, na antiguidade grega a rede era observada como técnica de tecelagem, composta de fios regularmente entrelaçados (DIAS, et al., 2007, p. 6). Essa ideia de fios e tecelagem foi veiculada ao desenvolvimento das técnicas de comunicação ocorrida no XIX, e assim ocorreu a difusão da ideia de rede. Castells (1999, p. 26) define rede como um conjunto de nós interconectados; esse conceito amplo permite que o termo “rede” seja utilizado em diversas áreas do conhecimento.

A partir dessa ideia de rede poderíamos imaginar organizações governamentais e não governamentais realizando ações conjuntas para garantir os direitos de crianças e adolescentes e com certeza essa rede teria um potencial muito grande para alcançar os objetivos das ações propostas.

Desta rede, por seu potencial de abrangência e de possibilidades de trabalho, fariam parte as escolas.

a Escola tem também a função de atendimento, ou seja, de proteger seus estudantes crianças e adolescentes contra qualquer violação de seus direitos e de oportunizar-lhes condições de pleno desenvolvimento escolar, mental, psicológico, sexual, moral e social. Evidentemente, essas responsabilidades não são exclusivas da Escola, mas de toda a Rede de Proteção, da qual ela é parte integrante e na qual tem papel preponderante. (ESCOLA QUE PROTEGE, 2007, p.86)

Para que a rede utilize todo seu potencial é necessário vencer alguns desafios, entre eles o entendimento das especificidades da rede. Por esta razão, neste capítulo pretendemos, refletir e compreender o que é uma rede, pontos fortes do trabalho em rede, parcerias necessárias, o papel da escola no contexto da rede, os desafios para um trabalho em rede e abordaremos ainda a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência. O embasamento teórico foi tecido especialmente a partir de Amaral (2010), Carvalho (2010), Castells (1999), Costa (2000), Dias (2007), Digiácomo (2010), Faleiros (1999), Gallina (2010),

Machado (1999), Schilling (2004, 2005), Türck (2002) e ainda Cadernos SECAD 5 (2007), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência (2008), Programa Escola que Protege (2007).

4.1 VANTAGENS E DESAFIOS DO TRABALHO EM REDE

Temos a impressão que para entender a questão da rede fica mais simples quando conseguimos figurar, pensando, por exemplo, numa rede de pesca com todos os seus nós ligados entre si formando a rede para um determinado fim – apanhar peixes. Também podemos pensar numa dinâmica de grupo da qual participamos num seminário alguns anos atrás, a proposta era vivenciar o trabalho em rede, o animador solicitou que o grupo formasse um círculo e entregou para quatro pessoas novelos de fios coloridos, a orientação era que um após outro enrolasse o fio em um de seus dedos e logo após jogasse para alguém do círculo falando uma palavra de incentivo. Quando todos já haviam recebido o novelo enrolado no dedo e lançado para outro, foi possível visualizar uma linda e colorida rede, logo após o animador pediu que as pessoas movimentassem o fio e comentou que qualquer movimento influenciava todos os elos, depois pediu que alguém soltasse sua ponta e refletimos sobre a possibilidade de saídas e adesões à rede.

Para o aprofundamento de conceitos traremos na sequência algumas definições que acreditamos ajudará o entendimento do que é rede e suas especificidades. Segundo Carvalho (2010, p.1) as redes estão presentes no cotidiano das pessoas. Para a autora, elas:

se tecem ou se dissolvem continuamente em todos os campos da vida societária; estão presentes na vida cotidiana (nas relações de parentesco, nas relações de vizinhança, nas relações comunitárias), no mundo dos negócios, na vida pública e entre elas. O que explica a existência de múltiplas redes são as necessidades humano-sociais que colocam em movimento a busca de interação e formação de vínculos afetivos, de apoio mútuo, para empreendimentos sócioeconômicos, políticos ou culturais. Uma rede envolve processos de circulação de informações e conhecimentos, articulação, participação, cooperação.

Uma rede pressupõe ligações entre os nós, relações, vínculos, compromissos entre pessoas e/ou organizações, Amaral (2010, p. 1) explica o que é rede do ponto vista morfológico e também da perspectiva das relações.

E o que é uma rede? Do ponto de vista morfológico, estrutural, imagine uma rede de pescar, com linhas se entrecruzando, formando um nó, um ponto de encontro, e formando outro nó, outro ponto de conexão e assim por diante. Quando falamos de organizações e pessoas que se articulam em rede estamos dizendo que as relações internas do seu sistema de relações, dos elementos que as formam, se dão como numa rede, a partir de conexões, ponto a ponto, entre as pessoas e instituições.

Para Castells (1999, p. 497), a difusão da lógica das redes influencia a estrutura social:

redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica das redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para a expansão penetrante em toda a estrutura social.

Faleiros reflete que o trabalho em rede exige mudanças de determinados comportamentos muitas vezes já introjetados nas pessoas e instituições e que esta mudança nem sempre é fácil.

A rede é uma articulação de atores em torno [...] de uma questão ao mesmo tempo política, social, profundamente complexa e processualmente dialética. Trabalhar em rede é muito mais difícil do que empreender a mudança de comportamento. É a superação do voluntarismo e do determinismo, da impotência diante da estrutura e da onipotência da crença que tudo pode mudar. Na intervenção em redes, o profissional não se vê nem impotente nem onipotente, mas como um sujeito inserido nas relações sociais para fortalecer, a partir das questões históricas do sujeito e das suas relações particulares, as relações destes mesmos sujeitos para ampliação de seu poder, saber, e de seus capitais (FALEIROS, 1999, p. 25).

Segundo Inojosa (2001, p.107) “Rede tem sido entendida como estratégia de administração das políticas públicas no enfrentamento de questões sociais complexas, visando a ampliar os seus impactos e melhorar a qualidade de vida da população.”

É interessante observar que a rede tem como objetivo o fortalecimento dos seus parceiros para que prevaleçam os interesses dos componentes da Rede e não os interesses individuais.

Assim outra definição de Rede seria:

por rede deve entender-se uma organização independente, representativa, participativa, horizontal, interativa, estável, flexível e corporativa, principalmente integrada por instituições e pessoas jurídicas sem fins lucrativos, que tem por finalidades: a) representar, promover, potenciar e defender geral, parcial ou setorialmente direitos e interesses comuns de suas afiliadas; b) Tratar de conseguir dos órgãos, organismos e funcionários do Estado uma crescente participação, diretamente ou através da mesma

rede, nos assuntos próprios da comunidade; assim como a adoção ou modificação das políticas e leis que de uma maneira ou outra possam interessar ou afetar os interesses comuns que representa; c) propiciar a atuação harmônica e coordenada de seus integrantes nos assuntos que lhes concernem ou interessem; d) facilitar o intercâmbio de informações entre elas, conhecimentos e experiências para um melhor e mais econômico aproveitamento de seus recursos; e) assessorá-las e guiá-las no estabelecimento e aplicação de seus respectivos sistemas de autossustentabilidade e autorregulação; f) realizar ou executar (por si mesma ou conjuntamente com outros entes) investigações, estudos, obras ou programas sociais, nas matérias de sua incumbência, e que individualmente as instituições que a integram não poderiam realizar ou só poderiam alcançar de uma maneira parcial ou reduzida ou com esforços desproporcionais com relação a seus respectivos recursos. (MACHADO; MACHADO, 1999, p. 5)

Então a rede tem por finalidade a representação, o envolvimento participativo, a alteração de políticas e leis, a harmonia, o intercâmbio de informações, assessoria aos participantes, pesquisas sobre assuntos pertinentes à rede. A força da rede estaria na união dos esforços para conseguir os objetivos estabelecidos. Com relação às características da atuação em Rede, Castells (1999, p. 498), afirma que:

Redes são estruturas abertas capazes de se expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. [...] Mas a morfologia da rede também é uma fonte de drástica reorganização das relações de poder.

É interessante pensar numa rede que funcione de forma descentralizada, onde não ocorra a dominação de um poder central, isto exige a reformulação na forma de gestão com a superação da cultura autoritária, valorizando o potencial das pessoas e instituições buscando construir novas formas de relações entre as pessoas, esse é também um desafio para a constituição de uma rede. São necessários ainda alguns pressupostos, tais como: partilhar conhecimentos; flexibilidade, reavaliação das ações; criatividade; formação continuada dos parceiros.

Em entrevista à revista Ideal Comunitário, número 3, em julho de 2008, o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa afirma que “nenhum dos problemas brasileiros pode ser resolvido sem as chamadas ações intersetoriais, que abrangem os setores público e empresarial, além de organizações da sociedade civil, incluindo institutos e fundações”. As articulações em rede congregam, em processos de parceria, diversos setores, segmentos e indivíduos com culturas diferentes,

procurando criar uma convivência baseada no respeito à diferença e na inclusão do diferente (AMARAL, 2010, p.1).

A ideologia de Redes Sociais como uma política de atendimento traz para o contexto de justiça infanto/juvenil uma forma diferente de olhar e de agir: uma responsabilidade coletiva da sociedade e de suas instituições, governamentais ou não, na forma de viabilizar a proteção integral (TÜRCK, 2002, p. 23).

A constituição de redes sociais pressupõe um olhar diferenciado e participação coletiva das instituições governamentais e não governamentais, buscando a proteção da população em situação de risco. Para Türck, a constituição de redes exige: “flexibilidade para aprender, disponibilidade para compartilhar e qualificação para executar” (TÜRCK, 2002, p. 32).

Algumas características de uma rede são:

Horizontalidade - é entendida como uma qualidade de relações que se dão fora do contexto dominação-subordinação; é o resultado e produto do acionamento simultâneo de alguns valores como: respeito às diferenças e à diversidade, à autonomia, ao reconhecimento da interdependência, à corresponsabilidade e à colaboração, expressos em práticas de gestão da rede e nos relacionamentos entre membros (AMARAL, 2010, p. 1). Citaremos ainda outras características relacionadas no Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência:

- a) Multiliderança: a liderança deve ser partilhada, todas as partes integrantes da relação devem ter responsabilidades comuns ou pelo menos, similares e compatíveis;
- b) Corresponsabilidade: caracteriza-se pela participação de todos nas ações, cogestão;
- c) Compartilhamento: de recurso, aprendizados e informações entre as pessoas e instituições;
- d) Autonomia: estabelecer com liberdade suas próprias normas, é o direito e a capacidade efetiva de regulamentar e gerir as ações sob sua responsabilidade e no interesse da população;
- e) Diversidade: a ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, assim como pode ser encontrada na intersecção de diferenças e união de contrários;

- f) Sustentabilidade: é o conceito relacionado com a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana;
- g) Flexibilidade: caracteriza-se pela elasticidade, maleabilidade e agilidade, aceitação de sugestões e experiências alheias (CURITIBA, 2008, p. 29).

Baseados Amaral (2010, p. 1) podemos observar que existem muitas vantagens no trabalho em quando assumido pela rede, entre elas estão a potencialização e a multiplicação das ações; maior aproveitamento do potencial humano e do conhecimento da tecnologia social; fortalecimento de ações na proposição, monitoramento e controle social, inclusive na formulação das políticas públicas; resguarda o coletivo e protege as integrantes de retaliações, ameaças e perseguição; preserva a identidade de cada integrante; agilidade no alcance dos objetivos; rompimento do isolamento; mudança de visão com relação ao outro que é visto como aliado da causa e não concorrente; acontece troca de informações e recursos; melhora da qualificação do trabalho de todos; impacto social articulado e maior; a interlocução com as autoridades torna-se mais representativa; um pode completar o trabalho do outro; o sucesso de um é o sucesso de todos.

Agora que já vimos algumas vantagens, é importante pensarmos um pouco sobre alguns desafios a serem vencidos no trabalho em rede. Quando perguntado sobre qual o principal desafio a ser vencido pelo trabalho em redes, Antonio Carlos Gomes da Costa respondeu que era criar capital social⁷:

criar capital social, principalmente numa sociedade marcada pela exclusão, por desníveis sociais graves e antigos e pela falta de participação política

⁷ Capital Social - o capital social é definido como as normas, valores, instituições e relacionamentos compartilhados que permitem a cooperação dentro ou entre os diferentes grupos sociais. Dessa forma, são dependentes da interação entre, pelo menos, dois indivíduos. Assim, fica evidente a estrutura de redes por trás do conceito de capital social, que passa a ser definido como um recurso da comunidade construído pelas suas redes de relações. (MARTELETO, 2001, p.44)

Enquanto Bourdieu (1980) preocupou-se em mostrar como a construção de uma rede durável de relações permitiria ao indivíduo (ou grupo de indivíduos) arremeter um capital que estivesse fora do circuito estritamente econômico, mas que este mesmo capital (cultural e social) poderia ser usado para fins econômicos, como a acumulação e a reprodução social, Coleman (1990) mostrou como os dilemas da ação coletiva poderiam ser resolvidos através da noção de capital social. 2 Fukuyama (1995), por sua vez, argumentou que a capacidade de cooperar socialmente depende de hábitos, tradições e normas anteriores, virtudes que são encontradas no estoque de capital social de uma determinada comunidade, capital social este que não pode ser adquirido simplesmente por indivíduos agindo por conta própria, uma vez que é uma construção coletiva e histórica. (MULS, 2010, p. 03)

genuína dos seus cidadãos, não é tarefa fácil, mas será fundamental para fazer a democracia funcionar. Trabalho em redes é compartilhamento, é transparência, é democracia. É um exercício constante de convivência democrática e sinérgica com a diversidade. As redes de atenção à criança e ao adolescente, como qualquer outro tipo de rede, são resultado de uma equação de corresponsabilidade, construída com diálogo, confiança, integração de recursos e preservação da autonomia das partes (COSTA, 2010, p.1).

E por falar em desafios baseados em Amaral (2010, p. 2), citamos alguns desafios a serem vencidos: compreensão de que a ação em rede pode exigir mais tempo para definição dos processos que levam à intervenção; trabalhar as relações de poder exercitando a democracia interna; criar instrumentos de comunicação que permitam a circulação das informações de forma mais igualitária possível entre as integrantes; criar instrumentos de comunicação que dêem visibilidade às ações e sucessos da rede; estabelecer tempo para sistematização; ter cuidado com o ativismo, fortalecer e avaliar a atuação de cada parceiro da rede.

o processo de articulação da rede de atenção implica fortalecer processos participativos; avaliar de forma coletiva a atuação de cada segmento; afirmar ou redefinir as competências de cada um; dar novo significado às práticas desenvolvidas; convergir os objetivos específicos de cada um para um objetivo comum a todos; partilhar poderes e responsabilidades; distribuir ou redistribuir recursos e resultados; definir prioridades regionais; e planejar para uma ação coletiva que materialize os direitos declarados e garantidos em lei. Implica, também, desenvolver modalidades gerenciais capazes de preservar a estrutura reticular sem comprometer a autonomia e a identidade de cada ator envolvido nessa estrutura (GALLINA, 2010, p. 1).

São desafios importantes que na prática do trabalho em rede podem ser vencidos sistematicamente.

Também é importante ressaltar que outro desafio é segundo Digiácomo (2010, p. 1) que os diversos integrantes do “Sistema de Garantias”, independentemente do órgão que representam, demonstrem “espírito de equipe”, tendo a consciência de que, agindo de forma isolada, por mais que se esforcem não terão condições de suprir o papel reservado aos demais.

O mesmo autor alerta para outro problema que é a superposições de ações e algumas vezes a ineficiência desses órgãos de defesa devido a falta de articulação e integração:

apenas através da atuação coordenada, articulada e integrada destes diversos órgãos, autoridades e entidades governamentais e não governamentais, é que se poderá tirar o máximo proveito das potencialidades de cada um, fazendo com que os problemas detectados, tanto no plano individual quanto coletivo recebam o devido atendimento interinstitucional e interdisciplinar, sem que isto importe quer numa superposição de ações desconexas e ineficazes, quer numa pura e simples transferência de responsabilidade (o popular jogo-de-empurra), como não raro se vê acontecer (DIGIÁCOMO, 2010, p. 1).

O trabalho em rede pode evitar essa desarticulação e ajudar a aumentar a eficiência na garantia de direitos de crianças e adolescentes.

É preciso, enfim, fazer com que os diversos órgãos, autoridades e entidades que integram o Sistema de Garantias dos Direitos Infanto-Juvenis aprendam a trabalhar em rede, ouvindo e compartilhando ideias e experiências entre si, definindo protocolos de atuação interinstitucional e buscando, juntos, o melhor caminho a trilhar, tendo a consciência de que a efetiva e integral solução dos problemas que afligem a população infanto-juvenil local é de responsabilidade de TODOS (DIGIÁCOMO, 2010, p. 1).

Dentre os órgãos que compõem o sistema de garantias dos direitos de crianças e adolescentes poderíamos citar: Promotorias da Infância e Juventude; Delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente; Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente; Centros de Defesa; Defensoria Pública; Secretarias de governo estaduais e municipais executoras de políticas públicas; Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente; Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente (nacional, estaduais e municipais); Varas da Infância e da Juventude; Ministério Público; Conselhos Tutelares (ESCOLA QUE PROTEGE, 2007, p. 83).

O trabalho integrado da escola com as redes de proteção é um jeito de contribuir para o fortalecimento das ações de garantias de direitos de crianças e adolescentes.

Conforme os Cadernos 5 (2007, p. 41) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), ao se integrar à Rede de Proteção, a escola torna-se um canal estratégico para a efetividade das ações de garantia dos direitos das crianças e adolescentes, oferecendo informações, conhecimentos, experiências e capacitação aos operadores da Rede e a educadores e demais profissionais envolvidos com o universo escolar e com o dia a dia de crianças e adolescentes. O papel da escola é superar as práticas isoladas, pois é a única instituição que trabalha com grande parte da população em seus espaços e tempos.

A escola e o educador exercem, inevitavelmente, uma influência constante e ativa na vida de crianças e adolescentes, portanto é importante que tenham conhecimentos sobre as violências para intervir quando detectar alguma situação de violências com seus alunos (CADERNO DO SECAD 5, 2007, p. 41).

Para superar o problema das violências e garantir os direitos de crianças e adolescentes, necessita-se de um trabalho conjunto e integrado de profissionais das mais diversas áreas: educacional, saúde, social, jurídica, entre outros.

O papel dos profissionais da educação é fundamental na identificação das situações, abordagem, encaminhamentos, acompanhamentos dos casos. Muitas vezes esses profissionais têm medo de envolver-se com essas situações, especialmente nas de violências domésticas, em função de uma cultura que não deve-se intrometer em "conflitos particulares", algumas vezes falta subsídio teórico sobre o seu papel diante de situações de violências (ASSIS, 1991, p. 46).

Vagostello et. al (2003, p. 25), afirmam que os profissionais da educação conseguem identificar várias situações e características de maus-tratos domésticos, mas não são capazes de solucionar adequadamente esses casos, pois procuram orientar os pais em vez de encaminhá-los aos serviços de proteção à criança e ao adolescente. Esse procedimento pode colocar ainda mais em risco a integridade das vítimas.

Outra situação é que alguns profissionais da educação demonstram desconfiança quanto à efetividade da rede, afirmando ter encaminhado casos aos Conselhos Tutelares⁸ e não obtiveram as ações desejadas. Aqui é importante ressaltar que quando fazemos parte de uma rede de proteção precisamos respeitar a especificidades e as dificuldades do trabalho de cada um dos componentes da rede.

Os Conselhos Tutelares são os órgãos designados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para receber as comunicações de casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos, mas como quaisquer outros órgãos e instituições não darão conta

⁸ RESOLUÇÃO N.º 75 DE 22 DE OUTUBRO DE 2001. Dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares e dá outras providências O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, no uso de suas atribuições legais, nos termos do art. 28, inc. IV do seu Regimento Interno, e tendo em vista o disposto no art. 2º, inc. I, da Lei n.º 8.242, de 12 de outubro de 1991, em sua 83.ª Assembléia Ordinária, de 08 e 09 de agosto de 2001, em cumprimento ao que estabelecem o art. 227 da Constituição Federal e os arts. 131 à 138 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90). (<http://www.direitosdacrianca.org.br/conanda>).

de resolver os problemas das violências sozinhos, novamente destacamos a importância do trabalho em rede nesta tarefa tão difícil.

Para a efetivação do trabalho em rede é preciso vencer desafios, o que exige estudos, reflexões e compreensão. Lembro-me que ouvi um dia desses que desafios lembra fios, que lembram a tessitura de uma rede, e desejo que seja uma rede de proteção para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, onde ocorra o respeito às diversidades onde se possa experimentar o que ensinou Paulo Freire (1997, p.68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” e que possa ser uma educação para garantia de direitos e uma cultura de respeito a dignidade de todas as pessoas.

4.2 A REDE DE PROTEÇÃO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A Rede de Proteção de crianças e adolescentes também é composta por órgãos governamentais e não governamentais, que têm como objetivo garantir os direitos gerais ou específicos de uma parcela da população infanto-juvenil (ESCOLA QUE PROTEGE 2007, p.80). “Essas redes podem ter abrangência municipal, estadual, nacional ou internacional”.

Nesse trabalho traremos algumas informações sobre a “Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em situação de risco para violência” de Curitiba que resultou de um trabalho integrado, intersetorial e sua implantação só se tornou possível graças ao trabalho em conjunto de técnicos dos vários órgãos da Administração Municipal, de instituições parceiras e de inúmeros outros profissionais que, de formas variadas e em diferentes momentos, deram sua importante contribuição.

A referida Rede foi criada pela Prefeitura Municipal de Curitiba, visando à prevenção da violência doméstica, bem como ao atendimento e à proteção de crianças e adolescentes em situação de risco para violência.

Conforme o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente “É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Lei 8069/90), assim sendo é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

O enfrentamento das questões de violência representa um desafio colocado às instituições governamentais e não governamentais, pois implicam mudanças

culturais, políticas, econômicas e das relações sociais no processo de defesa da vida e da cidadania.

A superação desse desafio só será possível mediante o fortalecimento da Rede e da participação efetiva de todos, pois é impossível aplicar a proteção integral sozinho, nenhuma organização social, nenhum órgão público e nem mesmo o governo, tem condições de dar conta sozinho dessa tarefa. É necessário unir esforços para que de forma conjunta e planejada a prevenção das violências e proteção de crianças e adolescentes sejam mais que determinação da lei e se tornem real.

Em Curitiba, a “Rede de Proteção a Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência” é um instrumento fundamental para a prevenção e proteção da violência, pois se constitui em um conjunto de ações integradas e intersetoriais do Município de Curitiba, que tem como objetivo geral contribuir para redução da violência contra crianças e adolescentes em Curitiba, especialmente no que se refere à violência doméstica e sexual, utilizando-se de níveis distintos de intervenção, ou seja, de prevenção e proteção. A Rede de Proteção não é um novo serviço, ou uma nova obra, mas sim uma concepção de trabalho que dá ênfase à atuação integrada e intersetorial, envolvendo instituições que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes e suas famílias, destacando-se escolas, creches, contraturnos, unidades de saúde, hospitais, Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS), entre outros.

A Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência é uma ação do município em parceria com as Secretarias Municipais e está organizada em: coordenação municipal, coordenação regional e redes locais. Cada uma destas coordenações no seu âmbito de atuação municipal, regional ou local tem como papel:

Articular instituições governamentais e não governamentais para a efetivação de ações integradas e intersetoriais no âmbito municipal (regional ou local), a fim de prevenir a violência principalmente a doméstica e a sexual, e proteger a criança e o adolescente em situação de risco para a violência (CURITIBA, 2008, p.39, 41,44).

A coordenação municipal é organizada de forma colegiada por representantes das Secretarias Municipais da Educação, da Saúde, do Instituto Municipal de Administração Pública e da Fundação de Ação Social. Esta coordenação é

composta por um representante titular e um suplente de cada secretaria ou estrutura equivalente, diretamente envolvido na execução das ações da Rede de Proteção. (CURITIBA, 2008, p.37) a Rede conta ainda como os seguintes órgãos de atuação integrada: Secretaria do Governo Municipal, Secretaria Municipal da Comunicação Social, Secretaria Municipal do Abastecimento, Secretaria da Defesa Social, Secretaria Municipal do Esporte e Lazer, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Fundação Cultural de Curitiba. Os seguintes órgãos atuam em parceria com a Rede: Hospital Cajuru, Hospital de Clínicas, Hospital Evangélico, Hospital Infantil Pequeno Príncipe, Hospital do Trabalhador, Maternidade Vitor Ferreira do Amaral, Instituto Médico Legal, ONG-CECOVI, Sociedade Paranaense de Pediatria, Conselho Tutelar, Primeira Vara da Infância e Juventude, Vara de Crimes contra a Criança e o Adolescente, Ministério Público, Núcleo de Atendimento de Crianças e Adolescentes Vítimas de Crime, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - Comissão da Criança e do Adolescente, Outras entidades (universidades, sociedades científicas, terceiro setor, entre outros) (CURITIBA, 2008, p. 38).

A Coordenação Regional é organizada de forma colegiada por representantes da Fundação de Ação Social e das Secretarias Municipais da Educação e da Saúde. As ações integradas compreendem outras secretarias e órgãos municipais, bem como outras instituições governamentais e não governamentais. “Além desses, outros setores poderão compor a Coordenação Regional em ações integradas, conforme suas especificidades: Fundação Cultural de Curitiba, Secretaria Municipal da Defesa Social, Administração Regional do Núcleo Regional, Secretaria do Esporte e Lazer, demais secretarias e órgãos da Prefeitura Municipal de Curitiba. A Coordenação Regional poderá atuar em parceria com Conselho Tutelar regional, hospitais, escolas estaduais, universidades, terceiro setor, setor privado, entre outros” (CURITIBA, 2008, p.41).

As Redes locais são compostas por representantes dos serviços notificadores (Fundação de Ação Social, Secretarias Municipais da Educação e da Saúde). As suas ações também integram outras secretarias e órgãos municipais, bem como outras instituições governamentais e não governamentais em âmbito local, ou seja, seguindo o modelo de divisão de território adotado pela Prefeitura Municipal de Curitiba. (CURITIBA, 2008, p.44). Até o ano de 2009 eram 9 coordenações regionais, sendo uma por Administração Regional e 103 redes locais.

Conforme o Protocolo da Rede (2008, p. 12) a Rede existe informalmente desde 1998 e oficialmente desde 2003, com base legal na Constituição Federal, art. 227 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 4.º, 5.º, 13 e 245. Está no Plano de Governo na ação 34 da Secretaria Municipal da Saúde. Fazem parte de sua história alguns marcos muito significativos: 1998 e 1999 com a avaliação dos dados da violência em Curitiba e a elaboração do projeto; 2000 com o início da implantação por Regional Administrativa com capacitações para os profissionais e implantação gradativa da ficha de notificação obrigatória; 2003, ano do lançamento oficial e 2005 com sua inclusão no Plano de Governo Municipal; 2006 com importante participação de novos parceiros; 2007 com a implantação formal de um sistema de monitoramento e acompanhamento dos casos notificados e de reincidência e 2008 com a 3.ª edição do Protocolo da Rede de Proteção.

De acordo com o banco de dados da Rede de Proteção a Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência de Curitiba, no ano de 2007, ocorreram 3.569 notificações obrigatórias de casos de violência contra crianças e adolescentes, sendo que 90% do total em espaço doméstico: 55,5% foram decorrentes de negligência, 18% violência física, 15,1% violência sexual, 8,7% violência psicológica e 1,8% abandono (BANCO DE DADOS DA REDE DE PROTEÇÃO, 2007).

No desenvolvimento de sua ação, a Rede de Proteção utiliza o referencial teórico proposto pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres que conceituam:

Negligência – É toda forma de omissão, ou seja, o não provimento das necessidades e cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança e do adolescente. O abandono e a privação de cuidados são considerados extrema negligência.

Violência Física – Uso da força física de forma intencional, não acidental, com o objetivo de ferir, lesar a criança ou adolescente, deixando, ou não marcas evidentes pelo corpo. [...]

Violência sexual – É toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga outra à realização de práticas sexuais, contra a vontade, por meio de força física, influência psicológica, uso de armas ou drogas (Código Penal Brasileiro).

Violência Psicológica – É toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou do adolescente para atender às necessidades psíquicas de outrem. É toda ação que coloque em risco ou cause dano à auto estima, à identidade ou ao desenvolvimento da criança ou do adolescente. (CURITIBA, 2008, p. 33 - 35)

Por causar tanto mal às vítimas, a violência não pode ser ignorada ou disfarçada, precisa ser notificada para toda a sociedade. A notificação traz visibilidade à violência, possibilitando a realização de um diagnóstico da realidade o que pode gerar a criação de políticas públicas de prevenção e proteção às situações de violência.

Os profissionais da educação possuem um papel importante na prevenção e proteção às situações de violência pelo contato com os alunos e seus familiares, pela formação continuada que lhes é proporcionada. É preciso, pois, a conscientização de que a omissão quanto a casos de violência os torna cúmplices ou agressores passivos.

Sabe-se que fazer uma notificação não é tarefa fácil, pois requer coragem, sensibilidade, habilidade e alguns conhecimentos específicos, mas é obrigação de todo profissional fazê-la.

Sabe-se ainda que o trabalho na área das violências contra a criança e o adolescente requer intervenção interdisciplinar, e que as ações serão mais eficazes quando promovidas por um conjunto de instituições atuando de modo coordenado.

Quando é desenvolvido um trabalho interinstitucional, a notificação obrigatória compartilha com outras instituições o problema detectado nas escolas e creches

O ato de notificar é um elemento crucial na ação pontual contra a violência, na ação política global e no entendimento do fenômeno. Apesar disso, muita controvérsia permeia ainda o tema, sem perspectivas de solução imediata. Especialmente relacionado ao sigilo e à segurança do pessoal do profissional que realiza a Notificação Obrigatória, o problema é minimizado quando as ações ocorrem em rede e não por uma pessoa isoladamente.

Convém lembrar a existência de leis que determinam a notificação de violência contra crianças e adolescentes como o ECA, que estabelece que a violência ou a mera suspeita deve ser noticiada às autoridades (art. 13, e 56, I); notando-se que a proteção é dever de todos cidadãos e não apenas dos profissionais da saúde, educação ou serviço social (art. 18, 70).

A Rede utiliza a Ficha de Notificação Obrigatória, instrumento em 3 vias, sendo que a 1.^a fica arquivada na própria unidade notificadora, a 2.^a é encaminhada ao Conselho Tutelar e a 3.^a ao Serviço de Atendimento ao Vitimizado (SAV) da Fundação de Ação Social que encaminha posteriormente ao Banco de

Dados da Rede que está sediada na Secretaria Municipal da Saúde, onde são realizadas a tabulação e análise dos dados. O Protocolo da Rede de Proteção à criança e ao adolescente em situação de risco para violência traz instruções bem específicas sobre todos os campos que devem ser preenchidos, é muito importante o preenchimento criterioso e correto da Notificação Obrigatória. São os conteúdos contidos nas Notificações Obrigatórias que alimentam o Banco de Dados da Rede de Proteção, esses dados possibilitam a visibilidade da violência e podem subsidiar o desenvolvimento de ações de proteção às vítimas da violência denunciada.

A Rede executa também um trabalho educativo, através de capacitações e outras ações, orientando profissionais informando-os e sensibilizando-os para lidarem com conflitos de forma saudável além do planejamento, execução e avaliação de estratégias de abordagem, prevenção e proteção à situações de violência.

O papel da escola na Rede de Proteção engloba a prevenção, notificação, orientação, o acompanhamento e ainda a proposta de mudança cultural das práticas da comunidade escolar no sentido de convergir para sua responsabilidade de comunicar a rede o fato ou suspeita de uma situação de violência contra a criança e o adolescente para que os mecanismos de proteção possam ser acionados para atuarem na prevenção, no apoio e ajuda à família que está vivendo o conflito doméstico ou dificuldade de reação a uma agressão externa.

Outro aspecto importante é que todos os profissionais da educação mantenham o olhar sensível e atento às situações de risco para a violência, realizando os procedimentos adequados, tendo clareza quanto aos limites e possibilidades de sua atuação, realizando ações de prevenção e proteção, sempre registrando os casos acompanhados para possibilitar o monitoramento adequado dos encaminhamentos.

A Rede de Proteção é um importante instrumento para a prevenção de violências e proteção de crianças e adolescentes, pois auxilia na resolução dos casos envolvendo suspeita ou confirmação da violência, além de desenvolver ações de sensibilização dos profissionais para que tenham um olhar diferenciado diante das situações de violências e que entendam a necessidade de notificar estes casos, pois a omissão é uma forma de contribuir para a continuação dos atos violentos, outro aspecto importante é garantir que a notificação aconteça de forma sigilosa para proteção de todos os envolvidos no caso. Se a escola desenvolver ações de

prevenção de violências e participar ativamente da Rede de Proteção com certeza estará contribuindo assim para a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A fase de coleta de dados foi vinculada ao projeto maior denominado “Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas, realizado pelo Observatório de Violências nas Escolas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, do qual participo como pesquisadora.

A pesquisa foi realizada com: 583 estudantes, 21 gestores, 376 pais, 52 funcionários, 44 professores de sete escolas públicas municipais e duas escolas públicas da rede estadual situadas em Curitiba, essas escolas foram elencadas para pesquisa em função de sua localização num bairro de alta vulnerabilidade. Esse número de entrevistas só foi possível graças à participação de uma equipe de pesquisadores ligados ao Observatório de Violências nas escolas da PUCPR.

O trabalho de campo foi fundamentado numa pesquisa de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa foi apropriada para esta pesquisa, tendo em vista que ela permitiu abordar a realidade de uma forma conjuntural, pois forneceu os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. Essa opção metodológica traz a compreensão do sujeito em constante relação com a realidade social (BAUER; GASKELL, 2002).

5.1 COLETA DE DADOS

Na coleta de dados foram utilizadas entrevistas estruturadas que segundo Severino (2007, p. 43) são:

aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamento sociais.

A entrevista estruturada teve caráter exploratório e diagnóstico. E as perguntas analisadas para este trabalho encontram-se nos apêndices (A, B, C, D, E). Como já mencionado esta pesquisa está, vinculada a uma pesquisa maior, realizada pelo Observatório de Violências nas Escolas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, assim sendo outros pesquisadores procederam à tabulação e análise de outras questões constantes nas entrevistas estruturadas da pesquisa maior.

A coleta de dados sucedeu-se nas seguintes etapas:

- a) caracterização do campo de pesquisa – proposta pedagógica da escola e ação gestora do processo pedagógico. Visita de reconhecimento no bairro;
- b) visita de reconhecimento às escolas – conversa com os gestores – pré-teste dos instrumentos;
- c) entrevistas estruturadas com a comunidade escolar (direção, pedagogos, professores, funcionários e alunos);
- d) entrevista estruturada com alunos e pais – em reuniões agendadas e visitas domiciliares.

Os formulários para as entrevistas estruturadas foram organizados com o auxílio da utilização do *software Sphinx Léxica*, compondo-se dos seguintes instrumentos: Roteiro de entrevista estruturada Equipe Pedagógica (Apêndice A), Roteiro de entrevista estruturada Professores (Apêndice B), Roteiro de entrevista estruturada Funcionários (Apêndice C) Roteiro de entrevista estruturada Alunos (Apêndice D), e Roteiro de entrevista estruturada Pais (Apêndice E).

Objetivou-se identificar as representações que gestores, professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis de escolas públicas têm sobre direitos fundamentais. Durante a entrevista estruturada, foram apresentadas cinco perguntas, uma do tipo fechada e quatro do tipo aberta, para equipe pedagógico-administrativa, professores e funcionários, e quatro perguntas para pais e alunos sendo três do tipo aberta e uma do tipo fechada, essas questões são analisadas e discutidas com base no referencial teórico tecido no primeiro capítulo deste trabalho que trata dos Direitos Fundamentais no Contexto Escolar.

Também buscou-se saber aspectos relacionados à prevenção das violências; para tanto foram feitas duas questões do tipo aberta, para professores, gestores, funcionários e pais e paralelamente foi desenvolvido com os alunos uma pesquisa do clima escolar que mapeou questões sobre violências na escola, da qual selecionamos três para serem tabuladas e analisadas a partir do referencial teórico do segundo capítulo que aborda Violências, Direitos e Prevenção.

Outro ponto pesquisado foram aspectos relacionados ao trabalho em rede e para essa análise foram utilizadas quatro questões para professores, gestores, funcionários e pais. Os dados foram analisados com base no capítulo três, que discute O Trabalho em Rede e o Contexto Escolar.

Os dados da pesquisa serão apresentados na sequência, analisados a partir da função exercida pelos entrevistados e discutidos a partir do referencial teórico tecida ao longo dos capítulos um, dois e três.

5.2 DADOS SOBRE DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS

Inicialmente objetivando identificar as representações que gestores, professores, funcionários, alunos de escolas públicas tinham sobre direito fundamental da pessoa, durante a entrevista estruturada, foram apresentadas duas perguntas sobre direitos fundamentais:

A primeira pergunta do tipo aberta indagou: O que você considera como direito fundamental da pessoa? Cada um poderia responder livremente qual o direito que ele considera fundamental. Na segunda pergunta, do tipo fechada, foram listados os direitos enunciados na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e os participantes da pesquisa deveriam escolher qual direito eles consideram o mais importante.

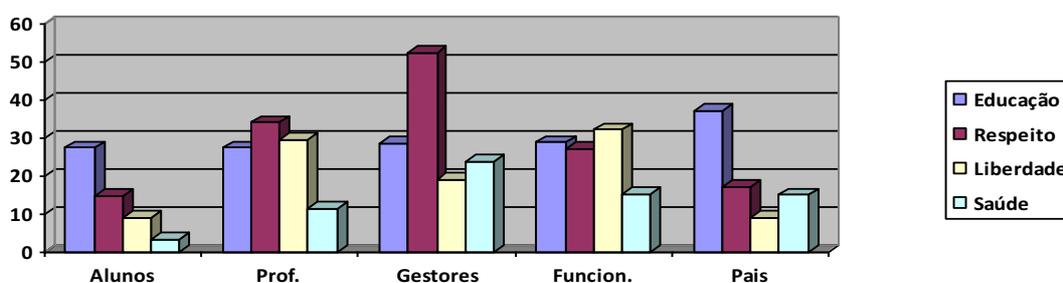
Na sequência perguntou-se o que cada entrevistado considerava como direito fundamental pertinente a sua função.

Foi perguntado também à comunidade escolar sobre os deveres que cada categoria considera pertinentes a sua função.

Outra questão indagou: Quais são as ações desenvolvidas pela escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

O Gráfico 1 mostra os quatro direitos considerados de maior importância por categoria: alunos, professores, gestores, funcionários e pais:

Gráfico 1 - Direito fundamental da pessoa



Fonte: a autora, 2011

É interessante observar que os direitos que foram relacionados como sendo os mais importantes coincidem entre a comunidade escolar alterando somente a porcentagem. Podemos verificar que a comunidade escolar relaciona como **primeiro** direito mais importante, **Respeito** (Professores 34,1% e Gestores 52,4%), **Educação** (Pais 37,2% e Alunos 27,3%) **Liberdade** (funcionários 32,2%). Como **segundo** direito mais importante: **Respeito** (Alunos 14,6%, Pais 17%), **Educação** (Gestores 28,6%, Funcionários 28,8%) **Liberdade** (Professores, 29,6%) O **terceiro** mais importante: **Educação** (Professores 27,3%) **Liberdade** (Alunos 8,9%) **Saúde** (Gestores 23,8%, Pais 14,9%) **Respeito** (Funcionários 27,1%).

Respeito, Educação e Liberdade são três conceitos que estão interligados e se complementam, merecendo alguns reflexões sobre cada um deles.

Talvez seja importante refletir sobre qual respeito, educação e liberdade cada categoria está falando? Isso nos remete a Paulo Freire quando escreve sobre o respeito em “Pedagogia da Autonomia” que:

como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1997, p. 21).

Para compreendermos quais as concepções sobre respeito que cada participante tem dentro da medida do possível é necessário “conhecê-los como sujeitos plenos, concretos, em percursos sociais complexos [...] conhecê-los [...] mas como pessoas. (ARROYO, 2007, p. 68). Esta é uma ação importante especialmente entre os coletivos da escola que têm um tempo de convivência significativo, especialmente na relação entre pares: colegas de trabalho e entre professores e alunos, com os pais ou responsáveis o contato é menor dificultando um pouco o conhecer com profundidade.

Talvez para alguns dos entrevistados muitas vezes a questão do respeito passa tão somente por uma escuta ativa e aberta ao diálogo, respeitando a liberdade de expressão e opinião. Outras vezes é um ambiente bem cuidado, com infra estrutura para uma educação de qualidade. Outras é um salário mais digno. Uma merenda bem preparada. Integridade física. Assessoria pedagógica. Ser cumprimentado ao chegar ao ambiente. Ter uma aula de qualidade, ser valorizado como profissional. Poder participar das decisões.

Também é importante refletir sobre o respeito a si próprio, à auto estima, à resiliência, à solidariedade e qual o papel da educação no ensino desses sentimentos.

Além da relação entre professor e aluno, a criação de um clima geral de solidariedade na escola faz surgir oportunidade para relações benéficas entre os estudantes, entre os professores e entre os professores e os pais. Uma ética da solidariedade não é nem um programa, nem uma estratégia, mas uma maneira de ser, de se relacionar com a juventude, sua família e consigo próprio, com uma mensagem de [...] compreensão, respeito e interesse. Também é fonte da qual emanam outros fatores de proteção (BERNARD in MELLILO, 2005, p. 87).

A educação tem a possibilidade de fomentar a solidariedade, a resiliência, o respeito à compreensão e interesse de uns pelos outros sendo esses sentimentos importantes para uma convivência que respeita direitos humanos. É importante ressaltar que com relação ao direito de ser respeitado, no caso de Crianças e adolescentes o Art. 17 do ECA (1990) considera que:

o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990).

Em relação ao direito de liberdade que também apareceu como importante para os participantes da pesquisa o que poderíamos considerar? Qual o entendimento que se tem sobre liberdade estaria ligado à ideia de autonomia, que pressupõe a observância das normas estabelecidas, pois “Uma sociedade livre é aquela que obedece às leis que ela própria estabelece e aos governantes por ela escolhidos. O pensamento clássico vê, pois, no autogoverno, sob o império da lei, a marca registrada de uma sociedade livre” (FRISCHEISEN, 2001, p. 1). Será que o clamor por liberdade não está relacionado ao autoritarismo e a falta da participação das leis a que estão submetidos os participantes da pesquisa? Este clamor não estaria ligado ao desejo da livre expressão sem opressão e amedrontamento?

Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto a Constituição brasileira trazem em seu conteúdo a questão da liberdade:

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença [...], é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; [...] (BRASIL, 1988, p.1).

Será que no cotidiano escolar tem-se dado atenção a estes itens que estão garantidos em lei? Quantas vezes a educação recebe determinações sobre programas e projetos que deve executar, vindos do Banco Mundial que não necessariamente conhece a realidade em que está inserida determinada escola, conforme vimos nos estudos em Maria Abadia da Silva que os técnicos e conselheiros do Banco Mundial apoiados pelo Ministério da Educação exigem que a escola desenvolva programas, projetos e planos que separam o pensar do fazer, gerando muitas dificuldades para escola. A mesma autora anima a escola para:

demonstrar que os financiamentos são lesivos, que a realidade não comporta tais procedimentos, que não aceitamos passivamente ordens e orientações sem discuti-las, que compreendemos nossa responsabilidade com a escola pública e com a formação de boa qualidade e que, sendo necessário, formularemos uma exposição de motivos, tomaremos decisões contrárias e falaremos para todos que cabe à escola e aos sujeitos que nela atuam tomar decisões e eleger suas prioridades (SILVA, M., 2003, p. 299).

Outra questão que limita a liberdade passa pelas carências materiais, pois sem o mínimo das necessidades humanas básicas supridas não é possível o exercício dos direitos políticos e civis, portanto o Estado não pode limitar-se à garantia dos direitos de liberdade, mas deve lutar para propiciar a garantia dos direitos de igualdade. “Os direitos de liberdade só podem ser assegurados se garantido a cada um o mínimo de bem-estar econômico que permita uma vida digna” (BOBBIO, 2004, p. 227). Uma sociedade justa providencia condições para que os seus cidadãos desfrutem igualmente da liberdade individual.

Outro direito considerado importante é a educação, achamos interessante ressaltar que os pais ou responsáveis consideram a educação importante para seus filhos pois, 37,2% escolheram este direito como mais importante. Mas qual a expectativa que estes pais têm com relação à educação de seus filhos?

A escola tem uma função social clara, ela deve garantir o direito à educação com qualidade para todas as crianças e adolescentes. Mas ela não consegue desempenhar essa tarefa sozinha, é necessário um trabalho em rede para que isso ocorra. Não podemos discutir as características de uma escola que protege e garante direitos sem pensarmos no contexto mais geral onde a escola está inserida, e na cultura por ela transmitida. Qual o valor que educação tem nessa cultura? O que as pessoas entendem por educação de qualidade?

É interessante observar que 15,1% dos alunos disseram não saber o direito fundamental da pessoa. Essa pode ser uma boa pista para o trabalho com os

direitos fundamentais. Dados sobre não sei e não resposta (Gestores 4,8%, Professores 6,8%, Funcionários 8,5% e Pais 12,5) também podem ser pistas interessantes para a necessidade de estudo sobre os direitos humanos. Reforçamos esta ideia da necessidade de um trabalho mais específicos sobre direitos humanos, pois podemos observar que foram citados direitos que não estão estabelecidos em lei: brincar, ser legal, ser bom, carinho, amor, paz, paz interior, ser feliz, paciência, equilíbrio, união, infra estrutura, felicidade, cidadania, documentos, integração, harmonia, caráter, descansar.

5.2.1 Direitos previstos na legislação

Na segunda pergunta do tipo fechada foram listados os direitos enunciados na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e os participantes da pesquisa deveriam escolher qual direito eles consideram o mais importante. Foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 1 - Direitos Constituição Federal (1988) e ECA (1990)

Direitos	Gestores	Professores	Funcionários	Pais	Estudantes
Saúde	5,1%	4,7%	8,9%	13%	19,9%
Respeito	20,5%	37,2%	14,4%	17,9%	18,2%
Educação	12,8%	23,3%	10,3%	13,8%	17,7%
Vida	12,8%	7%	9,6%	9,4%	11,8%
Convivência familiar e comunitária	10,3%	7%	8,9%	11,2%	8,7%
Liberdade	5,1%	9,3%	9,6%	5,1%	8,6%
Esporte	2,6%	-	4,8%	2,6%	3,1%
Alimentação	10,3%	-	7,5%	5,4%	3,1%
Dignidade	7,7%	7%	10,3%	8,9%	2,7%
Lazer	2,6%	-	4,8%	2,8%	2,2%
Cultura	2,6%	2,3%	5,5%	3,3%	2,1%
Profissionalização	2,6%	-	4,1%	6,1%	1,7%
Não resposta	5,1%	2,3%	1,4%	0,5%	0,2%

Fonte: BRASIL, (1988; 2010)

De acordo com a tabela 1 observa-se que os direitos considerados mais importantes foram: **Respeito** (Gestores 20,5%, Professores 37,2%, Funcionários 14,4%, Pais 17,9%) **Saúde** (Estudantes 19,9%) sendo que estes últimos consideraram o respeito como o segundo direito mais importante 18,2%.

Comparando-se a questão aberta com esta questão, observamos que alguns direitos aparecem como primeiros mais importantes entre eles: Respeito e Educação. **Respeito – questão aberta** (Professores 34,1% e Gestores 52,4%), **Respeito- questão fechada** (Gestores 20,5%, Professores 37,2%, Funcionários

14,4%, Pais 17,9%,estudantes 17,7%) **Educação – questão aberta** (Pais 37,2% e Alunos 27,3%, Gestores 28,6%, Funcionários 28,8%, Professores 27,3%) **Educação – questão fechada** (Gestores12,8%, Professores 23,3%, Funcionários 10,3%, Pais 13,8%, Estudantes 17,7%).

Por que será que a comunidade escolar elegeu o respeito como direito mais importante? Será que não estão se sentindo respeitados como pessoa e/ou como profissionais? Qual a dimensão do respeito na garantia dos direitos humanos? Cremos que a garantia dos direitos começa pelo reconhecimento e respeito a estes, vindo logo após as ações para esta garantia.

Quando se fala de “respeito”, o termo possui o significado de conceder ao “outro” um grau de reverência desejado para si próprio e/ou para sua escala de valores. Inclui ainda a percepção do universo do “outro”, observar seu perfil sem nele interferir sem permissão, muito menos causar-lhe dano (Dhnet, 2010, p. 1).

Então o respeito está relacionado ao cuidado de si próprio. E a predisposição em reconhecer a riqueza que é o convívio com os outros. Acreditamos que o respeito é promovido por meio do exemplo.

Nesse sentido, é fundamental estabelecer que todo cidadão é igualmente merecedor de respeito na sua expressão máxima, seja ele quem for, faça o que fizer. E esse reconhecimento deve se dar de modo pleno e permanente, e em relação a todos, principalmente por parte das autoridades que representam o Estado, investidos que estão de poderes especiais para assegurar efetivamente a garantia daqueles direitos e prerrogativas previstos em lei (DHnet, 2010, p.1).

Com relação à educação, poderíamos afirmar que não adiantaria uma escola desenvolver educação em direitos humanos se na prática não acontece uma relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca. Como já afirmado, o respeito acontece por meio do exemplo.

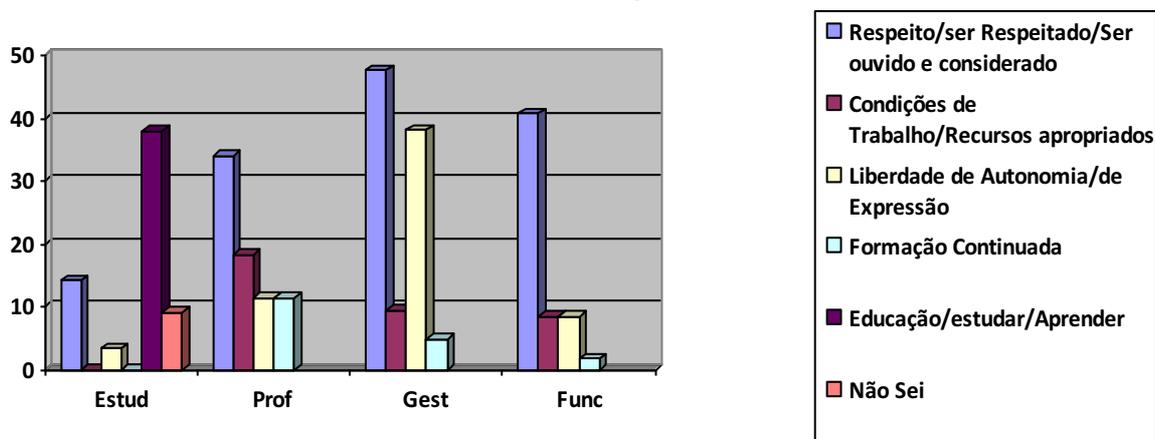
Acreditamos que os alunos elegeram a saúde como direito mais importante na questão fechada 19,9%, pois a coleta estava sendo realizada justamente no período da incidência da HN1, estava ocorrendo uma campanha de prevenção em todas as escolas. As situações sociais interferem nos pensamentos dos alunos por isso a importância de conhecer e considerar a realidade dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

5.2.2 Direitos fundamentais pertinentes às funções de cada categoria

Na sequência perguntou-se: o que cada entrevistado considerava como direito fundamental pertinente a sua função.

O gráfico a seguir mostra os quatro direitos considerados mais importantes por categoria: professores, gestores, funcionários, alunos. Esta pergunta não constou da entrevista estruturada dos pais por opção do grupo de pesquisa.

Gráfico 2 - Direito fundamental pertinente a cada função.



Fonte: a autora, 2011

É interessante observar que o respeito aparece novamente como o direito pertinente à função mais importante para: Gestores 47,6%, Professores 34,1%, Funcionários 40,7%.

Como segundo direito pertinente à função aparecem: condições de trabalho 18,2% professores, Liberdade/Autonomia/Liberdade de Expressão 38,1%. para Gestores e para funcionários consta liberdade de expressão/Expressar opiniões com 13,6%.

Como terceiro direito pertinente à função observamos: para os professores três itens com a porcentagem de 11,4% Liberdade, Oportunidades de aprimoramento e aperfeiçoamento da prática e reconhecimento profissional. Para gestores com 9,5% Recursos apropriados. Para funcionários dois itens com 8,5% sendo: condições de trabalho e igualdade.

Em quarto lugar na preferência ficou: Para os professores com 9,1% trabalhar sem pressão e opinar/livre-arbítrio/direito de argumentar. Para gestores com 4,8% cinco direitos: Condições de trabalho dignas, operar e agir para o bem comum,

profissionalismo, formação continuada e apoio do grupo. Para funcionários aparece com 5,1% Dignidade, ambiente agradável, remuneração.

Alguns professores relacionaram ainda: Dignidade 6,8%, Igualdade 4,6%, Hora atividade garantida 2,3%, Apoio pedagógico 2,3 %.

Um número significativo dos gestores optou pela não resposta 14,3%.

Alguns funcionários citaram ainda: ter oportunidade 1,7%, Formação continuada 1,7%, trabalho em equipe 1,7%, valorização 1,7%, afastar-se para tratamento de saúde 1,7%, honestidade 1,7%, profissionalismo 1,7%, também um número significativo de funcionários optou por não responder ou afirmou não saber 15,3%.

Para alunos, os direitos pertinentes a sua função ficaram na seguinte sequência: Educação/estudar/aprender 37,9%, respeitar e ser respeitado 14,2 %, Educação de qualidade (professores comprometidos, aulas melhores), Não sabe 9,1%, Brincar/Lazer 5,0%, optou por não responder 4,6%, Fazer lição/escrever 3,8%, Liberdade 3,3%, Convivência harmônica/não brigar/ter paz 2,2%, material escolar/livros didáticos 1,5%, Liberdade para fazer a lição de casa 1,4%, Tirar dúvidas com professor/explicação do professor 1,2%, amizade 1,0%,ter recreio/recreio mais longo 1,0%, ficar quieto 0,9%, Leitura/biblioteca/emprestar livros 0,9%, comportamento 0,9%, Conversar e nada/nenhum com 0,7%, com 0,5% ser bom aluno, obedecer aos professores, ser educado, saúde. Com 0,3% ir ao banheiro, inteligência, amor, esporte, atenção, dignidade, auxílio nas lições, espaço e ambiente agradável, sala limpa, boa relação com os professores. Com 0,2% ter aula, ser feliz, escrever no quadro, esperar, cursos gratuitos, acesso à tecnologia, segurança, escolha da turma, aulas de educação física, não ser desprezado, fazer toda a lição na escola, não levar bronca, errar, vida, explicação melhor dos pais, igualdade de escolha, responsabilidade.

5.2.3 Deveres pertinentes a cada função

Também foi perguntado à comunidade escolar sobre os deveres que cada categoria considera pertinentes a sua função e foram obtidas as seguintes respostas:

Tabela 2 - Dever de todos os estudantes

Dever	Estudantes
Fazer lição/tarefa de casa/escrever	26,1%
Estudar	22,8%
Respeitar (professores, colegas, etc...)	22,3%
Aprender	7,6%
Não Sei	4,5%
Obedecer (pais, professores, funcionários)	3,4%
Não responderam	2,7%
Prestar atenção nas aulas	2,6%
Não brigar	2,1%
Não bagunçar/se comportar	1,5%
Ter educação	1,5%
Ser bom aluno	1,5%
Ir à escola/Não gazer aula	1,5%
Cumprir com seus deveres	1,4%
Ficar quieto/não conversar	1,4%
Ler/ir à biblioteca	0,7%
Levar os materiais para escola	0,5%
Lazer/brincar	0,5%
Colaborar/ajudar todos	0,3%
Nada/nenhum	0,3%
Cuidar do espaço escolar	0,3%
Responsabilidade	0,3%
Não xingar/não falar palavrão	0,3%
Fazer o bem	0,2%
Ter Família	0,2%
Ter seu próprio material	0,2%
Ser igual a todo mundo	0,2%
Alimentação	0,2%
Ter boas notas	0,2%
Recreio	0,2%
Manter-se organizado	0,2%
Ser culto	0,2%
Dignidade	0,2%
Arrumar a casa	0,2%
Arranjar um bom emprego	0,2%
Ajudar a mãe	0,2%
Cuidar da irmã	0,2%
Receber coisas do colégio	0,2%
Perguntar	0,2%
Se estiver machucado alguém deve fazer curativo	0,2%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Como vimos em Rabenhorst, (2001, p. 12) “ter um direito, por conseguinte, é ser beneficiário de um dever correlativo por parte de outras pessoas ou do próprio Estado. Para cada classe de direitos existentes, há pessoas ou instituições com deveres correlatos”. Parece que uma boa parte dos alunos tem noção de direito à educação, pois conforme vimos na questão anterior, 37,9% dos alunos elegeu este direito como pertinente a sua função. É interessante observar que correlatamente os alunos colocaram como deveres: Fazer lição/tarefa de casa/escrever 26,1%. Estudar 22,8%, Respeitar (professores, colegas, etc...) 22,3% e Aprender 7,6%. Então 78,8% dos deveres citados estão relacionados com o direito à educação. E ainda: prestar

atenção nas aulas 2,6%, ser bom aluno 1,5%, ir a escola/não gazer aulas 1,5%, ler/ir a biblioteca 0,7%, ter boas notas 0,2%.

Alguns deveres estão relacionados aos aspectos comportamentais: Não brigar 2,1%; Obedecer (pais, professores, funcionários) 3,4%; não bagunçar/se comportar 1,5%; ter educação 1,5%; ficar quieto/não conversar 1,4%; cumprir com seus deveres 1,4%. (Poderíamos perguntar: quais são os deveres que devemos cumprir e quais são os direitos a eles correlatos? Talvez assim não se tenha um peso tão grande e desagradável: a questão do dever), levar os materiais para escola 0,5%; cuidar do espaço escolar 0,3%; não xingar/não falar palavrão 0,3%; colaborar/ajudar todos 0,3%; responsabilidade 0,3%; fazer o bem 0,2%; manter-se organizado 0,2%.

Alguns alunos confundem direitos com deveres: lazer/brincar 0,5%; ter família 0,2%; ter seu próprio material 0,2%; alimentação 0,2%; ser culto 0,2%; ser igual a todo mundo 0,2%; dignidade 0,2%; perguntar 0,2%; cuidado quando estiver machucado 0,2%; recreio 0,2%.

Alguns falam dos deveres domésticos e não de seus deveres como alunos: arrumar a casa 0,2%; cuidar da irmã 0,2%; ajudar a mãe 0,2%; (é bom lembrar que o trabalho doméstico não pode privar o aluno de seus outros direitos e também não pode ocorrer exploração do trabalho infantil, mas esta é uma questão ampla, que envolve questões de privação e necessidades financeiras).

Outro afirma que deve receber as coisas do colégio, parece que aponta um dever da escola e não dele como um estudante, esse dever precisa ser clarificado, pois o papel da escola que não é o de provedora material.

Alguns responderam que nada/nenhum dever 0,3% (será que pensaram que elencando algum dever teriam que cumpri-lo?). E ainda 2,7% abstiveram-se de responder e 4,5% disseram não saber.

Nossos alunos têm direito à educação e dentro do princípio da reciprocidade o dever de estudar, inclusive está estabelecido em lei que a escola deve comunicar ao Conselho Tutelar os casos de faltas excessivas injustificadas para que sejam tomadas as devidas providências com os alunos e famílias. Art. 56, do ECA afirma: "Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: [...] II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência.

Lembramos novamente a importância do regimento escolar que deve funcionar como uma espécie de Constituição na escola. Nele precisam estar

estabelecidos os direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar. É fundamental que todos o conheçam e o vivenciem. O regimento escolar é o instrumento legal que serve para assegurar os direitos e deveres da comunidade escolar. É importante logo no início do ano explorar com os alunos o regimento escolar e também estabelecer com eles os combinados de turma sensibilizando para a importância e a correlação entre direitos e deveres, evitando trabalhar somente com os deveres e proibições como algumas vezes já observamos: “não jogar papel no chão, não conversar, não brigar, entre outros”. Poderíamos refletir com os alunos que “os deveres humanos, são quase sempre deveres em relação aos outros, sobretudo. E é essa indiferença em relação ao outro, essa espécie de desprezo do outro, que eu me pergunto se tem algum sentido numa situação ou no quadro de existência de uma espécie que se diz racional”. (SARAMAGO, 2010, p. 1). Outro aspecto a ser estudado é a constituição histórica dos deveres que veio na mesma esteira dos direitos. A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) traz em seu artigo 29 a questão dos deveres do indivíduo:

O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. 2. No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.

Como o indivíduo tem deveres para comunidade e comunidade tem deveres para com ele é necessária a colaboração de uns para com os outros no sentido de buscar uma convivência pacífica por meio de combinados que foram estabelecidos em comum acordo.

Tabela 3 - Visão dos professores sobre os deveres de sua função

Dever	Professores
Responsabilidade/comprometimento/ Não faltar/cumprir horário	29,6%
Ensinar	22,7%
Prática de ensino com qualidade/ Dominar o conteúdo	11,4%
Profissionalização	6,8%
Cumprir sua função	6,8%
Produção	4,6%
Educar	4,6%
Resolução	2,3%
Ética	2,3%
Estar de acordo com as normas do estabelecimento	2,3%
Não resposta	20,5%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Ao que tudo indica, os professores tem consciência da responsabilidade que é conduzir o processo ensino e aprendizagem e que isso exige comprometimento. Não faltando e cumprindo com os horários (29,6%)

Uma boa parte assinalou como dever o seu papel de ensinar (22,7%), educar 4,6% e para alguns essa prática de ensino precisa ser com qualidade/ dominar o conteúdo (11,4%). 6,8% acreditam que têm o dever da sua própria profissionalização e 4,6% acham que têm o dever de apresentar produção.

Os professores relataram ainda como dever: ter resolução 2,3%; ser ético 2,3% e estar de acordo com as normas do estabelecimento 2,3%. É interessante observar que 20,5% optaram por não responder. Talvez seja necessário um trabalho explicativo que a cada direito em simetria corresponde um dever, não como forma de opressão, mas como forma de liberdade e respeito. É uma cultura que precisa ser mudada, inclusive com relação ao discurso contrário ao Estatuto das Crianças e Adolescentes. “Prof. 34 : “*Só os alunos tem direito, os professores não*”., também é preciso um aprofundamento e uma leitura mais cuidadosa do ECA.

Tabela 4 – Visão dos gestores sobre os deveres de sua função

Dever	Gestores
Respeitar e considerar as opiniões de todos	23,8%
Comprometimento	23,8%
Zelo e foco em uma boa aprendizagem dos estudantes	9,5%
Participação	9,5%
Fazer seu trabalho com gosto, com prazer	9,5%
Responsabilidade	4,8%
Ser competente	4,8%
Ter conhecimento	4,8%
Subsidiar os professores em relação à prática pedagógica	4,8%
Pontuar situações não previstas	4,8%
Acompanhar o trabalho de todos, supervisionando e apoiando	4,8%
Educação	4,8%
Não resposta	14,3%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Entre os entrevistados, 23,8% acreditam no dever de respeitar e considerar as opiniões de todos, o que é um passo importante na gestão democrática, o grande desafio é como articular essas opiniões para ações de garantias de direitos.

Em igual proporção aparece o comprometimento 23,8%; qual a dimensão que essa palavra toma na função do gestor?

Zelo e foco em uma boa aprendizagem dos estudantes – 9,5%; esse é um cuidado que a gestão precisa ter em função dos seus muitos afazeres

administrativos: pode perder o foco. Em igual proporção 9,5% aparece a participação e o fazer seu trabalho com gosto e prazer.

Relacionaram ainda ações pessoais como: responsabilidade 4,8%; ter conhecimento 4,8%; ser competente 4,8% e outras ações pertinentes a função do gestor: subsidiar professores em relação à prática pedagógica, pontuar situações não previstas, acompanhar o trabalho de todos, supervisionando e apoiando.

Outro dado significativo é a não resposta 14,3%, será que o dever não soa como algo que é cobrado em demasia?

Tabela 5 - Visão dos funcionários sobre os deveres de sua função

Dever	Funcionários
Cumprir com as obrigações/tarefas/horários	37,3%
Respeito	20,3%
Trabalhar em união/grupo/equipe	18,6%
Tratar bem a todos	5,1%
Participar/colaborar	3,4%
Honestidade	1,7%
Ser obediente aos superiores	1,7%
Faltar menos	1,7%
Responsabilidade	1,7%
Não resposta	25,4%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Cumprir com as obrigações/ tarefas e horários 37,3% , normalmente está estabelecido no Regimento Interno das escolas esse dever, esse item possibilita pensar sobre obrigações e não autonomia para fazer o melhor.

Novamente o respeito aparece 20,3% e pode ser agrupado com tratar bem a todos 5,1%. Parece que existe conscientização para a importância de respeitar os outros, talvez seja interessante levantar junto a esse grupo de profissionais o que eles consideram como respeito e com este valor é vivenciado nos coletivos das escolas.

É bom saber que existe uma consciência para a necessidade do trabalhar em união/grupo e equipe 18,6%; tratar bem a todos 5,1%; participar/colaborar 3,4%.

Três outros deveres estão ligados a atitudes pessoais: honestidade 1,7%; responsabilidade 1,7%; faltar menos 1,7% (porque será que faltam? esse ponto pode trazer reflexões interessantes sobre a saúde, a motivação dos profissionais, já existem estudos interessantes sobre a “síndrome de burnout”, que trazem informações bem curiosas sobre questões que geram faltas ao trabalho).

É interessante observar que ocorreu um bom percentual de não resposta, 25,4%, “chega de dever eu quero é direito”, foi um comentário ouvido durante a

entrevista estruturada. Talvez aqui também seja necessário um trabalho explicativo que a cada direito em simetria corresponde um dever, não como forma de opressão, mas como forma de liberdade e respeito.

Tabela 6 - Visão dos pais sobre os deveres de sua função

Dever	Pais
Educação/Boa Educação/Ensinar/Boa Formação/Educar	71,0%
Proteção/Manter Longe das Drogas/Cuidar/Ajudar	14,6%
Respeito/Ensinar a respeitar	10,6%
Estar presente/Convivência/Participar/Acompanhar	10,1%
Incentivar para o Caminho certo/Para ser alguém na vida/orientar	9,3%
Conversa/ Diálogo	8,2%
Providenciar o básico/saúde/alimentação	7,2%
Impor Limites	3,2%
Instituir Valores	2,4%
Ser Exemplo para os Filhos	2,1%
Não Resposta	2,1%
Dar amor/carinho/afeto	2,1%
Ensinar a ter responsabilidade com as coisas deles	0,8%
Religião	0,5%
Muito pouco	0,3%
Não Sabe	0,3%
Ser Amigo	0,3%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

A grande maioria dos pais relaciona como seu dever o educar os filhos, falando em dar educação, boa educação, ensinar, boa formação num total de 71,0%. Provavelmente nem todos os pais tiveram acesso às leis que determinam a educação como dever da família, mas é interessante que este grande percentual tenha consciência de seu dever de pais para com os filhos e sabemos que esse dever foi culturalmente construído.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996, art.2.º) “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art 2.º, LDB) e no artigo 205, da Constituição Federal “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988, p. 3). Pelo que os dados indicam, os pais acreditam na importância da boa educação como modo de formar seus filhos. Na verdade os pais compartilham com a escola a educação formal de seus filhos, cabendo a eles matriculá-los e acompanhá-los em seu desenvolvimento, “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus

filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art.55). Então para garantir o direito à educação de seus filhos os pais têm obrigação de fazer a matrícula e acompanhar sua frequência e desenvolvimento escolar.

Na questão do promover educação deve-se considerar paralelamente o dever do Estado em prover esta educação podendo ser responsabilizado caso não cumpra esta determinação conforme parágrafos do art. 54 do ECA:

§ 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2.º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3.º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Outro dever constante nos dados está relacionado aos cuidados e convivência: 14,6% disseram ter o dever de: Proteção/Manter Longe das Drogas/Cuidar/Ajudar, novamente aparece o respeito entre pais e filhos e o ensinar a respeitar 10,6% (este dado pode fornecer um estudo bem interessante, o que é respeito, vem à minha lembrança comentários que denotam o choque de gerações, “no meu tempo, era só o pai ou a mãe olhar e já se sabia o que fazer”, parece que isso não era ensinar a respeitar, mas subjugar. Acreditamos que o respeito passa pela conversa e o diálogo que 8,2% dos pais consideram seu dever; 10,1% do pais expressam o dever de estar presente/convivência/participar/acompanhar. Com certeza, essas ações são fundamentais e necessários para o desenvolvimento sadio dos filhos; 9,3% falam de incentivar para o caminho certo/para ser alguém na vida/orientar. (esse é um dever bastante difícil pois envolve cultura e valores: qual o caminho certo?, múltiplas determinações para ser alguém na vida).

7,2% dizem que os pais têm o dever de providenciar o básico/saúde/alimentação. (outro dever bastante difícil e para as famílias de classes populares, fica praticamente inviável, apesar que este é também um dever do Estado – saúde e alimentação).

Outros deveres estão ligados a valores e formação de caráter: impor limites 3,2%; instituir valores 2,4%; ser exemplo para os filhos 2,1%; dar amor/carinho/afeto 2,1%; ensinar a ter responsabilidade com as coisas deles 0,8%; ser amigo 0,3%.

Um índice pequeno dos pais 0,3% diz não saber quais são seus deveres, outros dizem ter “muito pouco deveres” 0,3% e 0,3% fala sobre transmitir uma religião.

5.2.4 Ações da escola para a garantia de direitos

Em outra questão que foi dirigida a gestores, professores, funcionários e pais, perguntou-se: Quais são as ações desenvolvidas pela escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

A seguir relacionaremos algumas respostas, separadamente por categorias. Vejamos: *“Acesso a diferentes formas e meios de aquisição do conhecimento. Acesso as informações, cultura”* (Prof. 8).

Essa é uma boa forma da escola garantir alguns direitos fundamentais que as vezes são violados em função da impossibilidade de acesso dependendo do realidade social onde a pessoa está inserida: “quer dizer que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais[...] por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 1982, p. 297)

Corroborando com a ideia do acesso a escola e ao conhecimento como forma de garantir direitos temos: *“Ensino de qualidade, alimentação adequada (lanche), respeito individual com cada aluno”*. (Func. 29). Na mesma direção: *“a própria educação básica da escola, lazer, cursos ofertados”* (Func. 58) e ainda: *“acesso irrestrito à educação, lazer e inclusão digital”* (Prof.36) . 12 pais afirmam que: *“o trabalho pedagógico de qualidade, garante direitos”*.

“O fato da escola estar aberta para as crianças e adolescentes já está garantindo estes direitos estabelecidos pela constituição” (Func. 18) Será? Uma análise mais profunda vai dizer que é necessário muito mais que o acesso para garantir direitos.

“Alimentação e Educação” (Prof. 9). Realmente a merenda escolar tem sido uma forma de garantir alimentação que é um direito fundamental, mas o ideal seria que as famílias tivessem um salário decente para poder garantir esse direito. A educação é uma ação de garantia de direito, mas precisa ser de qualidade para permitir acessos a uma vida de qualidade. Reforçam essa ideia as seguintes falas: *“merenda de boa qualidade, profissionais preparados, igualdade de direitos”* (Func. 35); *“Alimentação e lanche”* (Pai 05). (mais quatro pais afirmaram que a alimentação e o lanche contribuem para garantia de direitos).

“Não observo nada, a escola protege muito”. (Prof. 42); parece um pouco contraditório. Também é uma queixa que já ouvi bastante em minha atuação na escola *“a pedagoga passa a mão na cabeça”*, é importante pensar um pouco no

coletivo da escola, a questão da pertença eu também sou a escola, na importância de ações integradas para uma educação de qualidade, quando ocorre um comprometimento com a equipe não há acusações, há avaliações de comportamentos e tentativas de corrigir o que não está atingindo os resultados esperados. Uma escola democrática compartilha e envolve seus coletivos nas ações desenvolvidas que afetem a escola como um todo. Neste sentido podemos observar ainda as seguintes respostas: “*Não sei*”, (Prof. 24, 29, 43 e Func. 12, 15, 16, 17, 20, 34, 40, 42, 43 e 52) “*que eu saiba não*” (Prof. 41); “*não conheço*” (Func.37); “*Não sei ainda*” (Func. 13, 22), que bom que vai buscar saber; “*Não sei. Quem coordena esta parte é a equipe pedagógica*”. (Func. 14); “*A direção desenvolve, mas não sei dizer de que forma*” (Func. 19), (acredito que a garantia de direitos deveria ser da responsabilidade e desenvolvimento de todos.) 75 pais disseram “*Não sei*”, 42 se abstiveram de responder e o pai 32 respondeu: “*pouca coisa*”. Nenhum dos gestores entrevistados teve respostas nesta categoria.

Alguns entrevistados responderam que não são desenvolvidas atividades. “*Não possui*” (Prof. 22 e Func. 2); “*Nenhuma*” (Prof. 26); 47 pais responderam “*Nenhuma*”.

Algumas respostas trazem o acompanhamento, controle das faltas e os encaminhamentos como garantia de direitos: “*Verificação da frequência e ação junto ao posto de saúde*”. (Prof. 3); “*cobrando a frequência, vistoria nos cadernos e conselho com a participação dos alunos*”. (Prof. 33); “*Participação da escola nas reuniões da Rede de Proteção, encaminhamento por parte da escola da FICA- Ficha de Comunicação do Aluno Ausente*”. (Gestor 14). Com certeza a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola é uma forma de garantia de direito, mas é importante lembrar que a FICA deve ser preenchida somente após a escola esgotar todos os recursos para resolver o problema das faltas do aluno. Nem pais e nem Funcionários tiveram respostas relacionadas ao controle da frequência escolar.

Alguns dos entrevistados consideram que todas as ações da escola em conjunto contribuem para a garantia de direitos: “*todas as ações juntas e os encaminhamentos aos órgãos competentes*” (Prof. 01) e ainda “*todas*”, (Prof. 35) também “*todas, ações de cidadania (teatro, palestras, integração com as famílias)*” (gestor 3) e “*atividades desenvolvidas no todo da escola*” (gestor 9). Dois pais disseram que: “*tudo que a escola faz garante os direitos das crianças.*” (acreditamos que tudo é muito amplo e que este item carece de esclarecimentos pois algumas

vezes a escola pode violar os direitos de crianças como qualquer outra instituição, algumas vezes até inconscientemente.)

Alguns acreditam que a garantia de direitos, passa pela convivência e respeito. (é um bom começo pensar na qualidade da convivência dentro do espaço escolar). *“O direito de se fazer ouvir, trabalho em equipe”* (Func. 26) *“Preocupação com a educação e o respeito com as crianças”*. (Gestor 6) e *“muitas conversas, palestras com pais e orientações”* (Gestor 11). *Respectivamente: “integração, disponibilidade”, “convivência e respeito”, “respeito e valorização”* (Prof. 5, 10 e 20). *E ainda: “afetividade”,* (Pai 29) *“dignidade”* (Pais 4, 238) e mais 5 pais falaram *“respeito”* e 11 pais relacionaram o *“diálogo”*.

Para alguns entrevistados, a garantia de direitos é feita via projetos, programas, repasses de casos durante reuniões, palestras, cursos, esportes, aulas especiais. Para alguns professores, *“projetos, criança segura, postos de saúde, conselho tutelar”, “oportunidades, aulas especiais”, “Projeto Escola Universidade”* (Prof. 11, 12, 16) e *ainda, “Programa Comunidade Escola”* (Prof. 31 e 13) *“orientação sobre os direitos e deveres, desenvolvimento de projetos, educação de qualidade.”* (Prof.17) *“eventos que contribuem e quando a comunidade participa”* (Prof. 27); *“ações de saúde, lazer, esporte, e extra curriculares”* (Prof. 28); *“trabalhar os valores”* (Prof.29); *“repasso das dificuldades do alunos”* (Prof. 44). *“Desenvolvimento do tema gerador, acompanhamento efetivo com os pais.”* (Gestor 12); *“reuniões com os profissionais para atender as necessidades de cada um”* (Gestor 4). *“Estatuto Escolar, ECA. Cada Prof. tem a sua maneira de trabalhar isso, projetos”* (Gestor 8). *consecutivamente: “cursos”, “palestras, aconselhamento para meninas e adolescentes, a Petrobrás está envolvida em projetos com a escola”, “palestra, teatro (cultura), lazer”, “projetos”, “procura exercer o estatuto e trabalha junto com a patrulha escolar”, “lazer, aulas diferenciadas, xadrez, música”.* (Func. 10, 21, 24, 49, 51 e 55).

Com relação aos pais, tivemos os seguintes dados: 37 pais *“Esportes e Lazer”*; 23 pais *“palestras”*; 6 *“trabalho com valores”*; 20 *“cursos”*; 12 *“projetos”*; 7 *“Programa Comunidade Escola”*; 6 *“integração escola/família”* e 2 pais falaram *“contraturno”*. Outra forma para garantir direitos para alguns e por meio da Rede de proteção e encaminhamentos para Conselho Tutelar e ainda por meio de encaminhamentos dos alunos com dificuldades.

Podemos observar ainda as seguintes respostas: *“projeto criança segura, postos de saúde, Conselho Tutelar”*. (Prof. 11); *“participação em reuniões com Conselho Tutelar e Rede de Proteção, encaminhamentos para unidades de saúde e órgãos as quais as crianças necessitem encaminhamentos, preenchimento da Ficha de Comunicação de Aluno Ausente”* (Gestor 1); *“participação da escola nas reuniões da Rede de Proteção. Encaminhamento por parte da escola da Ficha de Comunicação do Aluno Ausente”*. (Gestor 14) *“participação na Rede de Proteção e Programa ABRACE. Discussão do ECA, conversa com os pais para orientações e encaminhamento da Notificação Obrigatória”*. (Gestor 20); *“atenção aos alunos que faltam, Rede de Proteção em casos específicos”* (Gestor 21). *“Encaminhamentos para o Conselho Tutelar, psicólogo, fono, posto de saúde”*. (Func. 7) *“crianças com dificuldades recebem atenção e cuidados especiais (sala separada). Benefício à família através da escola, vale-transporte”* (Func.30). *“as crianças que são constatadas com algum tipo de problema são encaminhadas para órgãos competentes e a própria escola assiste pessoalmente esses casos, juntamente com a família”* (Func.. 54 e 57). *Dois pais dizem que é encaminhado para o “Conselho Tutelar”*

Quando da elaboração e desenvolvimento de ações para garantias de direitos é importante que a escola leve em conta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece que educar em direitos humanos é fomentar uma prática educativa *“inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) também estabelece diretrizes para a educação em direito humanos e:

incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas da nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2007, p. 11).

É importante lembrar ainda o que afirma Benevides (2000, p. 1), a Educação em Direitos Humanos é:

a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo.

Para isso é necessário um repensar das práticas educativas, um olhar diferenciado e atento para o cotidiano da educação em todos os níveis observando que: “muitos dos impasses que afloram na implementação de inovações educativas ou na compreensão das trajetórias escolares, por exemplo, refletem tensões no entendimento que temos dos educandos como sujeitos de direitos”. (ARROYO, 2007, p. 69)

5.3 PERCEPÇÕES SOBRE A PREVENÇÃO DAS VIOLÊNCIAS

Com relação à prevenção das violências foram feitas as 2 questões do tipo aberta, primeiramente foi perguntado para professores, gestores e funcionários: Quais são as orientações e ações desenvolvidas pela mantenedora (Estado, Município) para a prevenção das violências contra a criança e o Adolescente?

Na outra questão foi solicitado que gestores, professores, funcionários e pais citassem as ações desenvolvidas pela escola que cada um considera que contribuem para a prevenção das violências contra a criança e o adolescente.

Paralelamente foi perguntado aos estudantes: o que você entende por violência na escola? O que você faz quando vê isso? E partindo de uma questão de múltipla escolha o seguinte: As violências [...] prejudicam as atividades na escola. Em sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível de escola é (assinale duas alternativas).

A seguir relacionaremos algumas respostas, separadamente por categorias e em seguida as questões respondidas pelos alunos. Vejamos:

5.3.1 Orientações dadas pela mantenedora para prevenção das violências

Quais são as orientações e ações desenvolvidas pela mantenedora (Estado, Município) para a prevenção das violências contra a criança e o Adolescente?

Segundo gestores, professores e funcionários, são desenvolvidas ações pela mantenedora (Estado, Município) quando fazem palestras, reuniões, criam projetos e programas, cursos, distribuem material informativo sobre o assunto, desenvolvem programas. Destacamos que as entrevistas estruturadas de pais e de alunos não contêm esta questão. A seguir relacionamos algumas falas da equipe pedagógico-administrativa que confirmam estas ações:

Reuniões - *“Reuniões de formação relativas ao ECA e a Rede de proteção”* (Gestor 1); *“Rede de Proteção (reuniões mensais)”* (Gestor 15); *“Reuniões (a formação da Rede de proteção) entrega de fôlderes e do Manual da Rede de Proteção”* (Gestor 20); *“Cursos e reuniões da equipe pedagógica”* (Prof. 28)

Projetos - *“Criam projetos para que sejam desenvolvidos com ações do Conselho Tutelar e da Rede de proteção na escola”.* (Gestor 3); *“Projetos, Rede de Proteção, Conselho Tutelar”.* (Prof. 12); *“Projetos Integrados”.* (Prof. 5); *“Projeto da Guarda Mirim e Outros”.* (Prof. 8)

Atividades extras - *“Atividades diferenciadas e cursos para os professores orientarem os alunos.”* (Gestor 4); *“Palestras com a Guarda Mirim, atividades de esporte e lazer, campanhas educativas”.* (Gestor 10).

Palestras - *“Eles ministram palestras”.* (Gestor 7); *“Palestras”.* (Gestor 7); *“Isso acontece com palestras, orientação que vem da própria Secretaria da Educação e nossos professores também ajudam nessas orientações”.* (Func. 54); *“Palestras, cartazes, teatro”.* (Prof. 10); *“Palestras e cursos, Conselho Tutelar mas quando precisa não tem retorno”* (Prof. 14); *“Apenas palestras e revistas esporádicas no Colégio”.* (Prof. 36); *“Palestra sobre pedofilia”* (Prof.38).

Cursos - *“Vários cursos. Nos deixam neuróticos”.* (Func.. 6). É um cuidado que se deve ter durante a ministração dos cursos não deixar ninguém neurótico. *“Cursos ofertados aos profissionais da Rede”.* (Prof. 3); *“Curso Sinais de Alerta, Conselho Tutelar”.* (Prof. 16); *“Cursos, Rede de Proteção, FAS, Conselho Tutelar”.* (Prof. 30).

Programas - *“Patrulha Escolar (Trabalho em conjunto com a escola) fazem palestra para professores e funcionários”.* (Func. 21; *“Programas Criança Segura, “Paz Sim, Violência Não e PROERD”.* (Func. 55)

Campanhas - *“Campanhas”* (Prof. 28).

Ainda aparecem como ação da mantenedora: A Rede de Proteção, e a intervenção do Conselho Tutelar e Patrulha Escolar.

“Existe a Rede de Proteção Local e o Conselho Tutelar”. (Gestor 11); *“Rede de Proteção (com muitos limites) é um processo demorado”*. (Gestor 12); *“Existe a Rede de Proteção da qual representantes da escola, unidade de saúde e educação, CRAS fazem parte a fim de trazer casos de violência e negligência familiar para as reuniões, buscando soluções junto ao conselho tutelar”*. (Gestor 18); *“Rede de Proteção”* (Prof. 12, 19, 44); *“Acionamento da Rede de Proteção para crianças em risco”* (Prof. 37). Somente um funcionário citou a Rede de Proteção, 6 funcionários citaram o Conselho Tutelar e 6 disseram a Patrulha Escolar.

Poucos entrevistados acham que a mantenedora não faz nada ou desconhece se são realizadas ações.

“Não conhece”. (Profs. 23, 25); *Aqui é uma faixa de Gaza. Policiamento deveria estar aqui integral”*. (Prof. 42). Não seria um pouco de desespero, ou exagero?. *“Desconhece”*; *“Não faz nada, falta Patrulha Escolar”*; *“Não vejo nada”*; *“Desconheço”*; *“O Estado deixa a desejar, a violência é resolvida na escola”*. (Func. 17, 18, 19).

5.3.2 Ações de prevenção das violências desenvolvidas pela escola

Sobre as ações desenvolvidas pela escola na prevenção das violências a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários e pais posicionaram-se que é por meio de:

Palestras, reuniões, criam projetos e programas, cursos: *“Projeto Furukawa, Projeto Guarda Mirim”*. (Gestor 8); *“Projetos sobre valores e respeito”*. (Gestor 21); *“Projeto não violência, vinculado a federal, projeto posto e saúde e adolescente saudável”*. (Gestor 33); *“Projetos que ficam a desejar, não tem continuidade”*. (Gestor 34); *“Projeto jovens governantes, projeto sobre valores, escola de pais, conversa com os pais”*. (Gestor 20); *“Programa Comunidade escola, jogos, interação”*. (Func. 5); *“Projeto Kraft”*. (Func. 11); *“Palestras contra as drogas, cursos para jovens, esportes”*. (Func. 51); *ONGS mas resolve parcialmente”*. (Func. 58); *“Competição (concurso durante o período escolar para ver quem não briga mais na*

escola), *concurso da paz*". (Pai 125); *"Bola cheia⁹ e outras"*. (Pai 335); *"Cursos, atividades artísticas, danças"*. (Pai 336).

Atividades culturais/recreativas/teatro/ esportivas: *"Atividades esportivas"*. (Prof. 2); *"Abertura da escola no fim de semana"*. (Prof. 5); *"Atividades de lazer e esporte"*. (Prof. 28); *"Coral, Guarda Mirim, teatro"*. (Funcion. 32); *"Ela oferece prática de esporte, informática"*. (Pai 26); *"Teatro, trânsito, palestras é muito bom"*. (Pai 34); *"Danças, aulas extracurriculares"*. (Pai 85); *"Esporte e artes, aberto para a comunidade"*. (Pai 337).

Aulas expositivas, cartazes, debates, aula de religião: *"Aula de religião e conscientização"*. (Gestor 44); *"Debates dentro da sala de aula e cartazes"*. (Gestor 7); *"Cartazes feito em sala de aula"*. (Func. 24); *"Em própria sala de aula, os professores trabalham o assunto"* (Func. 45); *"As crianças têm aula,em que são abordados esses assuntos"*. (Pai 306).

Conversas: *"Os professores estarem sempre conversando com as crianças"*. (Gestor 5); *"Conversas frequentes com professores, funcionários e família"*. (Gestor 18); *"A escola conversa com as crianças"*. (Func.12); *"Conversam com os pais e com os alunos"*. (Pai 258).

Recreios dirigidos/organização dos horários de entrada e saídas do alunos: *"Recreios dirigidos"*. (Prof. 15); *"Brincadeiras, brinquedos e livros na hora do recreio que foquem a atenção nisso"*. (Func. 37); *"No momento de recreio as crianças não ficam brincando de luta e brincadeiras agressivas, eles assistem filme"*. (Func. 41); *"Controle de pessoas/alunos no portão, apesar de serem alunos pequenos não existem casos de violência maior"*. (Pai 241); *"Diferenciam o recreio da 1.^a e da 4.^a série, assim como a dispensa das aulas. Também tem portões diferentes para entrada e saída, com isso os menores não têm acidentes com os maiores"*. (Pai 273).

⁹ "Projeto de prevenção, com ênfase no esporte. Bola Cheia é um programa para encher a bola de crianças e adolescentes com boas perspectivas de futuro. Limpo, sem drogas. A fórmula é simples: esporte, lazer, cultura e cidadania, atividades saudáveis que essa faixa etária aprecia e que abrem oportunidades de convivência social, autoestima e promoção de valores éticos e de cidadania. Dividido em práticas esportivas, tem como principal modalidade o futsal, seguido do vôlei e do basquete. Também possui jogos de mesa, como xadrez, tênis de mesa, jogo da velha, trilha, dama, ludo e futebol de botão. O projeto é diferenciado devido ao horário de sua prática, ocorrendo sempre às sextas e sábados, das 21h à 1h. O principal objetivo é atrair jovens em situação de risco". (<http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/bola-cheia/986>)

Postura da equipe: “A autoridade da diretora”. (Prof. 25); “União entre professores e equipe pedagógica, todos falando a mesma linguagem”. (Prof. 32); “Pedagogos conversam com os alunos e pais”. (Gestor 41); “Direção conversa com os alunos, orienta eles, chama os pais”.(Func. 10); “Os professores e agentes da escola tratam os alunos com respeito”.(Func. 30); “Atenção especial da diretora e inspetora”.(Pai 70).

Participação da escola na Rede de Proteção: “Rede de proteção”. (Prof. 29); “Além dos projetos e apoio da rede, posto de saúde”. (Prof. 30); “Participação efetiva na rede de proteção, envolvimento da família na escola”. (Gestor 17); “Conversas com a família quando necessário encaminhamento a rede de proteção”. (Gestor 21).

Orientação aos pais/Chamar os pais/Recados e Bilhetes: “Reuniões com os pais”. (Prof. 9); “Avaliação de casos e intervenção junto a família”.(Prof. 16); “Palestras e orientações com a família, encontros com a rede de proteção, visitas da assistente social as famílias”.(Gestor 3); “Orientações, conversas e reuniões. Quando “extrapola”, faz-se notificação obrigatória”. (Gestor 11); “Quando a criança está agressiva, revoltada, triste, muito quieta e faltando muito na escola ou com algum hematoma a escola pede a presença dos pais para reunião”. (Func. 17); “Chama os pais para conversar e põe os alunos de castigo”. (Pai 208).

Encaminhamento para Conselho Tutelar/Intervenção da Patrulha Escolar/Polícia: “Conselho tutelar, posto de saúde, guarda municipal, fundação social”. (Gestor 19); “Encaminhar ao conselho tutelar”. (Func. 3); “O encaminhamento ao conselho tutelar”. (Func. 54); “Quando estão programando briga é chamada a patrulha e encaminha para equipe pedagógica”.(Func. 59); “Chamar polícia”. (Pai 56); “Deveria haver mais guarda municipal”. (Pai 100); “Chama os pais, conversam, chamam os policiais”. (Pai 333).

Envolvimento dos pais e comunidade: “A escola nunca toma decisões sozinha, sempre conta com a participação da família”. (Func. 15); “Só mandam bilhetes comunicados”. (Pai 22); “A escola através de projetos tem atraído a comunidade para a escola com a intenção de melhorias”. (Pai 163); “Reuniões com pais e alunos pedindo aos pais sugestões e ideias”. (Pai 121).

Organização da escola: “Organização e disciplina e respeito mútuo”. (Prof. 17); “A escola é fechada para não entrar pessoas de fora, separam brigas”. (Func.19); “Nos finais de semana os alunos podem usar a cancha para prática de

esportes”. (Pai 4); “Levar os pais para a escola, palestras e reuniões”. (Pai 24); “Arrumar as quadras, fazem os alunos ficarem mais próximas à escola”. (Pai 58); “Escola deveria ter equipe pedagógica para ocupar aulas vagas”. (Pai 20).

Não tem projeto/nenhuma/Não sabe/Absteve-se de responder: “A escola não tem projeto, existe a fala dos professores em sala de aula”. (Prof. 14); “Não desenvolve”. (Prof. 42); “Nenhuma, somente chamam a patrulha escolar que não resolve muita coisa”. (Func. 14); “Nada”. (Pai 25); “Não tem. a escola não desenvolve. Os professores ficam mais nas matérias”. (Pai 174); “Não. A escola é a primeira a criar a violência”. (Pai 209); “Não é realizada atividade nesse sentido”. (Pai 217).

É interessante observar que 18,1% dos pais abstiveram-se de responder e 16,0 % afirmaram não saber quais são atividades

5.3.3O que os alunos consideram violências

Conforme já exposto anteriormente, foi desenvolvida paralelamente com os estudantes uma pesquisa do clima escolar que mapeou questões sobre violências na escola, apresentaremos abaixo três questões respondidas pelos alunos á título de reforço da importância do trabalho de prevenção das violências nas escolas.

Inicialmente foi perguntado aos alunos: O que você entende por violência na escola? E foram obtidas as seguintes respostas:

Tabela 7 - Tipos de violências na visão dos alunos

Agrupamento por tipo de violências	%
Violência física	74%
Violência verbal	13,9%
Não sabem	10,2%
Ações Criminosas	8,2%
Violação de direitos	5,3%
Consideram que não há violência na escola	3,2%
Outros	2,7%
Violência contra patrimônio	0,8%
Intimidação	0,6%
Discriminação	0,3%

Fonte: Pesquisa de campo, 2010

Para fins de agrupamento desta questão considerou-se as seguintes categorizações:

- a) **Violência física** – “brigas”, “agressões”, “bater”, “chutar”, “empurrar”, “dar surra”, “soco”, “puxar cabelo”, “pontapés”, “tapa na cara”, “professor

bater no aluno e estudantes agredirem os professores”, “brigas de gangues”, “gangues baterem nas pessoas”, “brigas na hora do recreio”, “agredir com materiais”, “coisas que machucam”, “machucar outras pessoas”, “violência corporal quando deixa hematomas”, “bater em quem não faz nada”, “jogar penal nos colegas” e “os piás pegando nas meninas”.

- b) **Violência verbal** – “xingar”, “ofensas”, “bate-boca”, “conflitos e discussões”, “violência verbal do professor com o aluno”, “estudantes ameaçam professores”, “xingamento aos professores”, “falar coisas ruins aos colegas”, “pessoa muito agressiva que não pensa antes de falar” e “brigas verbais”.
- c) **Ações criminosas** – violência sexual, assassinato, roubo, tráfico de drogas e sequestro. Dentre os entendimentos estão: “Matar”, “roubo”, “drogas”, “vender e comprar drogas”, “dar tiros”, “tráfico”, “espancamento”, “homem bater em mulher”, “homens pegando meninas novas para ter filhos e depois matar”, “abusar de crianças”, “estupro”, “fazer refém”, “levar arma para a escola” e “assalto”.
- d) **Violação aos direitos** – “falta de educação com a pessoa”, “falta de respeito”, “desrespeito”, “ignorância das pessoas”, “não ter seus direitos garantidos”, “deploração dos princípios”, “desrespeitar o que é seu”, “quando vendem as suas coisas que eles acham”, “trabalho que fez durante uma semana e eles vêm e quebram tudo”.
- e) **Violência contra o patrimônio** – “vandalismo”, “quebrar vidros” e “pichação”.
- f) **Intimidações** – “fazer as pessoas ficarem com medo”, “encarar o colega” e “intimidar”.
- g) **Discriminação** – “preconceito (óculos, cor e peso, defeito físico)”, e “racismo”.
- h) **Outros** – “estudantes fumando”, “falta de amizade”, “falta de companheirismo”, “o que não pode fazer”, “tudo errado”, “acidente”, “bagunça” e “patrulha escolar”.

Todas essas ações são violência na concepção dos alunos.

5.3.4 Atitudes dos alunos quando presenciam violências

Com relação à questão: O que você faz quando vê isso? Foram obtidas as seguintes respostas agrupadas da seguinte forma:

Fala/conta chama um adulto (inspetora, pedagoga, diretora, entre outros) 29,2%; “Nada” “Fico olhando” “fico na minha” “fico quieto” 27,8%; Sai de perto/ fica longe 13,9%; Separa/tenta separar 9,8%; Sente medo 2,1%; Não acha que isto é bom 1,9%; Fica triste 1,7%; Chora 1,0%; Faz junto 1,0%; Não sabe 0,9%; Chama a polícia 0,9%; Quando é amigo procura defender 0,7%; Fica com raiva 0,3%; Xinga 0,2%; Fala para os amigos 0,2%; Nunca viu 0,2%; Não responderam à questão 9,6%.

Estas duas questões nos desafiam a trabalhar com a prevenção que seria uma estratégia para preparar estes alunos para lidar com situações de violência no dia a dia atuando como protagonistas e não como meros espectadores que se sentem incomodados com a questão da violência, mas não tomam uma atitude para minimizar ou resolver a situação.

5.3.5 Formas de intervenção à nível da escola na opinião dos alunos

Sobre a questão de múltipla escolha: As violências [...] prejudicam as atividades na escola. Em sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema em nível de escola é (assinale duas alternativas). Foram alcançadas as seguintes respostas descritas na Tabela 8.

Tabela 8 - Meio de intervenção na visão dos alunos

Melhor meio de intervenção	%
Conversas com os estudantes	36,7%
Palestras Educativas	29,0%
Atividades Lúdicas e Integradas	21,1%
Controle sobre os estudantes	19,7%
Limitar os espaços dos estudantes	11,3%
Outros	7,0%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Talvez como Paulo Freire e Moreira devêssemos acreditar na importância do diálogo e gastar tempo de qualidade para isto; um número significativo dos estudantes 36,7% acredita na importância do diálogo como melhor meio de intervenção para a melhoria do problema das violências em nível de escola. Uma

escola que garante direitos e previne violência pode ver o diálogo como elemento norteador do trabalho com estas temáticas.

o diálogo é visto como instrumento de ensino, de mediação entre grupos distintos, de democratização da escola e da sociedade, de criação de consensos culturais e cognitivos, de eliminação de barreiras entre as diferenças.(MOREIRA, 2002, p. 4)

Uma das habilidades necessárias ao diálogo é a arte de escutar: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (FREIRE, 1997, p. 41).

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.(FREIRE, 1997, p. 43)

Eis aí um desafio a nós, educadores, utilizar os diálogos em nossa prática como uma das ferramentas para prevenir violências.

5.4 DADOS SOBRE TRABALHO EM REDE

As redes são uma forma de organização de trabalho eficiente e, como já afirmado anteriormente, os conceitos e princípios que possibilitam que ações sejam realizadas em rede merecem com certeza a discussão e a compreensão.

Por meio do trabalho em rede organizações governamentais e não governamentais, terceiro setor podem realizar com mais qualidade ações conjuntas para garantir os direitos de crianças e adolescentes e prevenir violências.

As escolas que ainda não descobriram precisam descobrir o potencial do trabalho em rede:

A Escola tem também a função de atendimento, ou seja, de proteger seus estudantes crianças e adolescentes contra qualquer violação de seus direitos e de oportunizar-lhes condições de pleno desenvolvimento escolar, mental, psicológico, sexual, moral e social. Evidentemente, essas responsabilidades não são exclusivas da Escola, mas de toda a Rede de Proteção, da qual ela é parte integrante e na qual tem papel preponderante. (ESCOLA QUE PROTEGE, 2007, p. 86)

Portanto, na sequência analisaremos uma questão do tipo fechada e 3 questões do tipo aberta com relação ao trabalho em rede.

Apresentaremos primeiramente dados relativos à questão fechada: A participação da comunidade na gestão da escola, e logo após analisaremos respostas de: gestores, professores, funcionários sobre os benefícios do trabalho em rede; os parceiros do trabalho em rede e os desafios a serem vencidos no trabalho em rede. Vejamos:

5.4.1 Participação da comunidade na gestão da escola

Para obter um panorama da participação da comunidade na gestão da escola foi feito o seguinte questionamento a gestores, professores, funcionários e pais: Existe participação da comunidade na gestão da escola? A tabela a seguir mostra a opinião dos entrevistados.

Tabela 9 - Participação da comunidade na gestão da escola segundo os participantes

SUJEITOS	SIM		NÃO		NÃO RESPOSTA	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gestores	18	85,7	2	9,5	1	4,8
Professores	36	81,8	1	2,3	1	2,3
Funcionários	43	72,9	4	6,8	12	20,3
Pais	258	68,6	93	24,7	25	6,7

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Como já visto, uma escola que garante direitos, previne violências e desenvolve um trabalho em rede valoriza e se empenha para ter a participação da comunidade na gestão da escola, gestores, professores e funcionários consideram que a comunidade tem uma boa participação na gestão da escola com valores de 85,7%, 81,8% e 72,9%, já os pais consideram a participação regular: 6,7%

Relembramos a importância da gestão democrática para uma trabalho em rede:

Na definição da concepção de gestão é essencial ter presente que sua finalidade está em promover a negociação e a liderança na tomada de decisão que exige visão interdisciplinar e sistêmica, além do domínio de técnicas administrativas e capacidade para aprender coisas novas, de análise e de julgamento no enfrentamento dos desafios da educação [...] (EYNG, 2007)

A gestão democrática envolve a participação coletiva, possibilitando o comprometimento dos envolvidos, decisões, mecanismo de controle, essa participação traz responsabilidade e sentimento de pertença.

5.4.2 Benefícios do trabalho em Rede

Sabemos que existem muitas vantagens no trabalho quando assumido pela rede. Amaral (2010, p. 1). Entre elas estão: a potencialização e a multiplicação das ações; maior aproveitamento do potencial humano e do conhecimento da tecnologia social; fortalecimento de ações na proposição, monitoramento e controle social, inclusive na formulação das políticas públicas; resguarda o coletivo e protege as integrantes de retaliações, ameaças e perseguição; preserva a identidade de cada integrante; agilidade no alcance dos objetivos; rompimento do isolamento; mudança de visão com relação ao outro – o vê como aliado da causa e não concorrente; acontece troca de informações e recursos; melhora da qualificação do trabalho de todos; impacto social articulado e maior; interlocução com as autoridades torna-se mais representativa; um pode completar o trabalho do outro; o sucesso de um é o sucesso de todos. Vejamos o que pensam os entrevistados:

Tabela 10 - Benefícios do trabalho em rede na visão dos professores

Benefícios do trabalho em rede – Professores	Número	Percentual
Mais agilidade no atendimento/trabalho mais completo/maior envolvimento/decisão conjunta/maior alcance	6	13,6%
Melhor aprendizagem	5	11,4%
Não sabe	3	6,8%
Acompanhamento dos alunos/proteção dos alunos	3	6,8%
Sociedade mais justa e igualitária	2	4,6%
Criança mais feliz	2	4,6%
Alimentação	2	4,6%
Diminuir a violência	2	4,6%
Mais ordem na escola/ escola mais cuidada	2	4,6%
Responsabilidade	1	2,3%
Identificar o foco do problema da evasão escolar	1	2,3%
Palestras	1	2,3%
Cobrança das partes competentes	1	2,3%
Esporte	1	2,3%
Melhor parceria entre escola e família	1	2,3%
Maior envolvimento do professor	1	2,3%
Troca de informações	1	2,3%

Integração social	1	2,3%
Vida digna para eles	1	2,3%
Bom clima entre funcionários e alunos	1	2,3%
Maior apoio da polícia, psicólogo	1	2,3%
Não resposta	12	27,3%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Podemos detectar características apontadas por Amaral e que são observadas e vivenciadas quando se conhece ou se participa de um trabalho em rede – 13,3% acreditam que o trabalho em rede “*traz mais agilidade no atendimento*” (os casos mais graves podem ser atendidos com prioridade, poderíamos citar uma consulta com neurologista para uma criança, quando o caso é levado para uma rede que tenha a presença de um representante da saúde, que pode dar as orientações e os encaminhamentos necessários, agilizando o processo. Mais um exemplo: em casos de necessidade de visitas domiciliares para orientações a família, se o serviço social fizer parte dessa rede pode agilizar a ação) “*trabalho mais completo*” (com certeza com profissionais de diferentes áreas e pessoas com disposição em ajudar o trabalho será mais completo), “maior envolvimento”. A chance que ocorra o isolamento quando você está ligado aos nós da rede é bem menor. “*decisão conjunta*” este é um aspecto importante, pois traz mais segurança, especialmente em casos de violências graves, quando algumas vezes não se tem clareza de como conduzir a troca de ideias com outros componentes da rede pode ajudar na condução mais eficiente das ações. “*maior alcance*” este é outro ponto interessante da rede, pois suas malhas podem se expandir para vários lugares ao mesmo tempo, alcançando: autoridades, igrejas, casas, vilas, favelas, ruas.

11,4% acredita que um dos benefícios é “*melhorar a aprendizagem*” e concordamos que a interação a corresponsabilidade, o diálogo, a confiança e os objetivos comuns por si só já são aprendizagem, some-se a isso a diversidade “A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, assim como pode ser encontrada na intersecção de diferenças e união de contrários”, a autonomia, a multiliderança, a flexibilidade, compartilhamento e a sustentabilidade e teremos boas chances de aprendizagem.

Acreditamos que seria importante refletir com os professores que afirmaram não saber os benefícios do trabalho em rede que somaram 6,8%.

Outros 6,8% afirmam como benefícios da rede o “*Acompanhamento dos alunos/proteção dos alunos*” “As redes de atenção à criança e ao adolescente, como

qualquer outro tipo de rede, são resultado de uma equação de corresponsabilidade, construída com diálogo, confiança, integração de recursos e preservação da autonomia das partes”. Costa (2010, p. 1), quando o trabalho vivencia as características de uma rede as crianças e adolescentes em vulnerabilidade têm muito a ganhar.

4,2% dizem que um dos benefícios da rede é produzir uma *“Sociedade mais justa e igualitária”* ideia que vai ao encontro da ideia de Castells (1999, p. 497) a difusão da lógica das redes influencia a estrutura social: “redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica das redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”.

Um dado que chama atenção é os 27,3% que se abstiveram de responder, acreditamos que alguns por desconhecimento dos benefícios, mas não dispostos a admitir, afirmamos isto baseados nas impressões durante a entrevistas pois, muitas vezes ouvíamos *“Ah, nessa você me pegou, poderíamos passar para outra”* referindo-se à próxima pergunta da entrevista.

Tabela 11 - Benefícios do trabalho em rede na visão dos gestores

Benefícios do trabalho em rede – Gestores	Número	Percentual
Participação de todos os segmentos	9	42,9%
Envolvimento do grupo (ativo, motivado)	4	19,1%
Melhora na qualidade da educação	3	14,3%
Dividir responsabilidades/descentralização de poder	2	9,5%
Corresponsabilidade	2	9,5%
Mais liberdade e respeito	1	4,8%
Não resposta	1	4,8%
Autonomia para os professores	1	4,8%
Contribuição da comunidade escola	1	4,8%
Retorno pedagógico	1	4,8%
Bem-estar dos funcionários e comunidade	1	4,8%
Fortalecimento	1	4,8%
Diálogo, troca	1	4,8%
Liberdade de expressão	1	4,8%
Flexibilidade	1	4,8%

Fonte: Pesquisa de campo, 2010

42,9% dos gestores acreditam que um dos benefícios do trabalho em rede é a *“Participação de todos os segmentos”* e esse é um ponto bastante importante, pois quando ocorre participação de todos os segmentos é possível ouvir e compartilhar ideias e experiências entre si, “definindo “protocolos” de atuação interinstitucional e buscar, juntos, o melhor caminho a trilhar, tendo a consciência de que a efetiva e

integral solução dos problemas que afligem a população infanto-juvenil local é de responsabilidade de TODOS” (DIGIÁCOMO, 2010, p. 1).

19,1% entende como benefício o “Envolvimento do grupo (ativo, motivado)” e essa é uma das características da rede a motivação e o apoio mútuo ao grupo.

Aparece ainda como benefício a “Melhora na qualidade da educação”. Conforme os Cadernos SECAD 5 (2007, p. 41) ao se integrar à Rede de Proteção, a escola torna-se um canal estratégico para a efetividade das ações de garantia dos direitos das crianças e adolescentes, oferecendo informações, conhecimentos, experiências e capacitação aos operadores da Rede e a educadores e demais profissionais envolvidos com o universo escolar e com o dia a dia de crianças e adolescentes, podendo desenvolver assim ações para uma educação de qualidade.

Foram citadas ainda algumas características do trabalho em rede: Corresponsabilidade, Autonomia; Flexibilidade; Fortalecimento; Diálogo/ trocas; Liberdade de expressão; Flexibilidade.

Tabela 12 - Benefícios do trabalho em rede na visão dos funcionários

Benefícios do trabalho em rede – Professores	Número	Percentual
Segurança/ proteção/Apoio	5	8,5%
Mudança no comportamento e postura dos alunos	4	6,8%
Nenhum	3	5,1%
Projetos, palestras	3	5,1%
Mudança do olhar frente situações de riscos	2	3,4%
Diálogo e convergência de opinião	2	3,4%
Maior participação dos parceiros	2	3,4%
Respeito com as diferenças	2	3,4%
Característica da ação em rede	1	1,7%
Parceiros do trabalho em rede	1	1,7%
Diminuir a violência	1	1,7%
Vários ângulos de visão sobre o mesmo	1	1,7%
Sentimento de pertença	1	1,7%
Profissionais qualificados	1	1,7%
Controle e repressão	1	1,7%
Utilização de tempos e espaços	1	1,7%
Campanha pela mídia	1	1,7%
Garantia de direitos	1	1,7%
Não resposta	18	30,5%
Não sabe informar	10	17,0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2010

Alguns funcionários – 6,8% - entendem que o benefício da rede está relacionado à educação e ao comportamento das crianças em sua convivência.

Outros acreditam que é a mudança do olhar frente a situações de risco 3,4% como exemplo trazemos a fala: “*Ver quando uma criança está em situação de risco*”. (Func. 6). É importante ter um olhar diferenciado para nossos alunos, e quando

observar algum deles numa situação risco, acionar a rede de proteção para os encaminhamentos necessários, pois não adianta saber olhar e não saber com interferir para ajudar essas crianças ou adolescentes. Outro exemplo sobre o olhar “*De um jeito ou de outro que alguém olhe para eles.*” (Func. 13). Esperamos que seja de um jeito especial como sujeitos de direitos e não de outro como indisciplinados, violentos, pobres, precisando da piedade alheia.

1,7% apontam parceiros da rede como benefício e 3,4% apontam o diálogo e a convergência de opinião entre família e escola como um benefício.

Concordamos com 1,7% que uma ação em rede devido sua abrangência e suas características têm potencial maior para prevenir e reduzir a violência, sim. Realmente o formato da rede permite uma visão ampliada: “É uma visão articulada de vários ângulos sobre o mesmo problema”. (gestor 18); o que dá a chance de uma assertiva maior e melhor.

Outra ideia está relacionada ao sentimento de pertença da rede e de envolvimento no trabalho que quando feito em equipe não sobrecarrega alguns e pode render mais. “Os benefícios começaria com nós (teríamos paz), a escola ficaria mais bonita e o trabalho renderia mais” (Prof. 21).

Outros veem como benefícios as seguintes ações: profissionais qualificados, 1,7%; espaços para esportes com orientação de educadores 1,7%; contraturno retirando crianças da rua, oferecer espaços, campanhas pela mídia para redução de violência 1,7%; projetos, palestras 5,1%. A título de ilustração: “*palestras sobre violência, conversas sobre o futuro, dizer não as drogas.*” (Func. 47), precisamos lembrar que palestras tem um efeito de curta duração o importante são as mudanças necessárias nas vivências do cotidiano após as palestras, e especialmente no caso do uso de drogas a questão é mais complexa e passa pelo contexto social, cultural e especialmente econômico.

Ocorre também a crença de o controle e repressão é um benefício: “*o fato de existir alguém de olho, inibe o desrespeito*” (Func. 29), esta visão precisa ser revista, não concordamos que a rede tenha que funcionar como um inibidor de comportamentos, mas como um apoio para construção de cidadãos éticos que terão um comportamento adequado, mesmo quando não estiverem sendo monitorados por câmeras, policiais, pais, diretores, inspetores, chefes, entre outros, um dos objetivos é educar este cidadão para a convivência saudável e o respeito a si mesmo e aos outros. Será que é utopia? Acreditamos que não.

8,5% acreditam como benefício o aumento da segurança e o apoio da rede em casos difíceis de resolver. *“A criança sente-se mais protegida, a escola tem a quem recorrer, a família tem a quem recorrer”* (Func. 35).

Um número significativo 17,0% afirmam não saber, então é importante que descubram o potencial da rede, que a mantenedora (Estado, Município) e escola possam promover mais momentos para esta descoberta.

1,7% diz não ver benefício nenhum no trabalho em rede, será que já experienciou esta prática?

Outro dado é a abstenção de respostas 30,5% que como explicado anteriormente é uma forma de não assumir a dificuldade em responder.

Tabela 13 - Benefícios do trabalho em rede na visão dos pais

Benefícios do trabalho em rede – Pais	Número	Percentual
Qualidade do ensino/Continuidade da educação fora dos portões da escola/Educação	38	10,1%
Capacitar/encaminhar o aluno/incentivar o aluno a fazer o bem/tirar as crianças da rua e da exploração infantil	28	7,5%
Palestras/cursos/projetos (teatro, coleta do lixo, gincanas, Menor Aprendiz, Projovem, esportes, computadores, valores, Paz na Escola)	28	7,5%
Mais segurança/proteção	25	6,7%
Ameniza/Previne/Diminui/Inibe a violência	19	5,1%
Esclarecer as coisas/informação/mais reuniões/conhecimento/palestras/Aproximação pais e professores	19	5,1%
Profissionalização/maiores oportunidades futuras/conseguir bom emprego	14	3,7%
Melhorias na comunidade/trabalhos coletivos/união/melhorias na escola	12	3,2%
Comunidade escola	9	2,4%
Nenhum/não tem projeto	8	2,1%
Melhor qualificação profissional/professores mais qualificados	7	1,9%
Inclusão social/dignidade	7	1,9%
Tudo/tem muitos benefícios	7	1,9%
Saúde/dentista/CRAS	6	1,6%
Estar sempre cuidado/dar chances e oportunidades/fiscalizar	5	1,3%
Condições para compra de uniforme/distribuir uniformes e material/aquisição de materiais e equipamentos	4	1,1%
Diminui os conflitos sociais	3	0,8%
Ajuda as adolescentes grávidas/auxílio aos adolescentes	3	0,8%
Evitar uso de drogas	3	0,8%
Patrulha escolar	2	0,5%
Ampliar rede de amizades/muitas relações	2	0,5%
Trabalho na comunidade em relação ao ECA	1	0,3%
Merenda	1	0,3%
Não resposta	91	24,2%
Não sabe	70	18,6%

Fonte: Pesquisa de campo, 2010

Observamos que 10,1% dos pais acreditam que a qualidade da educação e sua continuidade em outros espaços de convivência é um dos benefícios da ação em rede. Poderíamos pensar no potencial da rede para realizar um trabalho

educativo, através de capacitações e outras ações, orientando gestores, professores, funcionários e pais, informando-os e sensibilizando-os para lidarem com conflitos de forma saudável além do planejamento, execução e avaliação de estratégias de abordagem, prevenção e proteção às situações de violências; outro aspecto é a participação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem

7,5 % relacionam como benefícios as capacitações os encaminhamentos e incentivo aos alunos e tirar as crianças da rua. Uma ação em rede pode mais facilmente através das articulações, relacionamento e influência abrir espaços e tempos de qualidade para crianças e adolescentes que estejam em situação de risco e exploração.

Os pais também relacionam palestras/cursos/projetos 7,5% diz que estas ações são benefícios. Já refletimos sobre o impacto de palestras e seu efeito mais imediato, com relação a projetos podem ser muito interessantes na conscientização sobre comportamentos na convivência e também para conhecimentos de áreas específicas e de intervenção como meio ambiente, saúde, relacionamentos entre outros. Com relação aos cursos podemos pensar em capacitação social, geração de capital humano e de renda para a comunidade.

Outro benefício enumerado é segurança/proteção 6,7%.

Dizem que a rede ameniza, previne, diminui e inibe a violência 5,1%, aqui detectamos alguns objetivos da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência.

5,1% diz que a rede promove a aproximação entre pais e professores e esta é uma das finalidades da rede, unir os nós.

Podemos observar ainda um grande percentual de abstenção de respostas 24,2% e 18,6% afirmaram não saber quais são os benefícios do trabalho em rede.

5.4.3 Parceiros do trabalho em rede

Uma rede pressupõe ligações entre os nós, relações, vínculos, compromissos entre pessoas e/ou organizações, Amaral (2010, p.1) explica o que é rede do ponto de vista morfológico e também da perspectiva das relações e quanto mais fortes e articuladas forem essas relações, tomando-se o cuidado com os vínculos afetivos e o apoio mútuo, melhor será o desenvolvimento do trabalho em rede.

Como uma rede envolve “processos de circulação de informações e conhecimentos, articulação, participação, cooperação.” Carvalho (2010, p.1), é fundamental o compromisso e a confiança entre os parceiros.

É importante observar que a rede tem como objetivo o fortalecimento dos seus parceiros para que prevaleçam os interesses dos componentes da Rede e não os interesses individuais. Tendo por finalidade a representação, o envolvimento participativo, a alteração de políticas e leis, a harmonia, o intercâmbio de informações, assessoria aos participantes, pesquisas sobre assuntos pertinentes a rede. A força da rede estaria na união dos esforços para conseguir os objetivos estabelecidos.

É interessante pensar numa rede que funcione de forma descentralizada, onde não ocorra a dominação de um poder central, isto exige a reformulação na forma de gestão com a superação da cultura autoritária, valorizando o potencial das pessoas e instituições buscando construir novas formas de relações entre as pessoas, esse é também um desafio para a constituição de uma rede. São necessários ainda alguns pressupostos, tais como: partilhar conhecimentos; flexibilidade, reavaliação das ações; criatividade; formação continuada dos parceiros.

As articulações em rede congregam, em processos de parceria, diversos setores, segmentos e indivíduos com culturas diferentes, procurando criar uma convivência baseada no respeito à diferença e na inclusão do diferente. (AMARAL, 2010, p. 1)

Sabendo da importância dessa parceria perguntamos aos entrevistados quem são os parceiros da escola no trabalho em rede. A seguir relacionaremos os principais parceiros enumerados por gestores, professores, funcionários e pais.

Tabela 14 - Parceiros do trabalho em rede segundo os entrevistados

PARCEIROS	GESTORES	PROFESSORES	FUNCIONÁRIOS	PAIS
Conselho tutelar	33,3%	34,1%	13,6%	9,3%
FAS/CRAS	42,9%	22,7%	6,8%	2,1%
Posto de saúde	42,9%	20,5%	13,6%	4,3%
Rede de proteção	38,1%	20,5%	8,5%	-
Patrulha escolar	4,8%	13,6%	13,6%	11,7
Família	-	6,8%	-	-
Guarda Municipal	-	6,8%	-	8,0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2010

Chama a atenção a recordação do Conselho Tutelar como parceiro do trabalho em rede. Interessante observar que a FAS e o Posto de Saúde são componentes da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência de Curitiba, sendo que a Rede de Proteção foi citada como parceira também.

5.4.4 Desafios do trabalho em Rede

Dentre as finalidades de uma rede podemos citar: a representação, o envolvimento participativo, a alteração de políticas e leis, a harmonia, o intercâmbio de informações, assessoria aos participantes, pesquisas sobre assuntos pertinentes a rede, superação da burocracia e agilidade nos encaminhamentos, flexibilidade, estratégias de prevenção das violências, entre outros. A união dos esforços para conseguir os objetivos estabelecidos, demanda muitos desafios que podem ser vencidos no comprometimento, compartilhamento e integração entre os parceiros desta rede.

Para saber o que gestores, professores, funcionários e pais consideravam como desafio para o trabalho em rede, foi feita uma pergunta do tipo aberta inquirindo: Quais são os desafios a serem vencidos no trabalho em rede? O quadro a seguir relaciona os principais desafios apresentados pelos entrevistados:

Quadro 1 - Desafios do Trabalho em Rede segundo os participantes

DESAFIOS	VISÃO DOS ENTREVISTADOS
1. Mais informações e capacitações	<i>“Palestras, vídeos e mais interação com os alunos”. (Prof. 26); “Tem que melhorar o nível de ensino, capacitação dos professores.” (Pai 65).</i>
2. Integração, união e comunicação entre os órgãos governamentais, não governamentais e terceiro setor	<i>“Integração total de todos os órgãos públicos e família no atendimento ao aluno”. (Prof. 3); “A união de todos, sabendo que cada um é responsável para a melhoria nesse aspecto”. (Prof. 8); “O grande desafio é a busca constante para corresponsabilidade de todas as pessoas que tem contato com a criança e o adolescente (pais, professores, funcionários, sociedade civil como um todo)”. (Gestor 18);</i>
2.1. Políticas Públicas efetivas, Verbas e Segurança	<i>“As crianças tem que ter mais segurança em casa, no caminho da escola e na própria escola.” (Func. 41); “Segurança para os alunos, salas maiores e projetos para que a criança ficasse período integral na escola.” (Pai 163).</i>
3. Participação e comprometimento dos pais	<i>“Que todo mundo se comprometa, se empenhe e faça o melhor” (Gestor 11); “Primeiramente trabalhar em conjunto comunidade e escola” (Func. 3); “Os pais se comprometerem mais com seus filhos na escola”. (Prof. 14); “A base está nas famílias”.(Pai 83).</i>

continua

continuação

4. Enfrentamento das Violências/Combate às drogas	<i>“Vencer a violência, vencer a criminalidade, mostrar uma boa educação”. (Func. 47); “Combater a violência, o uso de drogas”. (Pai 10); “Eliminar pessoas que usam drogas”. (Pai 102); “Violência externa, desde dentro de casa até a própria escola”. (Pai 273).</i>
5. A Burocracia	<i>“Burocracia, necessidade de encaminhamento sejam efetivados com prazos menores”. (Prof. 30); “A desburocratização dos encaminhamentos.” (Gestor 15); “Burocracia do Brasil.” (Pai 87).</i>
5.1. Maior agilidade nos atendimentos	<i>“Mais agilidade - muita burocracia.” (Gestor 21). “Para que esses direitos sejam vencidos precisam ser mais ágil.” (Func. 54); “Lentidão da justiça e os pais que deixam os filhos com outras pessoas.” (Pai 302).</i>
6. Garantir Direitos	<i>“Conscientização das famílias acerca da necessidade da garantia dos direitos da criança e do adolescente (Func. 57); “Os projetos de lei e as leis acabam prejudicando as crianças (toque de recolher.” (Pai 56); “Falta esforço para garantir os direitos, é meio desorganizado”(Pai100).</i>
7. Problemas Sociais	<i>“Criminalidade, ações de pedofilia, tráfico de drogas que exercem muita pressão sobre eles.” (Prof. 32); “Quantidade de problemas muito elevada que a sociedade enfrenta e demora no atendimento por parte do conselho.”(Func. 35).</i>
8. Resistência a mudanças	<i>“A resistência dos agressores em mudar de postura.” (Gestor 01).</i>
9. Fortalecimento da Rede	<i>“Temos muitos desafios pela frente pois a rede ainda esta fraca nesta questão.” (Func. 02); “Criar uma estrutura que possa melhorar o trabalho em rede.”(Pai 51).</i>
10. Trabalho com Valores	<i>“Conscientização das crianças e adolescentes em relação aos valores.” (Gestor 8); “Educar os adultos a comunidade e os pais.” (Func. 29);</i>
11. Presença da Patrulha Escolar/ Polícia:	<i>“Mais presença patrulha escolar.” (Pai 62); “Deveria ter policiamento sempre, inclusive durante à noite.” (Pai 115).</i>
12. Compreender o desenvolvimento de Crianças e Adolescentes	<i>“Saber lidar com os adolescentes.” (Pai 39).</i>
13. Conhecer a realidade dos parceiros	<i>“Trabalhar a realidade do aluno.” (Pai 41); “Atingir os pais para que a ação seja preventiva e não apenas aconteça após a votação do direito a criança e do adolescente.” (Func. 14).</i>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

É interessante pontuar que durante as entrevistas, alguns profissionais da educação demonstram desconfiança quanto à efetividade da rede, afirmando ter encaminhado casos aos e não obtiveram as ações desejadas. Aqui é importante ressaltar que quando fazemos parte de uma rede de proteção precisamos respeitar a especificidades e as dificuldades do trabalho de cada um dos parceiros da rede. É um grande desafio entender que para lidar com a violência não existe soluções mágicas e que é necessário estudo, empenho, comprometimento e colaboração.

Como podemos observar são muitos os desafios apresentados, e é importante observar as orientações de Amaral (2010, p. 2) para vencer estes desafios: compreensão de que a ação em rede pode exigir mais tempo para definição dos processos que levam à intervenção; trabalhar as relações de poder

exercitando a democracia interna; criar instrumentos de comunicação que permitam a circulação das informações de forma mais igualitária possível entre as integrantes; criar instrumentos de comunicação que dêem visibilidade às ações e sucessos da rede; estabelecer tempo para sistematização; ter cuidado com o ativismo, fortalecer e avaliar a atuação de cada parceiro da rede, mas com a união compartilhamento, confiança nos benefícios será possível a superação de muitos desses desafios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa levanta, analisa e divulga reflexões que podem possibilitar discussões e trazer algumas pistas para ações aos interessados na temática sobre garantia dos direitos humanos, violências nas escolas e trabalho em rede, acreditando que esses assuntos dizem respeito a toda a sociedade. A discussão e desenvolvimento de tais ações dizem respeito, em especial a pesquisadores, gestores públicos, conselheiros tutelares, educadores, pais, estudantes.

A discussão sobre estas temáticas é importante, pois o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos ainda tem dificuldade de ser assumido em nossa cultura social, política e pedagógica, sendo as violências uma das formas de negar a estes sujeitos seus direitos, pois enquanto ocorrer privação da vida, da comida, da moradia, que ainda atingem milhões de crianças e adolescentes seremos desafiados a desenvolver ações que garantam os direitos das infâncias e adolescências para que os sujeitos possam crescer sem violências, sendo respeitados como detentores de direitos.

Importante ressaltar que se considera a escola como um espaço privilegiado para a discussão de questões referentes aos direitos humanos, violências e trabalho em rede, por ser um espaço de convivência de pessoas em interação e desenvolvimento feito de variadas histórias, contextos e culturas. Assim, a escola pode favorecer a sensibilização de estudantes, pais, profissionais da educação e demais agentes da comunidade quanto a seus direitos e deveres fundamentais, por meio de uma educação de qualidade que perceba e reflita sobre essas questões.

No decorrer do trabalho foram se identificando possibilidades e limites para que a escola desenvolva ações em rede para a prevenção das violências como forma de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. Entre os limites está a concepção de que a escola é capaz de resolver a questão das violências e outras questões sozinhas, podemos pensar com Arroyo (2010) com base no seu parecer emitido para a banca de qualificação deste trabalho *“Por que a ênfase nas violências nas escolas? Estas poderão ser lugares de Paz quando as vilas, favelas, ruas, campos, empresas são lugares de guerra?”*.

Obviamente que a violência não está somente na escola e suas origens são produzidas fora dela, o que torna esse problema ainda maior e mais complexo, mas como educadores precisamos pensar em possibilidades de enfrentá-la, de arrefecer

de algum modo a reprodução de práticas que ferem os direitos humanos, sobretudo no espaço escolar, quem sabe isso seja possível por meio de uma educação pautada na garantia dos direitos fundamentais.

Entretanto, a escola não dará conta sozinha de garantir os direitos fundamentais e prevenir as violências, será necessário o envolvimento da família, da sociedade, enfim de uma rede que possa lutar para que sejam asseguradas as condições necessárias para o desenvolvimento das ações previstas nas políticas sociais. Por isso a necessidade de ampla discussão e fortalecimento das políticas públicas voltadas para a garantia de direitos, e a consolidação de políticas e programas capazes de darem suporte para a constituição de redes de proteção.

Outra possibilidade é abrir espaços de diálogo entre gestores, professores, funcionários, pais, alunos e parceiros do trabalho em rede refletindo sobre maneiras de desenvolver ações, vivenciar e aplicar os direitos humanos em suas práticas cotidianas. Um desafio é que os coletivos da escola e os componentes dessa rede tenham consciência da necessidade de estudos sobre o tema, destacando as características, conceitos, implicações, entre outros, procurando ressaltar a importância de questionar sobre quem educa em direitos? Quem previne violências? Qual o papel de cada parceiro nas ações em rede?

Destacamos que há um novo olhar sobre os mestres e educandos: vemos e vê-los como sujeitos de direitos. Há um riquíssimo saber acumulado sobre a história da construção e legitimação dos direitos humanos, direitos dos povos do campo, das mulheres, da infância e adolescência, dos portadores de necessidades especiais; direitos étnico-raciais, culturais; direitos coletivos tão defendidos pelos diversos movimentos sociais etc. Há também um acúmulo de conhecimentos sobre a negação desses direitos e sobre as lutas coletivas por sua garantia. Por que não incluir nos currículos esse acúmulo de conhecimentos? Por que não os reconhecer como saber socialmente construído? (ARROYO, 2007, p. 50)

Este olhar para sujeitos de direitos faz toda a diferença, seriam sujeitos detentores dos direitos considerados como mais importantes pelos entrevistados: “respeito”, “liberdade” e “educação”, entendendo o direito à educação entrelaçado à garantia da totalidade dos demais direitos humanos. As ações já desenvolvidas pelas escolas que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente precisam ser continuadas, fortalecidas e aprofundadas buscando desenvolver outras mais, tanto nos espaços da escola, como nos espaços da família, nos espaços da comunidade e nos diversos espaços da sociedade como um todo.

A escola voltada para a garantia de direitos procura prevenir as violências e por isso indaga e busca a parceira de sua mantenedora na realização de ações conjuntas para este fim, buscando ainda parceiros das organizações governamentais e não governamentais do terceiro setor, usufruindo dos benefícios da ação em rede. E, em conjunto será capaz de se contribuir para o enfrentamento e superação dos desafios que ainda se apresentam para o fortalecimento e a efetividade dessa rede.

A efetivação do trabalho em rede requer a ação do coletivo da escola para que os desafios sejam vencidos, dentre esses desafios pode ser assinalada a necessidade de um maior conhecimento e engajamento, sobretudo dos educadores.

A análise dos dados explícita que ainda existe muito desconhecimento por parte dos entrevistados sobre o trabalho em rede. Isso exige divulgação, estudos, reflexões contínuas em rede.

Durante este trabalho procuramos levantar algumas possibilidades e limites para que a escola desenvolva ações para a garantia de direitos a prevenção das violências e o trabalho em rede, o quadro a seguir traz de forma resumida algumas dessas possibilidades e limites que poderão subsidiar ações para garantia de direitos. Este quadro poderá ser completado a partir da realidade de cada um, então, quais as possibilidades e limites que a escola onde você atua (ou com a qual se relaciona) possui?

Quadro 2 - Possibilidades e limites para a garantia dos direitos a prevenção das violências e o trabalho em Rede

POSSIBILIDADES	LIMITES
A escola é um espaço de convivência entre diferentes pessoas	A qualidade da convivência entre as pessoas: intolerância, impaciência, etc.
Educar seus alunos para a autonomia e vivência de direitos.	Estar inserida num meio que não garante direitos. Não poder resolver sozinha as questões sociais
Utilizar o diálogo nas relações entre os docentes e discentes	Autoritarismo, não participação de todos os envolvidos na elaboração de projetos e planos, especialmente os projetos que vem de fora do contexto escolar de secretarias e Banco Mundial
Já existem estudos e materiais publicados sobre garantias de direitos, violências e trabalho em rede	Abrir mais espaços durante reuniões pedagógicas para estudos e questionamentos sobre o tema
Trabalhar com crianças e adolescentes, sujeitos de direitos	Olhar e reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direito, plenos completos.
As escolas já desenvolvem ações para prevenção de violências e garantia de direitos	Conseguir maior envolvimento e credibilidade nestas ações

continua

continuação

Existência de parceiros para trabalho em rede	Falta de engajamento e busca de novos parceiros
Existência de Políticas Públicas para garantia de direitos para infância e adolescência	Avaliação da eficácia das Políticas Públicas na Garantia de direitos e prevenção das violências
Identificação do Respeito, da Educação e da Liberdade como direitos mais importantes para os entrevistados	Compreensão de qual respeito, educação e liberdade os participantes da pesquisa estão falando e garantir estes direitos
Ter direitos garantidos em Lei	Garantir que estes direitos sejam cumpridos de fato
A defesa de uma gestão democrática	Garantir a participação efetiva dos coletivos das escolas
Elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno	Garantir a participação de todos na elaboração e revisão desses documentos
Participação das famílias	Desenvolver ações para acolher e envolver as famílias
Processo de ensino e aprendizagem participativos e ativos	Formar e dar possibilidades para que os envolvidos realizem estes processos
Ter em seu currículo explícito e oculto contemplado a temática de direitos humanos, prevenção da violências e trabalho em rede	Garantir espaços para discussão destas temáticas
Avaliação formativa	Garantir que a avaliação seja justa e colabore no desenvolvimento dos envolvidos no processo
Detectar e intervir nos casos de violência	Ter um olhar diferenciado para as questões de violências, ter segurança e apoio quanto as intervenções e encaminhamentos
Reconhecer os benefícios do trabalho em rede	Participar efetivamente de um trabalho em rede

Fonte: A autora, 2011

Lembro-me que ouvi um dia desses que desafios lembra fios, que lembram a tessitura de uma rede, e desejo que seja uma rede de proteção para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, em que ocorra o respeito às diversidades, em que se possa experimentar o que ensinou Paulo Freire (1997, p.68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” e que possa ser uma educação para garantia de direitos numa cultura de respeito à dignidade de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S. **A criança na família e na sociedade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

AMARAL, C.C.G. **Famílias às avessas: gênero nas relações familiares de adolescentes**. Fortaleza: Ed. UFC, 2001.

AMARAL, Viviane **Conectando Pessoas Tecendo Redes**. Disponível em: <www.searh.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/searh_escola/arquivos/pdf/paper-tecendoredes-vivianeamaral.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2010.

ARENDT, Hanna. **O Sistema Totalitário**. Tradução de Roberto Raposo. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Floksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel, G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-Imagens**. Vozes: Petrópolis, RJ, 2009.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100- Especial, p. 787-897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 dez. 2010.

_____. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/89.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2011.

ASSIS, Simone Gonçalves et al. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Traçando caminhos numa sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Brasília: CLAVES; UNESCO; Departamento da Criança e do Adolescente, 1999.

_____. **Quando crescer é um desafio social: estudo sócioepidemiológico sobre violência em escolares de Duque de Caxias**, Rio de Janeiro. 1991. (Dissertação de mestrado) - Escola de Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1991.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOVO, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Cidadania e direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/artigos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

_____. Educação em direitos humanos: de que se trata? SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, **Palestra de abertura...**São Paulo, 18 fev. 2000.

BIBLIA. **Bíblia de Estudo de Genebra**. São Paulo: Cultura Cristã ; Barueri, SP : Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **Teoria geral da política, a filosofia política e as lições dos clássicos**. Michelangelo Bovero (Org.). Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOUZON, E. **O Código de Hammurabi**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**, 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização e diversidade proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes**. Brasília, DF: MEC, 2007. (Cadernos Secad 5)

_____. Ministério da Educação. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo : educandos e educadores : seus direitos e o currículo**. Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília : MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescente**, Brasília, DF: SEDH ; MEC, 2004.

_____. Ministério da Justiça. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2009.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 20 maio 2009.

_____. Ministério da Justiça. **Lei Federal n.º 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde**: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. **Programa Paz na Escola**: Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2010.

BRAZ, Marlene, **Aspectos éticos das pesquisas genéticas envolvendo populações vulneráveis**. Disponível em: <www.ghente.org/publicacoes/genoma_contexto_amazonico/populacoes_vulneraveis.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. **Educação e direitos humanos**: construir a democracia. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

_____. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Direitos Humanos, Educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 31, jan-abril 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. **Trabalhando em Rede** » Reflexões » Trabalho em Rede. A ação em Rede na Implementação de Políticas e Programas Sociais Público. Disponível em: <http://www.risolidaria.org.br/util/view_texto.jsp?txt_id=200502110036>. Acesso em: 16 out. 2010.

_____. **Ação em Rede**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/>> Acesso em: 13 nov. 2010.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CONANDA. **Parâmetros para formação continuada de atores do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **O novo modelo de atendimento em Rede**. Brasília : Polígrafo, 2000.

_____. **O Nó e a Rede**, Disponível em:
<http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/de959768-4b42-4af8b43e0067520e2450/Default.aspx#_titulo_13>. Acesso em: 03 nov. 2010.

COSTA, E. H. C.; GOMEZ, C. M. Superar a cultura de violência: um desafio para a escola. In: RANGEL, M.; TEVES, N. (Orgs.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos em pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1999.

CHRISPINO, Álvaro ; CHRISPINO, Raquel. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.) **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CURITIBA. **Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência**. Curitiba, 2008

CURY, Carlos Roberto J. **Gestão democrática da educação**. Disponível em:
<www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestãodemocratica.pdf>. Acesso em: 18 out. 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **Pessoa, sociedade e humanos direitos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/dallari2.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

DHNET. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948)**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/index.html>> Acesso: em: 27 nov. 2010.

_____. **Cidadania e Sociedade Civil**. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/cidadaniaglobal/cid_civil.html Acesso: em 12 dez. 2010

_____. **Cançado Trindade questiona a Tese de "Gerações de Direitos Humanos" de Norberto Bobbio**. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm
Acesso em: 12 dez.2010.

_____. **Respeito**. Disponível em:
www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/sc/scdh/.../respeito.html - Acesso em: 15 jan 2011.

DIAS, Leila Christina et. al. **Redes, sociedades e territórios**. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2007.

DIGIÁCOMO. **Direito à convivência familiar**. Disponível em:
<<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id530.htm>>. Acesso em: 02 out. 2010.

DIREITOS DAS CRIANÇAS PORTAL DOS DIREITOS DA CRIAÇÃO E DO ADOLESCENTE. **Resolução n. 75 de 22 de outubro de 2001**: dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www.direitodacrianca.org.br/conanda/resolucoes/resolucao-no-75-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 08 nov. 2010.

EYNG, A.M; GISI, M.L.(Orgs). Ijuí. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas.**: Ed. Unijui, 2007.

_____; _____. ENS, R. T. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.

_____. Projeto Político Pedagógico: Planejamento e Gestão da Escola. **Revista Educação em Movimento**, v. 1, n. 2, maio/ago. 2002, Curitiba: Champagnat, 2002.

_____. **Avaliação da Educação Superior: Identidade Institucional**. Fórum Acadêmico UNIDAVI, Rio do Sul, 2005.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em serviço social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FALEIROS, V. P; FALEIROS, E. T. S **Formação de educadores (as):** subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD, 2006.

FERNANDES, V. M. **O Adolescente infrator e a liberdade assistida, um fenômeno sóciojurídico**. Rio de Janeiro, 1998.

FRANCISCHINI, R. As faces da infância em contextos de violência física intrafamiliar. **Perfil**, Assis, v. 15, p. 71-86, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

FRISCHEISE, Luiza Cristina Fonseca **Construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil: alguns caminhos e possibilidades**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2006.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLINA, Silvana. **Por que devemos trabalhar em rede?**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/77/Conteudold/1cf8d438-aa57-4c95-a1c7-4c19dd06dfc8/Default.aspx>> Acesso em: 15 out. 2010.

GOMES, Maria Tereza Uille, **Direito humano e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2009.

GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo. Cortez Editora, 1998.

_____. **Violência Fatal**. São Paulo: Iglu, 2002.

HADDAD, Sérgio. O Direito à educação no Brasil. In: LIMA Jr, Jayme Benvenuto e outros (Org.) **Relatório brasileiro sobre direitos humanos econômicos, sociais e culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural**. Projeto Relatores Nacionais em DhESC. Recife, 2003c. p 201-252.

INOJOSA, R. M. Intersetorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v.32, n.2, 1998.

_____. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com Intersetorialidade **Cadernos FUNDAP** n. 22, 2001, p. 102-110, 2001.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes**, 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Champagnat, 2010.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KOWARICK, Lúcio. **Viver em risco- sobre a vulnerabilidade no Brasil Urbano: novos estudos**. São Paulo: CEBRAP, n. 63, jul. 2002. p. 9-30.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LIBERATI, Wilson Donizete, **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Malheiros, 2009.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, escola e família: sobre o direito de escolha. **Revista de Educação Educere Et Educare**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus de Cascavel. v. 3, n. 6, jul./dez. 2008, p. 87-99.

LORENCINI, B. D. B; FERRARI, D.C.A. Oficinas de Prevenção. In: FERRARI, DCA; VECINA, TCC. **O fim da violência familiar**. São Paulo : Agora, 1999.

MACHADO, Antonio L. Itriago ; MACHADO, Miguel Angel Itriago. **redes como instrumentos de transformación social**.Caracas, Venezuela, agosto de 1999. Disponível em: <<http://www.rits.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

MAMEDE, Márcia Mendes. **Tipos de Família**. Disponível em: <www.redebrasil.tv.br>: Acesso em: 01 nov. 2010.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX -Tese Instrumentos Internacionais e Nacionais de Defesa e Proteção dos Direitos da Criança. **Rev USP**, v. 37, n. 48, p. 46-57, 1998.

MARTELETO, Regina Maria; SILVA, Antonio Braz de Oliveira. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 3, p.41-49, set./dez. 2004.

MAZENDZO, Abraham Kolestrein. **Pedagogia Crítica y Educacion en Derechos Humanos**. Disponível em:<http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/archives/2006/05/curriculum_y_educacion_en_dere.html>. Acesso em: 18 jun. 2009.

MENDEZ, Emílio Garcia, COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo: Malheiros, 1994.

MILANI, F. M. Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR. n. 15, p. 101-114, jan.1999.

MINAYO, M.C.S. **O limite da exclusão social: meninos e meninas de rua no Brasil**. São Paulo: Huciter; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. . Endipe 11, Goiânia, maio 2002. (mesa-redonda "Universalismo e relativismo cultural: desafios para as práticas escolares").

MULS, Leonardo Marco. **Desenvolvimento Local, Espaço e Território: O Conceito de Capital Social e a Importância da Formação de Redes entre Organismos e Instituições Locais**. Disponível em: <[//> Acesso em: 14 out. 2010.](http://cenpec.org.br/biblioteca/acaocomunitaria/artigos-academicos)

NASCIMENTO, José do. Ética, Lei e Solidariedade. In: GONÇALVES, Jair (Coord.) **Direito em questão: aspectos éticos**, Campo Grande: UCDB, 2000.

NASCIMENTO, Márcio do. **Convivência familiar e comunitária uma questão de prioridade absoluta**. Disponível em:

www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/convivencia_familiar_e_comunitaria_uma_questao_de_prioridade_absoluta.pdf Acesso em: 12 jan. 2011.

OBSERVATÓRIO brasileiro de informações sobre drogas (OBID). Disponível em: <www.obid.org.br> Acesso em: 23 abr. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> Acesso em: 01 nov. 2010.

_____. **Relatório sobre o estudo das Nações Unidas sobre a violência contra crianças**. PINHEIRO, P. S. (Org.), 2006. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf> Acesso em: 24 de set. 2010.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

ORTEGA - RUIZ, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília, DF : UNESCO; UCB, 2002.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Infância e discurso: contribuições para a avaliação da linguagem**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

PESSOA, Adélia Moreira. Direitos Humanos e família: da teoria à prática. **Evocati Revista**, n. 9, set. 2010. Disponível em: <http://www.evocati.com.br/evocati/artigos.wsp?tmp_codartigo=20> Acesso em: 01 nov. 2010.

RABENHORST, Eduardo. **Dignidade humana e moralidade democrática**. Brasília, DF: Brasília Jurídica, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo, Avaliação institucional das universidades brasileiras – A Experiência da PUC-SP. In: Fernando José de Almeida (Org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez ; EDUC, 2005.

SARAMAGO, José. **Discurso de Estocolmo (1998)**. Disponível em: <http://www.josesaramago.org/saramago/detalle.php?id=681>> Acesso em: 27 out. 2010.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista Educação**. São Paulo, n. 16, 2003.

SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise e estética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____ (Org.) **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, Eneide Oto et. al. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÊDA, E. Direitos e deveres das crianças e adolescentes no Brasil: como garantir. In: **Programa de Capacitação Permanente na Área de Infância e da Adolescência**: III Etapa. Curitiba: 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**, São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, v.23, n.61. Campinas, SP, 2003.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice: **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TESCAROLO, Ricardo. **A Escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

TOSI, Giuseppe (Org.) **Direitos humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

TÜRCK, Maria da Graça Maurer G. **Rede interna e rede social**: o desafio permanente na teia das relações sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002.

UNICEF. **Declaração Universal Dos Direitos das Crianças (1959)**. Disponível em: <www.unicef.org/brazil>. Acesso em 02/11/2010> Acesso em 02 nov. 2010.

VAGOSTELLO, L. et al. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paidéia**: Cadernos de Psicologia e Educação, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 190-196, jul./dez. 2003.

WASELFISZ, J. **Mapa da violência contra os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

WERTHEIN, J. Pronunciamento de abertura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: Educação e cultura para a paz. UNESCO. Brasília, DF, 27 nov. 2002. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniaio/index/index_2002/violencia_nas_escolas>. Acesso em: 03 nov. 2010.

APÊNDICE A ENTREVISTA ESTRUTURADA - EQUIPE PEDAGÓGICA

EQUIPE PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

<p>1. Qual é o modelo de gestão adotado pela escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>11. O que você considera ser dever de todos os integrantes da equipe pedagógica e administrativa da escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>2. Quais são os benefícios da gestão democrática na escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>12. Quais ações desenvolvidas pela Escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>3. São desenvolvidas atividades de integração entre a escola e a comunidade?</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não</p>	<p>13. Quais são as orientações e ações desenvolvidas pela mantenedora (Estado, Município) para a prevenção das violências contra a criança e o adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>4. Existe participação da comunidade na gestão da escola?</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não</p>	<p>14. Cite ações desenvolvidas pela escola que você considera que contribuem para a prevenção das violências contra a criança e o adolescente.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>5. Em caso afirmativo, de que forma?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>15. Quem são os parceiros de sua escola no trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>6. A presença dos pais nas reuniões e a atuação da comunidade na escola podem ser avaliadas como:</p> <p><input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Regular <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Péssima</p>	<p>16. Quais são os desafios a serem vencidos para um trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>7. A escola cede suas instalações para a comunidade:</p> <p><input type="checkbox"/> Reuniões <input type="checkbox"/> Prática de esportes</p> <p><input type="checkbox"/> Lazer <input type="checkbox"/> Outros</p> <p><input type="checkbox"/> Não cede <input type="checkbox"/> Cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Comunidade escola</p>	<p>17. Cite benefícios do trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>8. O que você considera como direito fundamental da pessoa?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>18. Quais atividades são realizadas na escola para o enfrentamento dos conflitos, agressividade e violências?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>9. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante?</p> <p><input type="checkbox"/> Liberdade</p> <p><input type="checkbox"/> Respeito</p> <p><input type="checkbox"/> Dignidade</p> <p><input type="checkbox"/> Vida</p> <p><input type="checkbox"/> Saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Alimentação</p> <p><input type="checkbox"/> Educação</p> <p><input type="checkbox"/> Esporte</p> <p><input type="checkbox"/> Lazer</p> <p><input type="checkbox"/> Profissionalização</p> <p><input type="checkbox"/> Cultura</p> <p><input type="checkbox"/> Convivência familiar e comunitária.</p>	<p>10. O que você considera ser direito fundamental dos integrantes da equipe pedagógica e administrativa da escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>

APÊNDICE B ENTREVISTA ESTRUTURADA - PROFESSORES

Entrevista Estruturada - PROFESSORES- Escola: _____

Professor de:

<p>1. Qual é o modelo de gestão adotado pela escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	<p>10. O que você considera como dever de todos os professores?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>2. Quais são os benefícios da gestão democrática na escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>11. Quais são as ações desenvolvidas pela escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>3. São desenvolvidas atividades de integração entre a escola e a comunidade? <input type="radio"/> 1. Sim <input type="radio"/> 2. Não</p>	<p>12. Quais são as orientações e ações desenvolvidas pela mantenedora (Estado, Município) para a prevenção das violências contra a criança e o adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>4. Existe participação da comunidade na gestão da escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não De que forma?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>13. Cite ações desenvolvidas pela escola que você considera que contribuem para a prevenção da violência contra a criança e o adolescente:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>5. A presença dos pais nas reuniões e a atuação da comunidade na escola podem ser avaliadas como: <input type="radio"/> 1. Excelesntes <input type="radio"/> 2. Boa <input type="radio"/> 3. Regular <input type="radio"/> 4. Ruim <input type="radio"/> 5. Péssima</p>	<p>14. Quem são os parceiros de sua escola no trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>6. A escola cede suas instalações para a comunidade... <input type="radio"/> 1. Reuniões <input type="radio"/> 2. Prática de esportes <input type="radio"/> 3. Lazer <input type="radio"/> 4. Não cede <input type="radio"/> 5. Outros _____</p>	<p>15. Quais são os desafios a serem vencidos para um trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>7. O que você considera direito fundamental da pessoa?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>16. Cite os benefícios do trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>8. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante? <input type="radio"/> 1. Liberdade <input type="radio"/> 2. Respeito <input type="radio"/> 3. Dignidade <input type="radio"/> 4. Vida <input type="radio"/> 5. Saúde <input type="radio"/> 6. Alimentação <input type="radio"/> 7. Educação <input type="radio"/> 8. Esporte <input type="radio"/> 9. Lazer <input type="radio"/> 10. Profissionalização <input type="radio"/> 11. Convivência familiar <input type="radio"/> 12. Cultura <input type="radio"/> 13. e comunitária.</p>	
<p>9. O que você considera como direito fundamental de todos os professores?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	

APÊNDICE C ENTREVISTA ESTRUTURADA – FUNCIONÁRIOS

Entrevista Estruturada - FUNCIONÁRIOS

<p>1. Qual o modelo de gestão adotado pela escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	<p>11. O que você considera ser dever de todos os funcionários da escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>2. São desenvolvidas atividades de integração entre a escola e a comunidade? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não</p>	<p>12. Quais são as ações desenvolvidas pela escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<p>3. Existe participação da comunidade na gestão da escola? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não</p>	<p>13. Quais são as orientações e ações desenvolvidas pela mantenedora (Estado, Município) para a prevenção das violências contra a criança e o adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<p>4. Em caso afirmativo, de que forma?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	<p>14. Cite ações desenvolvidas pela escola que você considera que contribuem para a prevenção das violências contra a criança e o adolescente.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<p>5. A presença dos pais nas reuniões e a atuação da comunidade na escola podem ser avaliadas como: <input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Regular <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Péssima</p>	<p>15. Quem são os parceiros de sua escola no trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<p>6. A escola cede suas instalações para a comunidade: <input type="checkbox"/> Reuniões <input type="checkbox"/> Prática de esportes <input type="checkbox"/> Lazer <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Não cede</p>	<p>16. Quais são os desafios a serem vencidos para um trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<p>7. Se outros,</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	
<p>8. O que você considera como direito fundamental da pessoa?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	
<p>9. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante? <input type="checkbox"/> Liberdade <input type="checkbox"/> Respeito <input type="checkbox"/> Dignidade <input type="checkbox"/> Vida <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Alimentação <input type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Esporte <input type="checkbox"/> Lazer <input type="checkbox"/> Profissionalização <input type="checkbox"/> Cultura <input type="checkbox"/> Convivência familiar e comunitária.</p>	
<p>10. O que você considera ser direito fundamental dos funcionários da escola?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	

17. Cite os benefícios do trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

18. Quais as atividades realizadas na escola, para o enfrentamento dos conflitos, agressividade e violências na escola?

APÊNDICE D ENTREVISTA ESTRUTURADA – ALUNOS

ENTREVISTA - ALUNOS

Escola: _____

Série: _____

Idade: _____

1. O que você considera como seu direito fundamental como pessoa?

2. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados nos artigos 4, 15, 16 e 17 do ECA e na Constituição Federal. Desses itens, qual você acha O MAIS IMPORTANTE? (apenas uma alternativa)

- Liberdade
- Respeito
- Dignidade
- Vida
- Saúde
- Alimentação
- Educação
- Esporte
- Lazer
- Profissionalização
- Convivência familiar e comunitário
- Cultura

3. O que você considera seu direito fundamental como aluno?

4. O que você considera como dever de todo aluno?

5. O que você entende por violência na escola?

6. O que você faz quando vê isso?

7. As violências (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) prejudicam as atividades na escola. Em sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível da escola é (Assinale duas alternativas):

- Palestras educativas
- Conversas com os alunos
- Atividades lúdicas e integrativas
- Controle sobre os alunos
- Limitar os espaços dos alunos
- Outros _____

APÊNDICE E ENTREVISTA ESTRUTURADA - PAIS

Entrevista Estruturada - PAIS - Escola: _____

FILHOS NAS TURMAS:

1. São desenvolvidas atividades de integração entre a escola e a comunidade?

- Sim Não

2. Existe participação da comunidade na gestão da escola?

- Sim Não

3. Se sim, de que forma?

4. A presença dos pais nas reuniões e a atuação da comunidade na escola podem ser avaliadas como:

- Excelente Boa Regular Ruim Péssima

5. A escola cede suas instalações para a comunidade:

- Reuniões Prática de esportes Lazer
 Outros Não cede

6. INSTALAÇÕES

7. O que você considera como direito fundamental da pessoa?

8. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante?

- Liberdade
 Respeito
 Dignidade
 Vida
 Saúde
 Alimentação
 Educação
 Esporte
 Lazer
 Profissionalização
 Cultura
 Convivência familiar e comunitária.

9. Qual (is) os deveres dos pais em relação ao (s) filho (s)?

10. Quais são as ações desenvolvidas pela escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

11. Cite ações desenvolvidas pela escola que você considera que contribuem para a prevenção das violências contra a criança e o adolescente.

12. Quem são os parceiros de sua escola no trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

13. Quais são os desafios a serem vencidos para um trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

14. Cite os benefícios do trabalho em rede para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

15. Quais as atividades realizadas na escola, para o enfrentamento dos conflitos, agressividade e violências na escola?