

DIREITOS HUMANOS, PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

**manual de capacitação
para educadores**



**DIREITOS HUMANOS,
PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA
CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES
E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS**

Manual de capacitação para educadores



**Projeto Escola que Protege – Centro de Estudos Psicológicos
Instituto de Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

© Autores, 2013

Capa: Clo Sbardelotto (utilizando obra de Fabiano Millani Cassarotti)
Projeto gráfico e editoração: Clo Sbardelotto
Impressão: IDEOGRAF – Gráfica e Editora Gaúcha

Ficha Catalográfica

Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos: manual de capacitação para educadores. Michele Poletto, Ana Paula Lazzaretti de Souza e Silvia H. Koller (organizadoras). 1ª Edição.

Porto Alegre, Editora IDEOGRAF, 2013

248 p.

ISBN: 978-85-61975-06-7

Todos os direitos desta edição reservados ao Ministério da Educação

Ministério da
Educação



Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	7
--------------------	---

Ana Paula Lazzaretti de Souza, Michele Poletto & Sílvia H. Koller

Capítulo I – Perspectivas teóricas

1.1 Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano	11
<i>Ana Paula Lazzaretti de Souza & Michele Poletto</i>	
abordagembioecológica do desenvolvimento humano.ppt	17
<i>Sílvia H. Koller</i>	
1.2 Psicologia Positiva	26
<i>Michele Poletto & Bruna Larissa Seibel</i>	
psicologia positiva.ppt	33
<i>Michele Poletto & Bruna Larissa Seibel</i>	
1.3 Resiliência: novas possibilidades	37
<i>Michele Poletto</i>	
resiliência.ppt	45
<i>Michele Poletto</i>	

Capítulo II – Garantindo Direitos

2.1 Direitos Humanos: não são apenas direitos de minorias	54
<i>Ana Paula Lazzaretti de Souza</i>	
direitos humanos.ppt	67
<i>Ana Paula Lazzaretti de Souza & Kelly Caroline Costa Portolan</i>	
2.2 Bem-estar no trabalho e direitos dos trabalhadores em educação	81
<i>Mayte Raya Amazarray & Luciana Dutra Thomé</i>	
direitos dos trabalhadores em educação.ppt	91
<i>Mayte Raya Amazarray & Luciana Dutra Thomé</i>	
2.3 Direito da mulher	100
<i>Ana Paula Lazzaretti de Souza</i>	
direitos das mulheres.ppt	114
<i>Michele Poletto & Ana Paula Lazzaretti de Souza</i>	
2.4 Direitos da criança e do adolescente	125
<i>Ana Paula Lazzaretti de Souza & Sílvia H. Koller</i>	
direitos das crianças e adolescentes.ppt	136
<i>Ana Paula Lazzaretti de Souza</i>	

Capítulo III - Prevenindo a violência

3.1	Violências em diferentes contextos	150
	<i>Clarissa De Antoni</i>	
	Violenciaemdiferentescontextos.ppt	158
	<i>Clarissa De Antoni</i>	
3.2	Relações de amizade & bullying	173
	<i>Michele Poletto</i>	
	relaçõesdeamizadebullying.ppt	182
	<i>Michele Poletto</i>	
3.3	Violência sexual contra crianças e adolescentes: definições, mitos e indicadores	190
	<i>Luísa F. Habigzang, Roberta Salvador Silva & Sílvia H. Koller</i>	
	violênciasexual.ppt	201
	<i>Luísa F. Habigzang</i>	
3.4	Exploração sexual de crianças e adolescentes: uma forma cruel de trabalho infanto-juvenil	205
	<i>Diogo Araújo DeSousa</i>	
	exploraçãosexual.ppt	211
	<i>Luciana Dutra Thomé & Diogo Araújo DeSousa</i>	
3.5	Rede de apoio e proteção: encaminhamentos necessários frente à identificação de violência contra crianças e adolescentes	218
	<i>Luísa F. Habigzang, Roberta Hatzenberger & Sílvia H. Koller</i>	
	rededeapoio.ppt	224
	<i>Luísa F. Habigzang</i>	

Capítulo IV – Mediação de Conflitos

4.1	Mediação de conflitos no contexto escolar	230
	<i>Karen Poletto & Michele Poletto</i>	
	mediação.ppt	237
	<i>Mirela Sanfelice & Everson Rach Vargas</i>	

APRESENTAÇÃO

Ana Paula Lazzaretti de Souza, Michele Poletto & Silvia H. Koller

A violência crescente na sociedade está relacionada, dentre outros fatores, com a desigualdade social e a violação de direitos dos cidadãos. Apesar da ampla mobilização social e governamental na busca pela garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, muitas violações ainda ocorrem tanto em nível nacional quanto internacional. Em nível estadual, a situação não difere. O Rio Grande do Sul foi o segundo estado com mais pontos vulneráveis (217) à exploração sexual de crianças e adolescentes (Organização Internacional do Trabalho, 2008). Entretanto, possui poucas iniciativas de prevenção a esse tipo de violência (Matriz Intersetorial de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, 2005). Ademais, entre os anos de 2002 a 2006, o estado foi o terceiro com o maior crescimento na população de adolescentes internados em instituições em função do cometimento de atos infracionais (Secretaria Especial de Direitos, 2006). Além disso, os municípios-alvo escolhidos para esta intervenção apresentam índices de moderados a altos em termos de violência letal entre jovens de 15 a 29 anos.

Como a violência é um fenômeno caracterizado por múltiplos fatores inter-relacionados (aspectos psicológicos, biológicos, sociais e ambientais), as abordagens para solucioná-la precisam incluir intervenções voltadas aos jovens e a seus relacionamentos, bem como às comunidades e aos vários setores da sociedade (Câmara, Sarriera, & Carlotto, 2007). Diversas são as iniciativas do governo e da sociedade civil para combater a violência, seja essa familiar, escolar, urbana, social. Uma das vias para o enfrentamento desse fenômeno é a educação (Pino, 2007). Como as ações violentas estão relacionadas à violação de direitos, considera-se que investimentos na criação de uma cultura de respeito aos Direitos da Criança e do Adolescente são fundamentais para torná-los valores verdadeiramente presentes na sociedade brasileira, possibilitando que os jovens sejam realmente considerados cidadãos (Sacco, Souza, & Koller, 2012) e buscando combater a violência. A educação em direitos formal e não formal é apontada como instrumento fundamental para a formação de pessoas que se comprometam com a promoção dos direitos infanto-juvenis (Brasil, 2003; Sacco & Koller, 2005). De acordo com Wrigth e Priestly (2005), a aprendizagem sobre os seus próprios direitos faz com que as crianças sintam-se ‘empoderadas’ e tornem-se conscientes e apoiadoras dos direitos dos demais. Assim como os âmbitos familiar e comunitário, o escolar não é poupado de ações violentas. A escola é local visto como responsável pela educação, exercício da cidadania e difusão de valores. Um estudo realizado pelo UNICEF (2002) com adolescentes brasileiros, o qual investigou, dentre outros assuntos, a visão dos participantes sobre os seus próprios direitos, constatou que 28% dos entrevistados foram informados sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na escola. Entretanto, esse contexto também é cenário da violência entre pares e contra professores. O *bullying* é um fenômeno corriqueiro e preocupante, presente nos contextos escolares do Brasil e do mundo (Lopes Neto, 2005; Sposito, 2001).

Uma intervenção voltada para profissionais da educação e da rede de proteção de crianças e adolescentes se justifica, pois a escola é um dos espaços primordiais para o público infanto-juvenil. Assim, muitas vezes, este é o primeiro local onde os conflitos e problemas se tornam visíveis, podendo ser encaminhados e resolvidos. Apesar do artigo 13 do ECA prever a obrigatoriedade da notificação de casos de violência por profissionais que trabalham com o público infanto-juvenil, por desconhecimento ou medo, eles costumam não denunciar. Ademais, muitas vezes, não sabem como lidar com esse tipo de situação.

Por ser a escola um contexto em que a violência é visível e pelo fato da educação ser uma estratégia importante para enfrentá-la, é necessário investir em iniciativas, no ambiente escolar, que previnam esse fenômeno. A capacitação dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes é importante para proporcionar a reflexão dessa população sobre os seus direitos e auxiliar no processo de mudança de cultura relativa aos direitos infanto-juvenis. Além disso, instrumentalizar os professores nas temáticas propostas por esse projeto para o trabalho com seus alunos pode ser medida preventiva de violência, uma vez que fomentará o respeito pelos direitos dos demais e pelos próprios deveres.

Este material foi confeccionado para uso no Programa Escola que Protege realizado no Centro de Estudos Psicológicos (CEP-RUA/UFRGS) e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)-Ministério da Educação (MEC). Os objetivos deste Programa foram:

1. Fornecer conhecimentos sobre direitos de crianças, adolescentes, mulheres e minorias étnicas e sociais: Histórico dos direitos humanos, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, Convenção sobre os Direitos da Criança, Estatuto da Criança e do Adolescente e Doutrina da Proteção Integral, Direitos também implicam Deveres, Lei Maria da Penha, outros marcos legais acerca dos direitos humanos;
2. Ministrar conteúdos sobre violência: conceito, formas de violências, aspectos sócio-culturais e psicológicos envolvidos em situação de violência, *bullying*, abuso e exploração sexual; leis que tratam da exploração sexual de crianças e adolescentes, ferramentas de modos de denúncia e notificação, organização da rede de proteção, tolerância étnica, religiosa e social.
3. Fornecer conhecimentos sobre os preceitos e técnicas da mediação de conflito no intuito de possibilitar alternativas na resolução de situações de conflito, a fim de prevenir ações violentas. Foram ministrados conteúdos sobre os princípios que regem a mediação de conflitos e suas abordagens práticas.
4. Desenvolver estratégias e empoderar profissionais da área de educação e da rede com relação a medidas e ações para mediação e resolução de conflitos.

Este projeto capacitou e instrumentalizou profissionais da área de educação e da rede de proteção de crianças e adolescentes sobre os direitos da criança e do adolescente, as violações

desses direitos (principalmente aquelas relacionadas às situações de violência) e a mediação de conflitos. Esta capacitação forneceu conhecimentos e dispositivos para tornar os profissionais agentes ativos no enfrentamento de situações de violação de direitos da população infanto-juvenil. No total, foram capacitados 303 profissionais, sendo 225 professores e profissionais da comunidade escolar, 59 da Rede de Proteção e 19 estudantes universitários. O curso ocorreu de julho de 2009 a dezembro de 2010 e foi dividido em 13 edições, com carga horária de 80h/aula, sendo 16h voltadas para elaboração de um projeto de intervenção. Os participantes eram de Porto Alegre e Região Metropolitana. Diante da necessidade de iniciativas, no ambiente escolar, que previnam a violência, a educação pode funcionar como uma ferramenta de enfrentamento à violência. Foi possível observar que os profissionais tinham concepções equivocadas sobre conceitos, encaminhamentos e resoluções de conflitos. Foram utilizadas aulas expositivas, discussões de casos e filmes, exercícios práticos e dinâmicas de grupo. As discussões sobre as temáticas abordadas colaboraram para os profissionais repensarem suas práticas no cotidiano de trabalho. A partir das atividades solicitadas, os participantes mobilizaram-se, ainda, para efetivar intervenções nos seus locais de trabalho. Constatou-se a importância do desenvolvimento de atividades como esta para fortalecimento da comunidade escolar, diante das demandas de crianças e adolescentes atendidos pelas escolas e dos profissionais que nelas trabalham.

Portanto, este material tem como objetivo geral instrumentalizar profissionais da área da educação e da rede de proteção de crianças e adolescentes para o enfrentamento de situações de violação de direitos de crianças e adolescentes e para o desenvolvimento de estratégias para mediação/resolução de conflitos. Ele foi organizado a partir de quatro seções: (1) perspectivas teóricas, (2) garantindo direitos, (3) prevenindo a violência e (4) mediação de conflitos. As *Perspectivas Teóricas* englobam as temáticas: Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência. A seção *Garantindo Direitos* sistematiza aspectos fundamentais sobre este tema, tais como direitos da criança e do adolescente, direitos das mulheres e direitos humanos. A seção *Prevenindo a Violência* apresenta as mais variadas formas de violência e suas caracterizações. *Mediação de Conflitos* apresenta os princípios e as possibilidades oferecidas pela mediação para trabalhar conflitos. Cada capítulo teórico está acompanhado de um conjunto de aulas, preparadas para uso em programas de capacitação sobre as diversas temáticas, a fim de propiciar a instrumentalização sobre os temas.

Referências

- Brasil (2003). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano nacional de educação em direitos humanos. Brasília: SEDH/MEC. *Cadernos Adenauer II: a Violência do cotidiano* (pp. 75-92). São Paulo, Brasil: Konrad Adenauer.
- Câmara, S. G., Sarriera, J. C., & Carlotto, M. S. (2007). Fatores associados a condutas de enfrentamento violento entre adolescentes escolares. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 12(3), 213-219.
- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying* — comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.

- Organização Internacional do Trabalho (2008). *Guia para Localização dos pontos vulneráveis a exploração sexual infanto-juvenil ao longo das rodovias federais brasileiras*. Brasília, Brasil: Publicações da Secretaria Internacional do Trabalho.
- Pino, A. (2007). Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 28(100), 763-785.
- Sacco, A. M. & Koller, S. H. (2005). A educação e os direitos humanos por uma cultura de paz e não-violência. *Novas abordagens em direitos humanos*, 1, 5-11.
- Sacco, A. M., Souza, A. P. L. de, & Koller, S. H. (2012). Child and adolescent rights in Brazil. *International Journal of Children's Rights*.
- Secretaria Especial de Direitos Humanos (2006). *Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei*. Brasília, Brasil: Secretaria Especial de Direitos Humanos/CONANDA.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Wright, A. & Priestly, A. (2005, dezembro). *Children's rights – A positive tool for early years educators*. Paper presented at the Learning in the round – Education for Citizenship in the Early Years, Scotland. Disponível em http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/images/SavetheChildren%20Handout_tcm4-24513.doc em 14 fev 2008.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas perspectivas teóricas que fundamentam o entendimento das situações e da prática de educadores e de profissionais da rede de atendimento a crianças e adolescentes. Primeiro, será apresentada a perspectiva da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano que procura estudar, entender e intervir sobre o desenvolvimento humano de maneira integrada e contextualizada. Na sequência, será abordada a Psicologia Positiva, nova área da Psicologia que resgata o olhar e a atenção sobre o potencial e as habilidades do ser humano e, por fim, apresenta-se o entendimento sobre resiliência. Cada texto está acompanhado de uma aula, a fim de propiciar a instrumentalização sobre cada tema.

1.1 Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Ana Paula Lazzaretti de Souza & Michele Poletto

A base teórico-metodológica utilizada para a compreensão das situações discutidas nesse projeto é a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH) de Urie Bronfenbrenner. A proposta teórica da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano (ABDH) de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979/1996, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998) tem se convertido em ponto de referência indispensável, especialmente para pesquisadores e profissionais interessados em “avaliar e compreender ecologicamente” a dinâmica das interações e transições ao longo do ciclo vital das pessoas. Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano permite que a atenção investigativa e de intervenções não sejam apenas dirigidas para a pessoa e/ou para os ambientes imediatos nos quais ela convive – família, escola, instituições de acolhimento –, mas também consideradas as transições e interações em contextos mais distantes, dos quais, muitas vezes, sequer o indivíduo participa diretamente.

As investigações voltadas à infância e adolescência assinalam que tanto a criança como o adolescente são agentes ativos do seu próprio desenvolvimento. Ao mesmo tempo, constata-se os papéis centrais dos adultos que fazem parte dos diversos contextos nos quais crianças e adolescentes convivem, especialmente, nos aspectos relacionados ao desenvolvimento físico, psicológico e social, quer seja pelos recursos à sua disposição ou pela responsabilidade social, que lhes cabem assegurar o pleno desenvolvimento (Costa & Bigras, 2007). Para discutir as conexões

e desconexões presentes nas relações de crianças e adolescentes com e nos seus contextos, se fará útil uma introdução das principais ideias defendidas pela ABDH.

Essa abordagem pode ser dividida em dois momentos ou etapas: final da década de 70 e final da década de 90 (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O marco teórico que diferencia as duas etapas é a consideração dos processos proximais como centrais por parte daquele autor.

É importante ressaltar as demais mudanças ocorridas do modelo original para o atual. O modelo original era chamado de Modelo Ambiental do Desenvolvimento e estava centrado no papel do ambiente no desenvolvimento, dispensando uma menor atenção aos processos individuais. Por outro lado, o atual – Modelo Bioecológico do Desenvolvimento ou Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) – introduziu inovações teóricas na sua forma e no seu conteúdo. Esse modelo atual atribui uma posição central aos processos proximais, ou seja, para realizar pesquisas é fundamental acessar os processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O modelo atual envolve quatro componentes principais – o processo, a pessoa, o contexto e o tempo – e as relações dinâmicas e interativas entre eles. O processo inclui formas particulares de interação do organismo e ambiente chamadas processos proximais. Esses processos envolvem interação não apenas com pessoas, mas também com objetos e símbolos. Operam ao longo do tempo e são situados como mecanismos principais, como motores do desenvolvimento humano. Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais e para que a interação recíproca aconteça, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Há dois tipos de resultados desenvolvimentais que são produzidos pelos processos proximais: a competência e a disfunção. A competência consiste na aquisição e desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e capacidade para conduzir o próprio comportamento nos domínios desenvolvimentais e através das situações. Tal resultado pode ocorrer em diversos domínios: físico, intelectual socioemocional, motivacional ou artístico. A competência pode ser exemplificada através da capacidade para resolver conflitos em um contexto laboral, diante dos colegas e do público com o qual se trabalha. Já a disfunção diz respeito a manifestações recorrentes de dificuldades em manter a integração e o controle de comportamentos nas situações e nos diversos domínios no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Quando um(a) professor(a) descontrola-se, demonstrando raiva diante de um mau comportamento de um aluno, ao invés de buscar saber o motivo para tal atitude e buscar resolver a situação, cria-se uma situação de disfunção.

O domínio da pessoa surgiu preenchendo uma lacuna no modelo antigo. Não que antes tal domínio não fosse considerado, mas passou a ser mais enfatizado. Há três tipos de características pessoais que mais influenciam o desenvolvimento futuro através da capacidade destas de afetar a direção e poder dos processos proximais ao longo do curso da vida. As primeiras características são as disposições que podem movimentar os processos proximais em um domínio particular de desenvolvimento e continuar a sustentar a sua operação. Essas disposições podem ser geradoras e manifestar-se, por exemplo, por meio da curiosidade em engajar-se em atividades – cursos, projetos, intervenções. No entanto, podem ser também disruptivas, expressando-se por dificuldades da pessoa em manter o controle sobre seu comportamento e emoções, que podem se manifestar através de características de impulsividade e agressividade, indiferença e apatia, entre

outros (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Outras características são os recursos bioecológicos de capacidade, experiência, conhecimento e habilidade necessários para o efetivo funcionamento dos processos proximais em determinado estágio do desenvolvimento. Ou seja, os recursos cognitivos e emocionais – experiências passadas, habilidade e nível de inteligência – e recursos sociais e materiais – acesso à comida, moradia, educação, cuidados familiares, entre outros. Por fim, há as características de demanda que são atributos pessoais capazes de incitar ou impedir reações do ambiente social, podendo inibir ou favorecer a operação dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). É o que costuma ser chamado de “primeira impressão” que uma pessoa provoca nas demais. Entre as características de demanda encontram-se idade, gênero, cor da pele e aparência física, por exemplo. A partir dessas características, a pessoa terá uma maior ou menor chance de desenvolver uma interação com as demais pessoas em um determinado contexto.

Um elemento crítico relacionado à pessoa, apontado por Bronfenbrenner (2005), deve ser particularmente enfatizado: a experiência. Esse termo não inclui somente as situações concretas que ocorrem com a pessoa, mas também as significações subjetivas que aquela atribui às situações objetivas. No modelo bioecológico, tanto os elementos objetivos quanto os subjetivos influenciam o desenvolvimento humano. A experiência está relacionada aos sentimentos subjetivos de cada pessoa em relação a ela mesma e aos demais. Neste aspecto da experiência vale ressaltar que o importante além de considerar a situação que a pessoa vive é levar em conta a forma como ela lida com as experiências de vida, positivas ou negativas, e como ela dá sentido a elas.

Tais características da pessoa são incorporadas dentro do microsistema. Neste incluem-se características dos pais, parentes, amigos próximos, professores, mentores, colegas de trabalho, cônjuges e outros que participam da vida das pessoas em desenvolvimento em uma base relativamente regular durante um prolongado período de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O microsistema consiste nas estruturas e processos que ocorrem no contexto imediato em que a pessoa em desenvolvimento encontra-se (Bronfenbrenner, 1988). O microsistema de uma criança é a sua família, seus vizinhos mais próximos, sua escola, por exemplo.

Além do microsistema, há também o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O mesossistema envolve as ligações e processos que ocorrem entre dois ou mais microsistemas como a família e a escola, por exemplo, ou seja, é um sistema de microsistemas. O mesossistema das crianças e adolescentes que vivem em programas de acolhimento institucional é composto pelas interações da sua família de origem com a instituição no qual moram, da escola com o acolhimento, da vizinhança com o acolhimento e amigos. Ao mesmo tempo, o de crianças e adolescentes que vivem com sua família, pode ser constituído de sua família extensa, dos vizinhos, da escola e de todos os espaços que eles interagem face a face.

O exossistema corresponde a relações entre dois ou mais contextos, porém, pelo menos um em que a pessoa não tenha contato direto, mas que influencie seus processos no seu contexto mais imediato. No caso de crianças e adolescentes, seria o trabalho de seus pais ou a rede de amigos dos pais, por exemplo. Para os que vivem em instituições de acolhimento, exemplos de exossistemas seriam o Conselho Municipal de Assistência, o Conselho Tutelar, entre outros órgãos da Rede de Proteção.

Por fim, o macrosistema consiste no padrão de ideologia e organização das instituições sociais comum a uma cultura ou subcultura (Bronfenbrenner, 1988). Engloba um conjunto de valores, crenças, ideologias, formas de governo, religiões, culturas e subculturas que estão presentes na

vida das pessoas, influenciando o desenvolvimento dessas (Bronfenbrenner, 1979/1996). Portanto, a ideologia do governo que está vigente em determinado momento, as catástrofes naturais, os movimentos sociais, os costumes e crenças de um local, etc., podem ser considerados componentes do macrosistema e influenciar o desenvolvimento das pessoas que vivem nesse sistema.

Relacionado ainda ao ambiente está o conceito de transição ecológica, presente desde o início da teoria. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), as transições ecológicas ocorrem sempre que a pessoa muda, no contexto ecológico, seja em relação ao papel, ao ambiente ou a ambos. Tais modificações ocorrem em função das mudanças biológicas e alterações no contexto. Entre elas: mudança de escola ou trabalho, a ida para uma instituição de acolhimento, um casamento, uma gravidez, a chegada de um(a) filho(a), uma alteração de função ou cargo em um emprego, entre outros.

Sobre a dimensão do tempo, também pouco enfatizada no modelo original, Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que essa passa a ter um lugar proeminente no modelo vigente. Neste, o tempo é considerado em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se à continuidade e descontinuidade vistas dentro do episódio do processo proximal, seria, então, o momento em que ocorrem as interações face a face. Um exemplo seria o tempo de duração de uma aula em que interagem professores e alunos. Pode-se citar ainda o tempo de duração das relações estabelecidas entre um adolescente e seus colegas de sala de aula ou familiares, ou ainda, durante a realização de determinada atividade. No entanto, não se deve esquecer, que essa atividade/encontro/relação precisa configurar-se um processo proximal, pois este possui como consequência influenciar o desenvolvimento deste adolescente.

O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, que seriam um mês ou semestre letivo, por exemplo. Os efeitos cumulativos destes processos produzem resultados significativos no desenvolvimento. Envolve as rotinas, a percepção dos limites, horários e regras de convivência.

O microtempo e o mesotempo podem se confundir, mas o microtempo pode ser exemplificado pelo momento de interação entre a criança e seus colegas de turma já o mesotempo pela periodicidade dessa interação entre intervalos de tempo como dias, semanas e meses. Esses colegas se encontram todos os dias, uma vez por semana? Os dois falam da rotina, mas um fala do encontro (microtempo) e o outro (mesotempo) da periodicidade desse encontro.

O macrotempo focaliza as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, tanto dentro como ao longo das gerações, e o modo como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida. O macrotempo está relacionado com eventos maiores que definem a história que atua no desenvolvimento. Esta história possui duas dimensões, sendo que a primeira consiste no momento do ciclo vital em que a pessoa se encontra. Por exemplo, ter uma idade entre sete e doze anos define muitas das características psíquicas e expectativas sociais depositadas em uma determinada pessoa que se encontre nesse ponto da história do ciclo desenvolvimental. A segunda dimensão refere-se ao tempo histórico e social em que a pessoa em desenvolvimento se encontra. Por exemplo, as diferenças das características das crianças em situação de rua que vivem no século XXI e as que viviam em outro tempo histórico e político. Dessa forma, as gerações que viveram períodos de guerra ou ditadura terão seu desenvolvimento influenciado de maneira diferente pelo tempo do que aquelas pessoas que não viveram tais acontecimentos.

Sendo assim, a análise do tempo dentro destes três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos de sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes aconte-

cimentos históricos, por exemplo. As mudanças que ocorrem ao longo do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica.

Retomando os processos proximais, Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentam duas proposições da ABDH. A proposição I afirma que especialmente nas fases iniciais, mas também durante todo o ciclo de vida, o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico evoluído e ativo e as pessoas, objetos, e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação precisa ocorrer em uma base relativamente regular ao longo de períodos prolongados de tempo. Tais formas duradouras de interação em ambientes imediatos são os chamados processos proximais. Alguns exemplos desses processos são cuidar de um bebê, brincar com uma criança pequena, jogos em grupo ou individuais, leitura, aprendizagem de novas habilidades, resolução de problemas, fazer planos, entre outros. Já a proposição II afirma que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais são presumidos para variar substancialmente em função das características da pessoa em desenvolvimento; do contexto ambiental imediato e mais remoto nos quais os processos proximais ocorrem; da natureza dos resultados desenvolvimentais considerados e das continuidades e mudanças sociais que ocorrem ao longo do tempo através do ciclo de vida e do período histórico durante o qual a pessoa vive. Bronfenbrenner (2005) afirmou que essas duas proposições devem ser investigadas simultaneamente na pesquisa operacional – o modelo processo-pessoa-contexto e tempo (PPCT).

De acordo com Bronfenbrenner (2005), apesar de tais processos serem considerados motores do desenvolvimento, o que os move são fontes profundas, relacionadas às experiências subjetivas de cada pessoa. Afirma que para o desenvolvimento de crianças e adolescentes é necessária uma interação com outras pessoas com as quais seja estabelecido um apego mútuo, emocional e forte. Tais pessoas devem estar comprometidas com o desenvolvimento e o bem-estar infanto-juvenis. O estabelecimento desse apego leva à internalização da atividade dos pais e sentimentos expressos de afeição. Tais laços mútuos estimulam crianças e adolescentes a se engajarem em atividades de manipulação, exploração, elaboração e imaginação nos ambientes físico, social e simbólicos imediatos. O estabelecimento e a manutenção desses laços dependem da entrada de uma terceira pessoa nessa relação, alguém que apóie e expresse afeto e admiração para essa pessoa que cuida e estabeleceu primeiramente o laço com a criança e o adolescente. Além disso, reconhece que as experiências do passado, dos anos iniciais são importantes para o desenvolvimento, mas ressalta que esse se estende por todo curso de vida.

Em relação à visão do modelo bioecológico a respeito da genética, considera-se que os processos proximais seriam mecanismos de interação pessoa-ambiente através dos quais os genótipos para a capacidade desenvolvimental seriam transformados em fenótipos. Entende-se que o aumento da intensidade dos processos proximais e dos efeitos do ambiente possibilitariam um acréscimo na influência dos fatores genéticos para a capacidade desenvolvimental. A hereditariedade iria variar com a qualidade do ambiente e sua influência seria potencializada caso tal qualidade ambiental aumentasse. Isso poderia ocorrer, por exemplo, com a criação de projetos ou programas que oferecessem oportunidades de emprego, serviços de saúde, entre outros em comunidades carentes (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000). O conceito de exposição, também relacionado aos processos proximais, “refere-se à extensão do contato mantido entre a pessoa em desenvolvimento e os processos proximais em que a pessoa se engaja” (Bronfenbrenner & Evans, 2000, p. 118). A exposição varia em termos de duração, frequência, interrupção, quantidade

de tempo até a interação iniciar e intensidade. A ABDH utiliza o modo de descoberta, que se propõe a fornecer bases científicas para a criação de políticas públicas efetivas e de programas que contraponham influências prejudiciais ao desenvolvimento das pessoas (Bronfenbrenner, 2005).

A concepção ecológica do desenvolvimento-no-contexto, de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), tem implicações para o método e o planejamento de intervenções. Esta perspectiva procura conhecer e compartilhar significados, símbolos para que as interações entre as equipes de intervenção e a população atendida sejam efetivas, tenham sentido e proporcionem resultados desenvolvimentais para ambos. Ou seja, que elas tenham validade ecológica. Esta se relaciona à interação da equipe executora de uma intervenção com o contexto trabalhado. Para que a validade ecológica ocorra é necessário que a equipe de executora se envolva com o contexto da intervenção e capte como as pessoas percebem as interações entre elas e, portanto, como se estabelecem os processos proximais. Não é possível, portanto, perder de vista que as pessoas que ocupam o papel de “capacitadores” também estão engajados nesse processo, influenciando o desenvolvimento dos demais personagens e sendo por eles influenciados. Dessa forma, quando uma assistente social ou uma professora faz a orientação com uma família, ela também pode ter algum aprendizado e passar a considerar um aspecto trazido pela família que ela até o momento não considerava.

Referências

- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology: Through space and time. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: ArtMed. (Original publicado em 2005).
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Development science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed. Serie) & R. M. Lerner (Ed. Volume), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol.1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Costa, M. C. O. & Bigras, M. (2007). Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1101-1109.

Materiais sugeridos

- *Ecologia do desenvolvimento humano*. Sílvia Helena Koller – Ed. Casa do Psicólogo, 2006.
- *Bioecologia do Desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Urie Bronfenbrenner – Ed. Artmed, 2011.
- *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Urie Bronfenbrenner – Ed. Artmed, 1996.*

Interações Pessoais no Contexto Ecológico

Sílvia Koller

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Anotações

Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano

Urie Bronfenbrenner
1917-2005

Histórico

- Primórdios em 1942
- Início em 1979
- Bases teóricas: Moreno, Dilthey, George Mead e Kurt Lewin
- Teoria contextualista, interacionista e sistêmica

Anotações

Principais Construtos

Reorienta a tradicional concepção da Psicologia, que atomizava as funções e os processos psicológicos e tinha conotação individualista ou intimista

PSICOLOGIA

Psicologia Tradicional

- Compreensão das patologias e transgressões
- Ceticismo diante de expressões saudáveis de indivíduos, grupos ou comunidades

Modelo Ecológico

- Ênfase na saúde
- Visão aberta e apreciativa dos potenciais, motivações e capacidades humanas
- Preocupação com relevância social e políticas públicas

Interações Pessoais no Contexto Ecológico

- Processos psicológicos -> propriedades de sistemas:

A pessoa é apenas um dos elementos
O foco principal - processos e interações

Principais Construtos

- Derivado da fórmula clássica de Kurt Lewin $\rightarrow C = f(PA)$
- Substituição do termo
- comportamento, por desenvolvimento
- e associa a dimensão temporal
 $\rightarrow D = f(PA)$

Anotações

Principais Pressupostos

- Pessoa em interação
- Ativação pelo ambiente
- Foco na saúde
- Validade ecológica

Principais Conceitos

- Contexto
- Processo
- Pessoa
- Tempo

Anotações

Contexto

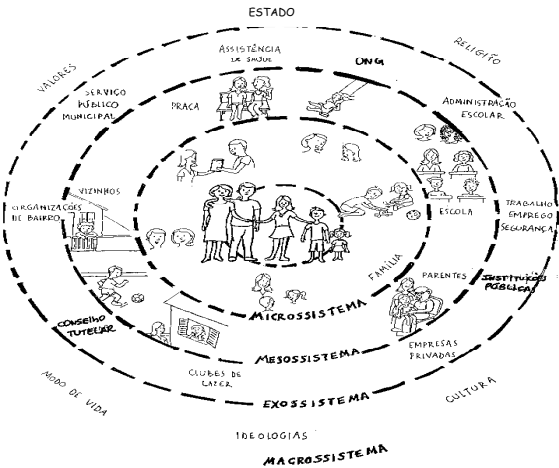
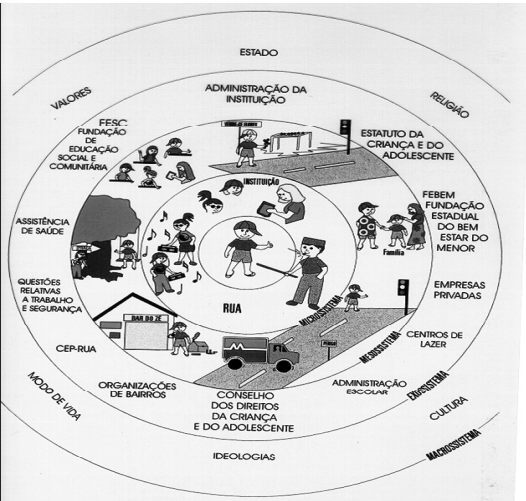


Figura 1. Configuração dos sistemas ecológicos familiares



Processo

Interações recíprocas, estáveis,
com equilíbrio de poder e
significado

Anotações

Processo, historicamente...

- Atividades molares
- Atividades moleculares
- Transição ecológica
- Processo proximal

Definição de Processo

- Desenvolvimento -> pessoa engajada em interação
- Interação efetiva -> base regular, através do tempo
- Interação baseada em atividades progressivamente mais complexas
- Reciprocidade nas relações interpessoais
- Interação recíproca -> objetos e símbolos estimulam atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento

(Bronfenbrenner, 1999)

Anotações

Ainda sobre o Processo...

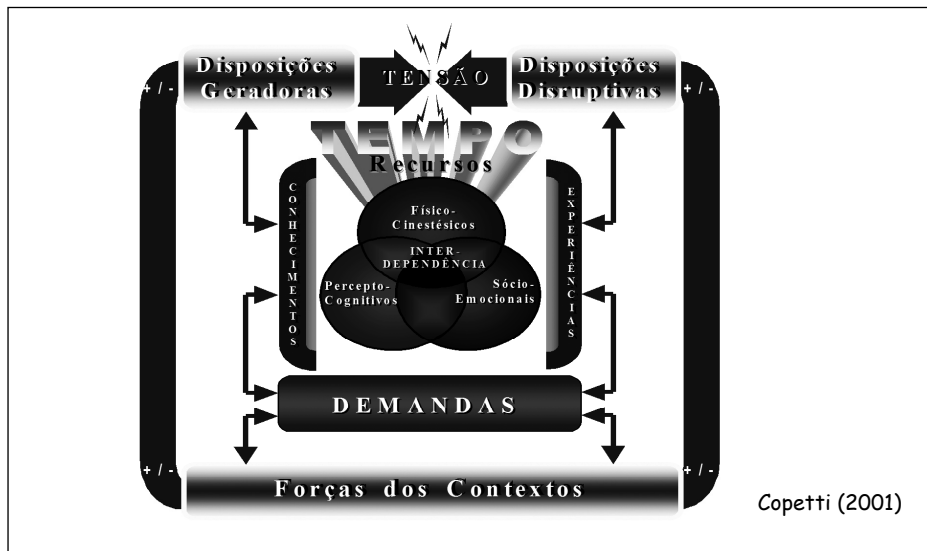
- Efeitos de competência: aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento
- Efeitos de disfunção: manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento, em diferentes domínios do desenvolvimento

Pessoa

- Características biopsicológicas
- Características construídas na interação com o ambiente
- Produtoras como produto
- Influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais

Características da Pessoa

- Força -> ativa e sustenta processos proximais -> geradoras ou desorganizadoras
- Recursos -> experiências, habilidades e conhecimentos -> deficiências e competências
- Demandas -> estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social



Anotações

Tempo

- Microtempo -> continuidade/descontinuidade -> rotina
- Mesotempo -> periodicidade dos episódios de processo proximal -> eventos
- Macrotempo -> eventos históricos; gerações -> história de vida

Tempo, ainda...

Transições

- Normativas
- Não-normativas

Anotações

Desenvolvimento

Uma função dinâmica e conjunta de ...

- Processos: símbolos, objetos, pessoas no contexto
- Características da pessoa
- Natureza do ambiente imediato
- Intensidade e frequência
- Tempo de exposição -> processo e ambiente
- Fatores genéticos
- Constância e mudança

Considerações teórico-metodológicas

- Interação de diferentes esferas do funcionamento psicológico e desenvolvimento, tanto em relação à teoria quanto ao delineamento da pesquisa
- Crítica à atomização do estudo das características de cognição, emoção, motivação e personalidade, psicopatologia ou comportamento social e desenvolvimento
- Insere a dimensão cultural e transcultural aos delineamentos de pesquisa e propõe a investigação entre diferentes subculturas e macrossistemas

Considerações teórico-metodológicas

- Observação naturalística -> desenvolvimento no contexto
- Não pretende simplesmente verificar hipóteses, mas compreender a realidade que está sendo estudada de forma contextualizada, dinâmica e ampla

Inserção ecológica

- Desenvolvimento -> pesquisador(a) e participante engajad@s em atividade
- Interação efetiva -> base regular no tempo
- Atividades progressivamente mais complexas
- Reciprocidade nas relações interpessoais
- Interação recíproca -> objetos e símbolos estimulam atenção, exploração, manipulação e imaginação dos envolvidos na pesquisa
- Validade ecológica

Anotações

Referências

- Bronfenbrenner, U. (1974a). Developmental research and public policy. In J. Romanshin (Ed.), *Social science and social welfare* (pp.159-182). New York: Council of Social Work Education.
- Bronfenbrenner, U. (1974b). Is early intervention effective? *Teachers College Record*, 76, 279-303.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol., 6, pp.187-249). Greenwich: Jay.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp.619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedmann & T. D. Wacks (Eds.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp.3-30). Washington, DC: American Psychological Association.

Referências

- Bronfenbrenner, U., Alvarez, W. F., & Henderson, C. R. (1984). Working and watching: Maternal employment status and parent's perception of their three-year-old children. *Child Development*, 55, 1362-1378.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner & W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (V.1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Cecconelo, A. & Koller, S. H. (2004). *Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco*.
- Copetti, F. (2001). *Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas*. Santa Maria. Tese [Doutorado em Ciências do Movimento Humano]. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

1.2 Psicologia Positiva

Michele Poletto & Bruna Larissa Seibel

O século XX foi marcado pelo estudo e progresso notáveis na erradicação, tratamento e prevenção de distúrbios, doenças e acidentes. Este foco pautou investigações, como também as intervenções de serviços e políticas públicas. Dessa forma, verificava-se um interesse maior pela prevenção dos resultados negativos sobre o desenvolvimento humano do que para a promoção de desenvolvimento positivo (Moore & Keys, 2003).

Na segunda metade do século passado, a Psicologia aprendeu muito sobre depressão, racismo, violência, irracionalidade, gerenciamento da autoestima e sobre o crescimento diante de adversidades. Entretanto, pouco tinha a dizer sobre as condições, capacidades e virtudes humanas que levam a altos níveis de felicidade (Gable & Haidt, 2005). Certamente, o direcionamento da Psicologia ou mesmo das áreas da saúde para essa tendência não ocorreu por acaso. Antes da Segunda Guerra Mundial, a Psicologia possuía três funções: curar doenças mentais, tornar a vida das pessoas mais produtiva e feliz e identificar e criar talentos (Seligman, 2002). Com as consequências desse desastre mundial, a Psicologia é convocada a atender os que sofreram com a guerra e no reparo dos danos mentais.

Diante dessas evidências, diversos textos que discutem a Psicologia Positiva criticam e, muitas vezes, culpabilizam a Psicologia pelo foco no negativo, na doença, no desvio e na psicopatologia. Entretanto, como todo percurso da ciência, seu entendimento agrega valor e clareza ao compreendê-lo de maneira contextualizada. Embora seja de conhecimento que houve um recrutamento em massa para o estudo dos aspectos negativos, havia a necessidade da compreensão e do desenvolvimento de técnicas e tratamentos para famílias, grupos e indivíduos em sofrimento. Possivelmente, pode-se pensar que a preocupação com esse viés na doença permitiu um grande avanço científico no tratamento do sofrimento humano, mas é chegada a hora de integração das perspectivas. Ou seja, visualizar o ser humano como um todo, não considerando apenas os aspectos negativos ou deficitários, mas também vislumbrando e promovendo seu desenvolvimento saudável e seu potencial.

Gable e Haidt (2005) salientaram que a Psicologia Positiva não estaria adotando uma postura ingênua e nem que as demais áreas da Psicologia seriam negativas. Com outras palavras, não sugerem “colocar óculos cor de rosa”, mas reconhecer que há um desequilíbrio nos focos de estudos, atualmente limitados aos aspectos negativos. Talvez exista, neste momento, uma possibilidade de estudar conjuntamente tanto as condições negativas como as positivas, ou seja, uma compreensão mais total da vida do ser humano. Nesse sentido, não se limita o olhar para o copo meio cheio ou meio vazio, mas para o organismo como um todo e como este se encontra com todos os seus componentes.

Em janeiro de 2000, Seligman e Csikszentmihalyi editaram um número especial da *Revista da Associação Americana de Psicologia (American Psychologist)*. Nele, publicaram e organizaram

artigos que mencionavam conceitos centrais de uma nova área na Psicologia, a denominada Psicologia Positiva. Entre os temas trabalhados encontram-se: esperança, criatividade, felicidade, sabedoria, espiritualidade, entre outros. Mas quem cunhou essa expressão foi Abraham Maslow quando a usou como título de um capítulo do seu livro *Motivação e personalidade*, de 1954 (Snyder & Lopez, 2009).

O termo Psicologia Positiva foi adotado por Martin Seligman para fundar uma linha psicológica que se aprofundasse no “conhecimento do que faz com que a vida valha a pena” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5). Esta área de atuação se estrutura a partir de três eixos principais: emoções e afetos positivos, forças pessoais e instituições positivas (Snyder & Lopez, 2009).

Emoções e afetos positivos

A sabedoria popular já indicava que uma risada, um grande amor ou uma boa ação fazem bem para a mente e para o corpo. Diante disso, pesquisadores (Fredrickson & Joiner, 2002; Fredrickson & Losada, 2005) têm se interessado sobre o tema: como as emoções e os afetos positivos podem influenciar a saúde e o bem-estar? Hoje, sabe-se que sentir-se bem está muito além de não sentir-se mal, ou seja, a presença de emoções positivas não equivale a ausência de emoções negativas (Fredrickson, 2009). Ao pensar em aspectos do dia-a-dia, é possível identificar esta diferença, pois estar alegre, por exemplo, com uma boa notícia não significa apenas não estar triste.

Uma emoção positiva, como gratidão ou amor, também provoca mudanças no organismo. Os hormônios do estresse diminuem e, por isso, o sistema imunológico, que defende o corpo contra vírus e bactérias, torna-se mais potente. Em contrapartida, hormônios e substâncias que provocam prazer são mais liberados (Pressman & Cohen, 2005). Por estas e outras razões, os pesquisadores da área afirmam que emoções positivas geram melhorias na saúde, na qualidade de vida e no bem-estar das pessoas. Já se sabe, por exemplo, que indivíduos com altos níveis de emoções positivas estão menos propensos a desenvolver resfriado quando expostos ao vírus (Cohen, Doyle, Turner, Alper, & Skoner, 2003). Da mesma forma, emoções positivas podem reduzir o impacto negativo causado por uma situação de estresse (Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000).

Para entender melhor este tema, o livro *Positividade*, de Barbara Fredrickson (2009), é esclarecedor. A pesquisadora usa o termo positividade para designar um conjunto de emoções positivas, incluindo também as intenções positivas e as atitudes otimistas que geram essas emoções, além do impacto de longa duração que estas emoções provocam na vida das pessoas. Desenvolver a positividade não significa negar os problemas, abrir um sorriso pra tudo ou não se preocupar com as dificuldades. Pelo contrário, positividade é tornar frequente as emoções positivas apesar do que é preciso enfrentar no dia-a-dia. A positividade muda a forma como nossa mente trabalha, trocando pensamentos maus por bons e ampliando o horizonte de possibilidades frente a cada situação.

As emoções positivas foram aprendidas por nossos ancestrais da mesma forma que as negativas. A diferença é que as emoções negativas surgiram de situações onde estes homens tinham que se defender ou fugir. O medo, a raiva, a angústia, a dor fizeram com que o homem aprendesse rapidamente que lutar ou fugir eram as melhores escolhas para a sobrevivência. As emoções

positivas surgiram de uma forma mais lenta, a partir das relações sociais, das brincadeiras, da comunicação. Ao promoverem emoções positivas, o ancestral passou a ser mais criativo, mais solidário, mais comunicativo, e a evolução continuou. Isso porque as emoções positivas ampliam as possibilidades e expandem os horizontes mentais. Assim, a roda foi inventada, os homens perceberam que em comunidade eram mais fortes, o plantio de grãos proporcionou a segurança do alimento. A Teoria Ampliar e Construir, denominada por Fredrickson (2009) para designar esta expansão da mente, pode ser vista no cotidiano. Ouvem-se histórias de pessoas que, em uma situação de avaliação (vestibular, seleção profissional, etc.), ficam nervosas e esquecem o que falar ou a resposta que haviam estudado.

Cada experiência positiva contribui para que se criem reservas de satisfação, que acabam interferindo de maneira saudável no próximo dia. Segundo Fredrickson (2009), as dez formas de positividade, ou as dez emoções positivas que fazem nossa vida ficar melhor são alegria, gratidão, orgulho, serenidade, interesse, esperança, orgulho, diversão, inspiração, admiração e amor. Essas emoções geram energia e disposição no indivíduo, criando uma reserva de bem-estar para o corpo e para a mente. No entanto, não é possível permanecer feliz 24 horas por dia, pois a vida apresenta desafios a superar constantemente. Negá-los ou fingir que nada está acontecendo, estampando um sorriso forçado no rosto, gera maior insatisfação do que encarar o problema e sentir o que ele provoca. Para lidar com isso, Fredrickson (2009) propõe que cada afeto negativo no dia seja compensado por três afetos positivos. Pode-se criar um hábito, por exemplo, pensando em razões para se sentir grato, fazer planos para o futuro, prestar atenção na beleza das coisas e praticar atividades de lazer. As experiências que levam à emoções positivas dissipam rapidamente as negativas (Seligman, 2009).

Forças pessoais

Ao entender a Psicologia Positiva como a identificação e a promoção de potencialidades humanas para o desenvolvimento individual, fica claro que essas potencialidades também são traduzidas em forças pessoais. O conceito de forças pessoais foi desenvolvido por Peterson e Seligman (2004) em pesquisas realizadas nos Estados Unidos. A partir dos dados coletados, os pesquisadores identificaram 24 principais forças, que estariam presentes, em maior ou menor grau, em qualquer indivíduo. Essas 24 forças foram agrupadas em seis categorias, denominadas virtudes. São elas:

Sabedoria e conhecimento	Criatividade, engenhosidade e originalidade: pensar em novas formas de fazer as coisas.
	Curiosidade e interesse no mundo: ser curioso, fazer questões e achar os assuntos fascinantes, gostar de explorar e descobrir.
	Juízo, pensamento crítico e abertura a novas idéias: pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os lados, não precipitar conclusões, ser capaz de mudar de opinião.
	Amor pela aprendizagem: gostar de aprender coisas novas, em qualquer lugar que haja oportunidade de aprendizado.
	Sabedoria: ter uma visão de mundo que faz sentido para os outros e para si mesmo.

Coragem	Coragem e bravura: ser corajoso, não recuar diante de uma ameaça, desafio, dificuldade ou dor. Defender o que é certo mesmo que haja oposição e agir de acordo com as próprias convicções.
	Honestidade, autenticidade e sinceridade: ser honesto, não apenas por falar a verdade, mas por viver de forma genuína e autêntica. Ser realista, ter os pés no chão.
	Perseverança, assiduidade e diligência: Trabalhar duro para terminar o que começou no tempo previsto, não se distrair e ter satisfação em completar uma tarefa.
Humanidade	Capacidade de amar e ser amado: valorizar relações próximas com outras pessoas, especialmente aquelas nas quais compartilhar e cuidar são recíprocos.
	Bondade e generosidade: ser bom e generoso para os outros, e nunca estar ocupado para apoiar alguém.
	Inteligência social: estar consciente dos motivos e sentimentos das outras pessoas, saber o que fazer para se adequar a diferentes situações sociais e para deixar as pessoas à vontade.
Justiça	Cidadania, trabalho em equipe e lealdade: sobressair-se como membro de um grupo, ser um colega leal e dedicado.
	Liderança: sobressair-se em tarefas de liderança, como encorajar um grupo a realizar coisas e preservar a harmonia entre o grupo.
	Integridade, igualdade e justiça: tratar todos imparcialmente, não permitir que sentimentos pessoais tendenciem decisões sobre os outros, oferecer uma nova chance ao outro.
Temperança	Perdão e misericórdia: perdoar aqueles que erraram, dar aos outros uma segunda chance.
	Modéstia e humildade: preferir que suas realizações falem por elas mesmas. Os outros reconhecem e valorizam sua modéstia.
	Autorregulação e autocontrole: regular conscientemente o que sente e o que faz, ser disciplinado, controlar desejos e emoções.
	Prudência, cuidado e discrição: ser cuidadoso e fazer escolhas de forma prudente, não dizer ou fazer algo que se arrependa depois.
Transcendência	Apreciação da beleza e excelência: perceber e apreciar a beleza, a excelência e/ou o bom desempenho em todos os domínios da vida.
	Gratidão: ser consciente das coisas boas que acontecem, expressar agradecimentos.
	Esperança, otimismo e visão de futuro: esperar o melhor do futuro e trabalhar para alcançar, acreditar que o futuro é algo que pode ser controlado.
	Bom humor e diversão: Você gosta de rir e caçar. Provocar sorrisos nas outras pessoas é importante pra você. Você tenta ver o lado bom de todas as situações.
	Espiritualidade, senso de propósito e fé: ter crenças fortes e coerentes sobre um propósito maior e sobre o sentido do universo.
	Deleite, entusiasmo e energia: fazer tudo com empolgação e energia, não fazer algo pela metade ou sem entusiasmo encarar a vida como uma aventura.

Esta classificação foi publicada em um livro, chamado *Character, Strengths and Virtues* (Caráter, Forças e Virtudes, traduzido do inglês). O livro é um contraponto ao Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, uma classificação utilizada para verificar a presença de

doenças mentais. Assim, da mesma forma que é possível identificar e tratar uma patologia a partir do DSM, também tornou-se viável desenvolver as forças pessoais (Snyder & Lopez, 2009).

Peterson & Seligman (2004) afirmam que cada indivíduo possui uma “Assinatura de Forças”, ou seja, as cinco principais potencialidades de cada um. Ao conhecer sua assinatura, é possível colocá-las em prática para seu desenvolvimento e para o aprimoramento de suas práticas. O questionário VIA-IS, que avalia as forças pessoais e oferece a assinatura das cinco principais que caracterizam o indivíduo, está disponível para acesso livre pela internet, basta acessar o link indicado através do site: (<http://www.viacharacter.org/Surveys/SurveyCenter.aspx>).

Instituições positivas

Além de pensar nos indivíduos, a Psicologia Positiva também se dedica a estudar as instituições. Parte-se da ideia de que pessoas que exercitam sua positividade (emoções e afetos positivos) e que desenvolvem suas forças geram ambientes e instituições positivas. Aqui, entende-se por instituições as escolas, os hospitais, as universidades, as empresas, os serviços públicos (Snyder & Lopez, 2009).

Sabe-se da importância de um bom professor para as crianças. Ele pode ensinar além das palavras e dos cálculos. Um professor que gosta de seu trabalho e que vê o valor de seu papel pode passar aos seus alunos valores muito importantes para a construção de uma sociedade positiva. A escolarização positiva, uma abordagem alicerçada no respeito e no trabalho com a diversidade, é uma das propostas de instituição positiva.

Sheldon & King (2001) sugeriram que os psicólogos adotem uma abertura que propicie uma perspectiva que considere as potencialidades, motivações e capacidades humanas nos mais variados momentos e situações de vida. Os autores lançam o desafio para que os psicólogos procurem explicar o fato de que, apesar de todas as dificuldades, a maioria das pessoas consiga superar as adversidades e manifestar competência. Seguindo nessa linha, Snyder e Lopez (2009) solicitam que os profissionais *psi* devem desenvolver uma abordagem que examine os defeitos e as qualidades pessoais individuais, mas também os fatores de estresse e os recursos presentes no ambiente. Ou seja, dessa perspectiva é possível uma avaliação ou possível entendimento de maneira mais integrada ao considerar tanto os aspectos positivos como os negativos da experiência humana.

Com este direcionamento, diversos trabalhos têm utilizado a Psicologia Positiva, a resiliência e o bem-estar subjetivo para a compreensão de temáticas quanto à concepção de saúde (por exemplo, Carlton et al., 2006; Viveros, 2004). Diante dessa constatação, a Psicologia Positiva busca uma mudança de paradigma, na qual a prevenção viria de uma perspectiva focada na construção de competências e não na correção de fraquezas ou fragilidades. Características como felicidade, autodeterminação, otimismo, bem-estar, criatividade, fé e habilidades interpessoais são exemplos de características humanas que os teóricos da Psicologia Positiva vêm relacionando a um desenvolvimento saudável.

A Psicologia vem buscando integrar a investigação de situações de sofrimento nas mais variadas situações associadas a estes aspectos saudáveis e positivos. Assim, ao considerar a criança

um ser atuante frente ao ambiente, quanto mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes ela estiver, conseqüentemente, de maneira mais ativa desenvolverá estratégias benéficas ao seu desenvolvimento e atuará sobre seu ambiente (Poletto, Wagner, & Koller, 2004). Por isso, a importância de conhecer o terreno ampliado que o olhar sobre as potencialidades inerentes ao ser humano propicia e à possibilidade que a ciência oferece de estudar a felicidade.

Referências

- Carlton, B. S., Goebert, D. A., Miyamoto, R. H., Andrade, N. N., Hishinuma, E. S., Makini, G. K. Jr., Yuen, N.Y. C., Bell, C. K., McCubbin, L. D., Else, I. R. N., & Nishimura, S.T. (2006). Resilience, family adversity and well-being among hawaiian and non-hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(4), 291-308.
- Cohen, S., Doyle, W. J., Turner, R. B., Alper, C. M., & Skoner, D. P. (2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic Medicine*, 65, 652-657.
- Gable, S. & Haidt, J. (2005). Positive psychology. *Review of General Psychology*, 9(2), 1089-2680.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positividade: descubra a força das emoções positivas, supere a negatividade e viva plenamente*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamic of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.
- Gable, S. & Haidt, J. (2005). Positive psychology. *Review of General Psychology*, 9(2), 1089-2680.
- Moore, K. A. & Keys, C. L. M. (2003). A brief history of the study of well-being in children and adults. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: positive development across the life course* (pp. 1-11). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vasconcelos, Q. A., Yunes, M. A. M., & Garcia, N. M. (2009). Um estudo ecológico sobre as interações da família com o abrigo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19, 221-229.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Poletto, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 241-250.
- Pressman, S. D., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131, 925-971.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.

- Seligman, M. (2009). Felicidade autêntica. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Vázquez & G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-207), Madrid: Alianza Editorial.
- Viveros, C. G. (2004). Transformación y resiliencia en familias desplazadas por la violencia hacia Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 18(1), 123-130.

Materiais sugeridos

Livros

- *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção* – Débora Dalbosco Dell’Aglío, Sílvia Helena Koller & Maria Ângela M. Yunes – Ed. Casa do Psicólogo, 2006.
- *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas* – Rick Snyder & Shane Lopez – Ed. Artmed, 2009.

Psicologia Positiva

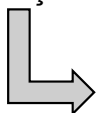
Bruna Larissa Seibel
Michele Poletto

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Anotações

História da Psicologia Positiva

✱ Século XX: foco na prevenção e no tratamento de doenças



Poucos avanços sobre capacidades humanas que levam à felicidade



Psicologia Positiva

Psicologia Positiva

✱ Termo cunhado por Abraham Maslow, em 1954, como título de um capítulo do livro “Motivação e personalidade”

(Snyder & Lopez, 2009)

✱ Adotado por Seligman para designar o “*Conhecimento do que faz com que a vida valha a pena*”

(Seligman e Csikszentmihalyi, 2000, p. 5)

Anotações

Psicologia Positiva

- Investigação e tratamento das pessoas devem partir de suas potencialidades
(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)
- Aliviar o sofrimento e promover um funcionamento ótimo – complementares
(Snyder & Lopez, 2009)

Eixos da Psicologia Positiva

✚ 3 eixos principais

- ✚ emoções e afetos positivos
- ✚ forças pessoais
- ✚ instituições positivas

(Snyder & Lopez, 2009)

Emoções e afetos positivos

Presença de emoções positivas

≠

Ausência de emoções negativas

- Emoções positivas - fator protetivo

(Cohen, Doyle, Turner, Alper, & Skoner, 2003; Penninx et al., 2000; Richman et al., 2005)

- Afetos positivos geram melhorias no organismo
 - ✚ diminuição dos níveis de hormônios do estresse
 - ✚ aumento da velocidade do processo homeostático interno

(Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000; Pressman & Cohen, 2005)

Positividade

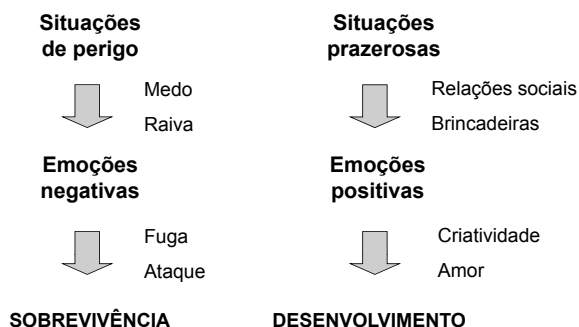
- ✦ Emoções positivas
 - ✦ mudam a forma como a mente trabalha – amplia e constrói
 - ✦ freiam a negatividade
- ✦ Não significa ignorar fatos negativos
- ✦ Ponto de partida = Autoanálise
(Fredrickson, 2009)

Anotações

Positividade

► Nossos ancestrais

(Fredrickson, 2009)



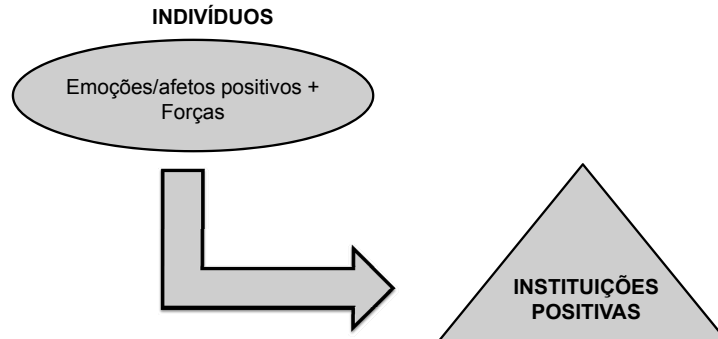
Forças Pessoais

- ✦ Contraponto ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)
- ✦ 24 forças: divididas em 6 grupos (virtudes)
- ✦ VIA-IS: auto-avaliação das 24 forças
www.viacharacter.org/Surveys/SurveyCenter.aspx

(Peterson & Seligman, 2004)

Anotações

Instituições Positivas



Instituições Positivas

- ✦ Perspectiva que considera as potencialidades, motivações e capacidades humanas em diferentes momentos e situações de vida
(Sheldon & King, 2001)

- ✦ Psicologia Positiva busca mudança de paradigma
 - ✦ Prevenção focada na construção de competências e não na correção de fraquezas ou fragilidades

Referências

- Cohen, S., Doyle, W. J., Turner, R. B., Alper, C. M., & Skoner, D. P. (2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic Medicine*, 65, 652–657.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positividade: descubra a força das emoções positivas, supere a negatividade e viva plenamente*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191–220.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237–258.
- Penninx, B. W. J. H., Guralnik, J. M., Bandeen-Roche, K., Kasper, J. D., Simonsick, E. M., Ferrucci, L., & Fried, L. P. (2000). The protective effect of emotional vitality on adverse health outcomes in disabled older women. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48, 1359–1366.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Pressman, S. D., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131, 925–971.
- Richman, L. S., Kubzansky, L., Maselko, J., Kawachi, I., Choo, P., & Bauer, M. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24 (4), 422–429.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56, 216–217.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.

1.3 Resiliência: novas possibilidades

Michele Poletto

*Resiliência não é mágica, mas potencial humano,
ao respeitar e levar em consideração a “condição” humana!!!!*

Centenas de histórias de sucesso originárias da superação de adversidades fascinam muitas pessoas. Inúmeras trajetórias de vida foram amplamente investigadas e a infância tornou-se uma importante janela do tempo para analisar, entender e fomentar processos de resiliência. No entanto, antes de adentrar sobre os aspectos conceituais da resiliência e de outros conceitos associados, uma contextualização histórica pode contribuir neste entendimento.

Na segunda metade do século passado, a Psicologia aprendeu muito sobre depressão, racismo, violência, irracionalidade, gerenciamento da autoestima e sobre o crescimento diante de adversidades. Entretanto, pouco tinha a dizer sobre as condições, capacidades e virtudes humanas que levam a altos níveis de felicidade (Paludo & Koller, 2007). Certamente, o direcionamento da Psicologia ou mesmo das áreas da saúde para essa tendência não ocorreu por acaso. Antes da Segunda Guerra Mundial, a Psicologia possuía três funções: curar doenças mentais, tornar a vida das pessoas mais produtiva e feliz, e identificar e criar talentos (Seligman, 2002). Com as consequências desse desastre mundial, a Psicologia é convocada a atender os que sofreram com a guerra e no reparo dos danos mentais.

A preocupação e o foco na doença permitiram um grande avanço científico no tratamento do sofrimento humano, mas é chegada a hora de integração das perspectivas. Ou seja, visualizar o ser humano como um todo, não considerando apenas os aspectos negativos ou deficitários, mas também vislumbrando e promovendo seu desenvolvimento saudável e seu potencial (Poletto, 2011). Neste sentido, a Psicologia Positiva propõe uma perspectiva mais otimista do potencial e das capacidades humanas ao investigar o que é típico, comum e usual na maioria dos indivíduos (ver mais detalhes no capítulo Psicologia Positiva neste livro). Sendo assim, o estudo da resiliência favorece a compreensão das forças humanas.

Resiliência: as origens conceituais

Resiliência, do latim *resilientia*, *resilire* (recusar, voltar atrás) é um termo originário da Física e se refere à capacidade de um material absorver energia sem deformar-se, ou seja, propriedade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida. Este fenômeno pode ser observado, por exemplo, em materiais como um elástico ou uma mola de metal. Na Psicologia esta concepção está superada, pois o ser humano, ao passar por um evento estressor, não volta a sua “forma” anterior, ao que era antes da experiência. A figura do super-homem é

uma boa metáfora para entender a primeira concepção teórica a respeito da resiliência, ou seja, alguém que porta uma resistência absoluta ao estresse e que sempre sai vitorioso. No entanto, ao considerar esse personagem, ele também possui um ponto fraco, a pedra de *kriptonita*. Sendo assim, a invencibilidade ou invulnerabilidade, precursores da definição do termo resiliência na Psicologia não é viável, uma vez que o ser humano se modifica ao longo da vida e a partir do que experiência.

Como a temática da resiliência chamou a atenção? Emily Werner e colaboradores (1986, 1993) realizaram um estudo longitudinal em *Kauai*, uma ilha do *Hawaii*, que iniciou em 1955 e acompanhou 698 crianças durante 40 anos. Elas foram avaliadas no primeiro e segundo anos de idade e depois aos 10, 18 e 32 anos. Embora não tivessem como objetivo primordial estudar o processo de resiliência, mas os efeitos cumulativos da pobreza, do estresse perinatal e dos cuidados familiares deficientes no desenvolvimento de crianças. Entretanto, estes estudiosos perceberam que nem todas as crianças provenientes de ambiente com a presença de quatro ou mais fatores de risco (pobreza, baixa escolaridade dos pais, baixo peso ao nascer, estresse perinatal, entre outros) desenvolveram ou apresentaram problemas de aprendizagem ou de comportamento. Essas crianças, então, foram denominadas resilientes (Werner, 1986, 1993; Werner & Smith, 1982, 1992).

Assim, verificou-se que a resiliência não tinha a ver com invencibilidade, mas com a possibilidade de enfrentamento, adaptação e superação. Os primeiros estudos sobre resiliência a compreendiam como um atributo individual: a pessoa teria ou não resiliência. Porém, na sequência, constatou-se que a resiliência não era um fenômeno estático, mas um processo psicológico complexo que envolvia os recursos pessoais, ambientais, relacionais e o engajamento na situação adversa para a sua posterior superação (Moraes & Koller, 2004; Poletto, 2007).

Conceitos associados à resiliência

Quando o processo de resiliência é considerado, outros conceitos associados precisam entrar em cena para seu entendimento, a saber: evento estressor, fator de risco, fator de proteção e vulnerabilidade. O primeiro destes conceitos é o de eventos estressores, que dizem respeito às mudanças no ambiente, que comumente levam a um alto grau de tensão e interferem nos padrões normais de resposta do indivíduo (Masten & Garmezy, 1985). Estes eventos não são necessariamente negativos. Por exemplo, ser promovido a um cargo de direção da escola pode trazer aumento na remuneração, maior visibilidade profissional, novos aprendizados e ganho de experiência. Mas é necessária a passagem das atividades que anteriormente o profissional desenvolvia, além de conhecer e adaptar-se a nova rotina e às atividades deste novo papel. Ou ainda, quando um casal deseja muito ter um filho, o nascimento deste, embora desejado, traz muitas situações, experiências, aflições e mudanças significativas na rotina desta família. Outros exemplos de eventos estressores são: divórcio, adoecimento, saída de um filho de casa, perda do emprego, mudança de endereço.

Embora todos os eventos estressores demandem da pessoa novas atitudes, decisões, posicionamentos, adaptações, eles também podem causar prejuízos importantes. É justamente neste momento que eles se tornam eventos negativos de vida, ou seja, os eventos estressores serão considerados situações de risco quando passarem a operar efeitos negativos sobre o indivíduo.

Quando a situação de risco ou o fator de risco está em ação, a pessoa aumenta a probabilidade de apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Cowan, Cowan, & Schulz, 1996). São exemplos de eventos de vida negativos ou fatores de risco a violência intrafamiliar (ver capítulo “Violência em diferentes contextos”), o assédio moral (ver capítulo “Bem-estar no trabalho e direitos dos trabalhadores em educação”), o desemprego, entre outros.

O número total de fatores de risco a que uma criança foi exposta, o período de tempo, o momento da exposição ao risco e o contexto são, muitas vezes, mais importantes do que uma única exposição grave (Engle, Castle, & Menon, 1996). Por isso, cada situação deve ser avaliada e considerada no seu todo. Quando uma criança sofre um tipo de violência, deve-se considerar o período, onde esse tipo de situação ocorre, qual é a gravidade, com quem ela pode contar, quais são as fragilidades, que outras situações adversas ela também está exposta. Com esta visão mais panorâmica é possível vislumbrar possibilidades e também considerar quais são seus elementos de proteção (rede de apoio social e afetiva, características individuais e qualidade das relações como um todo) que podem ser acionados e para quais serviços pode ser encaminhada.

Estes últimos elementos assinalados compreendem os fatores de proteção, que se referem a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação (Masten & Garmezy, 1985). A função dos fatores de proteção é modificar a resposta da pessoa a situações adversas, mais do que favorecer o desenvolvimento. Ou seja, eles agem no modo como a pessoa lida com transições e mudanças na vida e sobre o sentido que dá a suas experiências. Quais poderiam ser os fatores de proteção de uma criança que sofre violência: seus atributos pessoais (autocontrole, autoestima, autonomia, características de temperamento afetuoso e flexível, por exemplo), sua rede de proteção social e afetiva (amigos, pessoas significativas de referência para a criança, família, escola, etc.) e a qualidade de suas relações (coesão ecológica, estabilidade, respeito mútuo, apoio/suporte).

Os fatores de proteção possuem quatro funções principais: 1) reduzir o impacto dos riscos, fato que altera a exposição da pessoa à situação adversa; 2) reduzir as reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco; 3) estabelecer e manter a autoestima e a autoeficácia através do estabelecimento de relações de apego seguras e o cumprimento de tarefas com sucesso; e, 4) criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse (Rutter, 1987). Entretanto, é complicado estabelecer previamente que determinada variável/característica configure risco ou proteção. A melhor posição para ambos seria a de considerá-los como processos, uma vez que, em cada situação, poderão assumir uma posição pela combinação de vários elementos. Por exemplo, a timidez de uma adolescente, pode levar a depressão e configurar-se um fator de risco, pelo resultado negativo que desencadeou. Por outro lado, se evitou a delinquência, pode configurar-se fator de proteção ou ainda, constituir-se um fator neutro para essa jovem por não interferir na aquisição de conhecimentos. Esse movimento dependerá de uma série de elementos dos contextos dos quais essa adolescente participa, de suas características pessoais e da qualidade de suas relações. Para outro jovem, isso tudo poderia montar outra configuração.

Outra situação pode ilustrar a questão de risco e proteção. A família unanimemente é um espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e proteção integral de seus membros (Fukui, 1998; Gomes & Pereira, 2005; Teodoro, 2009). É o grupo familiar que propicia os aportes afetivos

e, sobretudo, os materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus membros. A família desempenha uma função decisiva na educação formal e informal, pois a educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto, especialmente porque é o ambiente no qual são absorvidos os valores morais e éticos, além de marcas ao longo das gerações (Gomes & Pereira, 2005; Kaloustian & Ferrari, 1994). No entanto, muitas vezes, o sistema familiar responde de maneira ineficaz, impossibilitando uma base saudável para o desenvolvimento de seus membros e uma reação funcional diante das adversidades. Ou então, a rede de apoio social e afetivo dessas famílias não consegue mais ser acionada de forma funcional e responsiva e a coesão ecológica interna à família está abalada e não consegue desenvolver saídas que promovam resiliência e superação (Eschiletti-Prati, Couto, & Koller, 2009). Estas características exemplificam situações em que o grupo familiar pode ser considerado um ambiente de ameaça e risco para seus filhos. Assim, o cuidado institucional adequado configura-se não apenas proteção, mas uma possibilidade de ressignificar trajetórias de vida (ver Poletto, 2007; 2011).

Além de considerar esse entendimento, ainda é possível verificar como os fatores de proteção interagem com a exposição ao risco para então produzir resultados específicos. Estes pontos de encontro entre risco e proteção podem fornecer elementos e informações úteis para o planejamento de intervenções (Morais, 2009).

Outro termo que merece uma atenção é vulnerabilidade, para não ser entendido de maneira equivocada. Possivelmente quem trabalha e atende populações em situação de vulnerabilidade social, há alguns anos quando participava de palestras e atividades, e teve acesso a materiais e notícias ouvia este mesmo grupo intitulado como em situação de risco. No entanto, se eu não conhecer profundamente uma população, não posso denominá-la como em situação de risco. O termo correto neste caso seria grupos em situação de vulnerabilidade social. Risco implica necessariamente um prejuízo ou resultado negativo de alguma ordem. No entanto, vulnerabilidade diz respeito à predisposição do indivíduo desenvolver problemas físicos, sociais e emocionais. Este é o termo mais adequado quando uma situação de vida ainda não foi avaliada em detalhes. Vulnerável, do latim *vulnerare*, significa ferir, penetrar (Yunes & Szymanski, 2001).

A vivência de situações adversas desencadeia nos indivíduos respostas diferentes, algumas eficientes, outras que os expõem a riscos ainda maiores. O comportamento dos indivíduos diante de situações de risco depende de sua vulnerabilidade (Poletto & Koller, 2006). O risco apenas opera quando um indivíduo encontra-se em situação de vulnerabilidade, ou seja, ele passa a ter problemas físicos, emocionais e sociais quando algo ocorrer e este estiver frágil e suscetível à situação adversa. No entanto, é difícil alguém não ser vulnerável e mesmo que isso seja possível, depende do quão grave foi sentido o evento adverso ele pode causar algum dano ao indivíduo e essa situação configurar-se um fator de risco.

Definindo resiliência ...

Com esse quadro de elementos associados – evento estressor, vulnerabilidade, risco e proteção – é possível construir uma compreensão fundamentada do conceito de resiliência.

Resiliência é um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não saudável e considerando variável a resposta da pessoa ao risco ou a situações adversas.

Na concepção de Cyrulnik (2002), a resiliência seria a capacidade do ser humano em responder a um trauma e ser feliz apesar deste ter marcado sua vida. Pode-se considerar, por exemplo, crianças maltratadas ou abandonadas ou que sobreviveram a guerras em campos de refugiados. De acordo com o autor, algumas crianças podem arrastar o mal sofrido por toda sua vida, outras podem seguir adiante e manter suas vidas positivamente.

A resiliência implica no enfrentamento de uma situação de risco, é um processo psicológico dinâmico. Ela é entendida a partir da interação dinâmica existente entre as características individuais e a complexidade do contexto social. O processo de resiliência opera na presença de risco para produzir consequências que auxiliam os indivíduos a enfrentarem e superarem problemas e adversidades na vida. A principal característica do processo de resiliência, tanto de crianças e adolescentes como de qualquer pessoa em situação de vulnerabilidade, é o engajamento em uma situação de risco, seu enfrentamento, superação e adaptação diante de algo adverso.

O processo de resiliência pode desenvolver-se ou não em determinados momentos e conforme o contexto da vida, assim como pode aparecer em algumas áreas (pessoal, profissional, social, etc.) e não em outras. Além disso, nada garante que se a pessoa lidou bem com uma situação difícil, sempre lidará. Ex: É possível que uma professora esteja bem pessoalmente e com sua família, mas no seu trabalho vêm enfrentando muitas dificuldades. Ou ainda que, em dado momento, sinta e receba *feedbacks* positivos da equipe de professores com quem trabalha e dos estudantes que atende, no entanto, não consiga dar conta das situações que vivencia com sua família e amigos.

Resiliência: mitos *versus* verdades

Diante de muitas concepções equivocadas e distorcidas sobre a conceituação e o entendimento da resiliência, discutiram-se algumas delas.

Mito: Resiliência significa que a pessoa sairá ilesa de uma situação de crise ou adversidade.

Verdade: A resiliência promoverá o embate e o enfrentamento de uma situação adversa, no entanto, mesmo assim, a pessoa poderá apresentar alguns resultados negativos sobre seu desenvolvimento.

Mito: Resiliência é um processo fixo, uma vez desencadeado, estará sempre presente.

Verdade: A resiliência pode aparecer e desaparecer em determinados momentos e conforme o contexto da vida, como aparecer em algumas áreas (pessoal, profissional, social, etc.) e não em outras.

Mito: Resiliência é simplesmente adaptação a adversidades.

Verdade: Resiliência envolve recursos pessoais, ambientais, relacionais e implica uma interação, troca, participação, engajamento em uma situação de adversidade para a sua posterior superação. O que também não significa sair ileso, sem marca alguma.

Mito: Resiliência é uma capacidade extraordinária, um privilégio dos mais fortes e competitivos.

Verdade: Resiliência é um fenômeno comum e presente no desenvolvimento de todo ser humano.

Mesmo que o processo de resiliência ocorra, não há possibilidade de “extermínio” de tristezas ou frustrações, uma vez que elas nem sempre são tão nocivas, já que fazem parte da vida e do desenvolvimento do ser humano. Ao mesmo tempo, a resiliência não desconsidera os limites subjetivos e não significa um submetimento dos indivíduos aos obstáculos do curso de sua vida, mas um espaço de criação diante da adversidade.

A resiliência sinaliza a necessidade de resgate do potencial do ser humano, não apenas competente para criar e operar máquinas. A possibilidade oferecida por esta dimensão mais positiva permite uma melhor compreensão de processos saudáveis, potencialidades, habilidades e da força inerente à condição humana. Além do entendimento de situações estressoras, a resiliência permite uma investigação sobre elementos que minimizam os efeitos decorrentes de adversidades, principalmente porque rompe com a noção de que o indivíduo se encontra preso a um ciclo sem saída (Poletto & Koller, 2006).

Referências

- Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and a resilience in families. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping and a resiliency in children and families* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cyrlunik, B. (2002) *Los Patitos Feos: La Resiliência: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Engle, P. L., Castle, S. & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science Medicine*, 43(5), 621-635.
- Eschiletti-Prati, L., De Paula Couto, M. C., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 21(1), 160-169.
- Fukui, L. (1998). Família: conceitos, transformações nas últimas décadas e paradigmas. In L. A. Palma e Silva, S. A. Stanisci, & S. Bacchetto (Eds.), *Famílias: aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos* (pp. 15-22). Brasília: MPAS/SAS; São Paulo: FUNDAP.
- Gomes, M. A. & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciências & Saúde Coletiva*, 10(2), 357-363.
- Kaloustian, S.M. & Ferrari, M. (1994) Introdução. In S. M. Kaloustian (Ed.). *Família brasileira, a base de tudo*. (pp. 11-15). São Paulo-Brasília: Cortez-Unicef.
- Masten, A. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp. 1-53). New York: Plenum Press.
- Morais, N. A. de & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: Ênfase na saúde. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 91-107). Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Morais, N. A. de. (2009). *Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Paludo, S. & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20.
- Poletto, M. (2011). *Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal sobre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Poletto, M. (2007). *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2006). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Teodoro, M. L. M. (2009). Família, bem-estar e qualidade de vida de crianças e adolescentes. In V. G. Haase, F. de O. Ferreira, & F. J. Penna (Eds.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e na adolescência* (pp. 111-122), Belo Horizonte: Coopmed.
- Werner, E. (1986). The concept of risk from a developmental perspective. In Keogh, B. (Ed.), *Advances in special education, development problems in infancy and preschool year* (pp. 1-23). Greenwich, Conn., JAI Press.
- Werner, E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos, afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 13-42), 2.ed. São Paulo: Cortez.

Materiais sugeridos

Livros

- *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção* – Débora Dalbosco Dell’Aglío, Sílvia Helena Koller e Maria Ângela M. Yunes – Ed. Casa do Psicólogo, 2006.
- *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas* – Rick Snyder e Shane Lopez – Ed. Artmed, 2009.

Filmes

- *Voltando a viver* (2002). 113 min. Direção: Denzel Washington – Antwone Fisher (Derek Luke) é um jovem marinheiro de temperamento explosivo, que constantemente arruma confusão na Marinha. Enviado ao psiquiatra Jerome Davenport (Denzel Washington), Antwone inicialmente se mostra relutante mas aos poucos revela ao

médico seu passado problemático. Com o tempo Antwone e o dr. Davenport iniciam uma relação de amizade, ao mesmo tempo em que o marinheiro resgata sua história.

- *Preciosa* (2009). 110 min. Direção: Lee Daniels – No Harlem, a jovem Claireece “Precious” Jones (Gabourey Sidibe) sofre as mais diversas privações. Abusada pela mãe, violentada pelo pai e grávida de seu segundo filho, é convidada a frequentar uma escola alternativa, na qual vê a esperança de conseguir dar um novo rumo à sua vida.
- *Um sonho possível* (2009). 128 min. Direção: John Lee Hancock – O filme conta a história de Michael Oher (Quinton Aaron), um jovem negro vindo de um lar destruído, que é ajudado por uma família branca, liderada por Leigh Anne (Sandra Bullock) que acredita em seu potencial. Com a ajuda do treinador de futebol, de sua escola e de sua nova família, Oher terá de superar diversos desafios a sua frente, o que também mudará a vida de todos a sua volta.

Resiliência

Michele Poletto

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Anotações

Filme: Voltando a Viver

★ Tomem o personagem como um aluno, um jovem que está sob os cuidados profissionais de vocês, neste contexto responda a indagação:

✓ **Quais foram os elementos da vida do personagem que influenciaram o seu desenvolvimento?**

Foco de Estudos

★ Psicologia ⇒ estudo da psicopatologia, da doença e do desvio

★ Influência do modelo biomédico que supervaloriza o aspecto biológico, assim como a doença

(Seligman, 2002)

Anotações

Surgimento

- ✦ 1998 ⇒ Martin Seligman assume American Psychological Association (APA)
- ✦ Em 2000 e 2001, a revista da APA publicou artigos que mencionavam conceitos centrais de uma nova área na Psicologia:
A Psicologia Positiva

(Seligman, 2002)

Movimento da Psicologia Positiva

- ✦ Propõe uma perspectiva mais otimista do potencial e das capacidades humanas que investigar o que é típico, comum e usual na maioria dos indivíduos
- ✦ O foco da PP não é inédito
- ✦ Surgiu com os psicólogos humanistas: Abraham Maslow (1954) e Carl Rogers (1959)
 - ✦ Comprometidos com uma visão mais positiva do ser humano
 - ✦ Infelizmente não foram suficientemente atrativas e não produziram dados empíricos
 - ✦ Não foram reconhecidas como necessárias à psicologia, naquele momento

(Seligman, 2002)

O processo histórico

- ✦ Antes da II Guerra Mundial, a Psicologia possuía 3 missões
 - ✦ curar as doenças mentais
 - ✦ tornar a vida das pessoas mais produtiva e feliz
 - ✦ identificar e criar talentos
- ✦ Mudança de função: reparo dos danos mentais, compaixão para ajudar aqueles que sofrem

(Seligman, 2002)

Psicologia Positiva

- A Psicologia não deve ficar restringida apenas reparando o que está errado ou ruim, mas (re)construir e potencializando qualidades positivas

(Seligman, 2002)

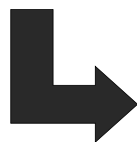
Anotações

Psicologia Positiva & Resiliência

- ✚ Resiliência: Um dos principais aportes teóricos que oferecem espaço para o estudo dessas habilidades. O estudo da resiliência favorece a compreensão das forças humanas.

Resiliência

O termo resiliência surgiu da Física



É a energia de deformação máxima que um material é capaz de armazenar, sem sofrer deformações permanentes

Na Psicologia, as primeiras construções teóricas a associam ➡ invulnerabilidade

(Morais & Koller, 2004; Poletto, 2007)

Anotações

Resiliência

- ✦ As primeiras pesquisas surgem no campo da psicopatologia do desenvolvimento
- ✦ Estudo de Werner e colaboradores (1982)
 - ✦ 1955 – 698 çcs durante 40 anos (1, 2, 10, 18 e 32 anos)
 - ✦ Objetivo: estudar os efeitos da condição de pobreza, cuidados familiares deficientes, ... sobre o desenvolvimento
 - ✦ Apesar dos inúmeros fatores de risco, nenhuma criança apresentou problemas de aprendizagem ou de conduta

Resiliência

- ✦ Os primeiros estudiosos concebiam resiliência como um traço individual
- ✦ Destes, alguns, diante dos resultados de pesquisas, a entendem como processo dinâmico

(Morais & Koller, 2004; Poletto, 2007)

Resiliência

- ✦ Conceitos atrelados
 - ✦ Evento estressor
 - ✦ Fator de risco
 - ✦ Fator de proteção

Eventos Estressores

- ✚ Eventos estressores - mudanças no ambiente, que comumente levam a um alto grau de tensão e interferem nos padrões normais de resposta do indivíduo

(Masten & Garmezy, 1985)

- ✚ Exs: divórcio, ser promovido, perda do emprego, nascimento de um filho, fusão de empresas

Anotações

Estressor: Risco?

- ✚ “Eventos estressores” se constituirão risco ou não se operarem seus efeitos negativos sobre o indivíduo

(Rutter, 1985)

Fator de Risco

- ✚ Fatores de risco se relacionam com eventos negativos de vida e quando presentes, aumentam a probabilidade da pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais

(Cowan, Cowan & Schulz, 1996)

- ✚ Ex: violência, assédio moral ...

- ✚ O número total de fatores de risco a que uma criança foi exposta, o período de tempo, o momento da exposição ao risco e o contexto são mais importantes do que uma única exposição grave

(Engle, Castle & Menon, 1996)

Anotações

Fator de Proteção

- ✦ Fatores de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação

(Masten & Garmezy, 1985)

- ✦ Função: modificar a resposta da pessoa a situações adversas, mais do que favorecer o desenvolvimento
- ✦ Age no modo como a pessoa lida com transições e mudanças na vida, que sentido dá a suas experiências

Fator de Proteção

- ✦ Tipos de fatores de proteção: atributos pessoais, laços afetivos e rede social

- ✦ fatores individuais: auto-estima positiva, auto-controle, autonomia, características de temperamento afetuoso e flexível;
- ✦ fatores familiares: coesão, estabilidade, respeito mútuo, apoio/suporte;
- ✦ fatores relacionados ao apoio do meio ambiente: bom relacionamento com amigos, professores ou pessoas significativas que assumam papel de referência segura à criança e a faça sentir querida e amada

Processos de proteção

- ✦ Possuem quatro principais funções:
 - 1) reduzir o impacto dos riscos, fato que altera a exposição da pessoa à situação adversa
 - 2) reduzir as reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco
 - 3) estabelecer e manter a auto-estima e auto-eficácia, através de estabelecimento de relações de apego seguras e o cumprimento de tarefas com sucesso
 - 4) criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse

(Rutter, 1987)

Risco e Proteção: Processo

✦ Risco e proteção devem ser pensados não apenas como variáveis em si, mas como processos (Rutter, 2007)

✦ Por exemplo:

✦ a timidez (mesma variável) de uma adolescente, pode levar a depressão (risco), evitar a delinquência (proteção) ou não interferir na aquisição de conhecimentos (neutro)

Anotações

Vulnerabilidade

- ✦ Vulnerável do latim *vulnerare* – ferir, penetrar
- ✦ Predisposições (genéticas, ambientais) a desordens ou de sensibilidade ao estresse
- ✦ Relacionada ao indivíduo
- ✦ Estudo sobre resiliência – vulnerabilidade – predisposições psicológicas ao desenvolvimento de psicopatologias

(Yunes & Szymanski, 2001)

Vulnerabilidade

- ✦ Confusão com risco
Risco (amb, indiv) X Vulnerabilidade (indiv)
- ✦ Vulnerabilidade só opera na presença do risco
 - ✦ Ex.: práticas educativas ineficazes podem deixar cças mais vulneráveis

Anotações

Resiliência

- ✦ Conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não saudável e considerando variável a resposta da pessoa ao risco
- ✦ Combinação/processo interativo entre os atributos da criança ou jovem e seu ambiente familiar, social e cultural.
- ✦ Não pode ser pensada como um atributo que nasce com o sujeito, nem que ele adquiere durante seu desenvolvimento
- ✦ Os mesmos fatores causadores de estresse podem ser experienciados de formas diferentes por pessoas diferentes, não sendo a resiliência um atributo fixo do indivíduo

(Rutter, 1987)

Resiliência

- ✦ Não significa sair da crise ileso
- ✦ Não é um processo fixo – pode aparecer e desaparecer em determinados momentos e conforme o contexto da vida, como aparecer em algumas áreas
- ✦ Não é simplesmente adaptação a adversidades
- ✦ Estudos atuais postulam que a resiliência é um fenômeno comum e presente no desenvolvimento de todo ser humano

(Masten, 2007)

Cuidado com distorções!!!!

- ✦ Associar a traços de personalidade e desconsiderar o processo, a multidimensionalidade e o ecológico (contexto)
- ✦ Não existe “extermínio” de tristezas ou frustrações – nem sempre são tão nocivas, já que fazem parte da vida e do desenvolvimento do ser humano

Cuidado com interpretações distorcidas sobre resiliência

- ✱ capacidade extraordinária
- ✱ privilégio dos mais fortes e competitivos
- ✱ submissão quase que absoluta dos indivíduos aos “obstáculos”
- ✱ desconsidera os limites subjetivos
- ✱ propiciar situações que extrapolam a capacidade individual de suportar as cargas da vida e que oferecem risco para a saúde
- ✱ persiste uma versão inicial da resiliência como invulnerabilidade ou resistência absoluta às adversidades
- ✱ prioriza-se a perspectiva individualista, sendo a resiliência vista como competências individuais das pessoas
- ✱ sustentar um discurso de conformidade ao “sucesso” prescrito por normas sociais vigentes

Anotações

Resiliência não é mágica, mas potencial humano, ao se respeitar e se levar em consideração a “condição” humana!!!!

OBRIGADA!

michelepolettopsi@gmail.com

Referências

- ✱ Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and a resilience in families. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), Stress, coping and a resiliency in children and families (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ✱ Engle, P. L., Castle, S. & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science Medicine*, 43(5), 621-635.
- ✱ Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930.
- ✱ Masten, A. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp. 1-53). New York: Plenum Press.
- ✱ Morais, N. A. de & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: Ênfase na saúde. In S. H. Koller (Ed.), *Ecológica do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 91-107). Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- ✱ Poletto, M. (2007). *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- ✱ Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- ✱ Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205-209.
- ✱ Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- ✱ Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- ✱ Werner, E. (1986). The concept of risk from a developmental perspective. In Keogh, B. (Ed.), *Advances in special education, development problems in infancy and preschool year* (pp. 1-23). Greenwich, Conn., JAI Press.
- ✱ Werner, E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- ✱ Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- ✱ Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- ✱ Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos, afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 13-42), 2.ed. São Paulo: Cortez.

CAPÍTULO II

GARANTINDO DIREITOS: ENFOQUE NA DEFESA DOS DIREITOS DOS TRABALHADORES, DE MULHERES E DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Educadores e demais profissionais da Rede de Proteção de crianças e adolescentes são importantes agentes na luta pela garantia de direitos dessa população. Para buscar essa garantia, é fundamental ter conhecimento em relação aos direitos. O presente capítulo tem o propósito de abordar questões sobre direitos. Inicialmente, serão apresentados aspectos relevantes sobre os Direitos Humanos de maneira geral. Na sequência, serão discutidos os Direitos dos Trabalhadores. Em seguida, o enfoque será na defesa dos Direitos das Mulheres. Por fim, serão abordados os Direitos da Criança e do Adolescente.

2.1 Direitos humanos: não são apenas direitos de minorias

Ana Paula Lazzaretti de Souza

Em geral, quando se ouve falar em “direitos humanos”, pensa-se nos direitos de refugiados, desaparecidos, presidiários, dentre outros grupos considerados marginalizados ou excluídos. Outras vezes, questiona-se por que aqueles que faltam com seus deveres de cidadãos ou infringem as leis também têm direitos garantidos ou até se diz que são privilegiados diante dos que exercem sua cidadania. Na verdade, os direitos humanos são universais, portando independente de raça, cor, religião, etnia, de atos ou comportamentos, todas as pessoas têm direitos.

O presente capítulo tem como objetivo esclarecer alguns aspectos dos direitos humanos, tais como definição, características, tipos, marcos históricos no Brasil e no mundo, documentos importantes, vulnerabilidade de determinados grupos, violações, entre outros. Visa, principalmente, a promover a reflexão sobre as garantias e violações de direitos como algo relativo a todas as pessoas e não somente a grupos específicos ou que se encontram em vulnerabilidade. Com esse

texto, pretende-se desmistificar essa temática que, muitas vezes, é vista como privilégio de um minoria e muito criticada. Um estudo realizado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Brasil, 2010a) sobre a percepção dos brasileiros acerca do assunto indicou que essa visão negativa dos direitos humanos, no Brasil, é de apenas uma pequena parcela da população. Entretanto, o que se ouve ou presencia no cotidiano parece não corroborar os achados da pesquisa. Frases como “lá vem esses defensores dos direitos humanos”; “agora, quero ver o que o pessoal dos direitos humanos vai dizer diante desse crime horrendo” ou “e onde estão os direitos humanos das vítimas?” demonstram a insatisfação das pessoas diante do assunto.

O que são direitos humanos?

Os direitos humanos são liberdades básicas das quais devem gozar todas as pessoas. Desde o nascimento da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, o conceito de direitos humanos tem se universalizado, alcançando importância na cultura jurídica internacional (Comparato, 2005). A ONU surgiu ao final da II Guerra Mundial com o intuito de manter a paz e a cooperação entre as nações (Ikawa, Piovesan, & Almeida, 2007b).

O conceito de direitos humanos tem uma pluralidade de significados, sendo a concepção contemporânea introduzida com a Declaração Universal de 1948 e reiterada, em 1993, pela Declaração de Direitos Humanos de Viena (Piovesan, 2004). Essa concepção parte da ideia que não basta apenas o direito à vida, mas à uma vida digna.

Possuir direitos humanos significa ter o controle sobre sua própria vida, trabalhar, participar da organização da sua comunidade, exigir políticas públicas que garantam seus direitos, primando pelo bem comum e respeitando as diferenças. O respeito é um aspecto importante, uma vez que uma pessoa não terá uma vida digna se não for respeitada. Ademais, ter direitos significa exercer sua cidadania, sua participação social, exigindo que o Governo cumpra com sua obrigação de garantir os direitos de todos (Mendoza et al., 2010a). Portanto, direitos e deveres estão sempre relacionados.

O foco dos direitos humanos está na autonomia e no protagonismo das pessoas, através da solidariedade e do respeito à diversidade e não na caridade. Os princípios que os regem são dignidade, igualdade, liberdade e justiça (Mendoza et al., 2010a). Os direitos humanos apresentam características importantes, as quais estão sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1: Características dos direitos humanos

Característica	Definição
Universais	São para todas as pessoas.
Indivisíveis	Não podem existir pela metade.
Interdependentes	Estão relacionados uns com os outros e realizam-se juntos. Precisa-se de todos os direitos ao mesmo tempo, sendo que a falta de um prejudica os outros.

Inter-relacionados	A garantia de um direito ajuda a de outro. Assim como enfraquecer um, também enfraquecerá os demais.
Não neutros	Não permanecem em cima do muro. Tomam partido, ficando ao lado dos discriminados, explorados e vulneráveis.
Necessitam de muita luta para serem conquistados	Não surgem do nada, nem caem do céu.
Inseparáveis	Não se pode realizar alguns e ignorar os demais.
Não hierárquicos	Nenhum dos direitos humanos é mais importante do que os demais.
Progressivos	Não viram realidade de uma hora para a outra. No entanto, podem ser diminuídos ou perdidos caso não sejam suficientemente protegidos por leis que sejam realmente praticadas.
Inalienáveis	Não é possível abrir mão deles.
Invioláveis	Não admitem justificativa, nem exceção para serem violados.

Fonte: Mendoza et al., 2010a

Levando em conta essas características, pode-se considerar que o espancamento de um jovem que assaltou um estabelecimento comercial ou o assassinato de um presidiário são violações de direitos humanos? Por mais difícil que seja deixar de julgar essas pessoas que também violaram um direito humano de um terceiro e reconhecer que devem ser respeitadas apesar de seu erro, deve-se lembrar que os direitos humanos são universais. Portanto, sim, são violações. As pessoas que cometem crimes e infringem as leis devem ser punidas, sofrendo as consequências de seus atos. Entretanto, isso não significa ser espancado, torturado ou assassinado. Ademais, nada justifica um crime, porém, pode-se refletir sobre fatores que fizeram com que essa situação acontecesse. Apesar de haver casos de criminosos com desvio de caráter ou de conduta, há aqueles em que o contexto e a experiência de vida propiciam tal comportamento. Crianças e adolescentes que vivem situações de privações econômicas e/ou emocionais, além de violência, podem vir a praticar crimes quando adultos (Bordin & Offord, 2000). Em um país em que a desigualdade econômica e social é enorme e em que a cultura do imediato e do mais fácil – o “jeitinho brasileiro” – está presente, infringir as leis, infelizmente, é algo corriqueiro e tido como solução para enfrentar a falta de oportunidades para muitos brasileiros. Esse tipo de situação demonstra a importância de trabalhar valores quando se discute e transmite conhecimentos sobre direitos humanos. Uma pessoa que considere a dignidade e honestidade como importantes valores, diante de uma situação difícil de privação e necessidade, provavelmente não utilizará meios ilícitos para resolver seu problema.

Há vários tipos de direitos: os direitos civis, os políticos, os econômicos, os sociais e os culturais. Os direitos civis correspondem a direitos como à liberdade de expressão intelectual e à liberdade de religião. Já os direitos políticos dizem respeito ao direito de votar e ser votado. Os

direitos econômicos implicam no direito ao emprego, por exemplo. Os direitos sociais englobam o direito à saúde, moradia, educação, previdência social, assistência social, entre outros. Por fim, os culturais dizem respeito à formação e à participação na vida cultural (Ikawa, Piovesan, Almeida, & Gomes, 2006).

Além disso, os direitos humanos estão em constante processo de mudança e modernização. Eles precisam adequar-se às necessidades de cada época. Alguns direitos não se encontram na Declaração Universal de 1948, mas foram incorporados a outros importantes documentos ao longo da história. Por exemplo, os direitos das pessoas com deficiência que foram reconhecidos na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006 (Mendoza et al., 2010a).

Os direitos costumam ser classificados por gerações, de acordo com a época em que passam a ser reconhecidos. Portanto, são considerados direitos de primeira geração os direitos de liberdades públicas e direitos políticos e de segunda, os direitos sociais, econômicos e culturais. Os direitos de terceira geração são os considerados de fraternidade ou solidariedade, ou seja, dizem respeito à proteção de grupos sociais vulneráveis e à preservação do meio ambiente. Os de quarta geração são os direitos da bioética – contemplam questões como eutanásia, aborto e transexualismo, por exemplo – e direito da informática, o qual engloba comércio eletrônico, pirataria, invasão de privacidade, entre outros (Sarmento, n.d.). Entretanto, não costuma haver concordância entre autores, sendo que há os que consideram o meio ambiente como de quarta geração (Patarra, Silva, & Guedes, 2004), entendidos como de maior abrangência e os decorrentes da informática ou realidade virtual como de quinta geração (Oliveira Júnior citado por Pessanha, 2006).

Os direitos humanos ambientais não costumam ser muito enfatizados ou divulgados. Por vezes, são mais destacados como deveres. Entretanto, o direito ao meio ambiente está explícito no artigo 225 da Constituição Federal de 1988. Nesse artigo consta que o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” é direito de todos e bem comum fundamental para a qualidade de vida (Brasil, 1988). No artigo, é ressaltado ainda que sua defesa e preservação é dever do Poder Público e da coletividade.

Direitos humanos no Brasil e no mundo

Para entender como ocorreram as conquistas em relação aos direitos humanos no Brasil e no mundo, é importante conhecer alguns marcos históricos de luta pela garantia desses direitos. Vários acontecimentos antes do século XX tiveram importante papel nessa luta. Entretanto, esse capítulo enfocará a época das grandes guerras mundiais, consideradas “divisores de água” nas conquistas relacionadas aos direitos humanos. A Revolução de Outubro ou Revolução Vermelha, ocorrida na Rússia em 1917, foi um desses marcos na luta pelos direitos humanos. Essa revolução socialista foi importante para os direitos humanos visto que resultou na Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Tal declaração proporcionou uma nova ótica dos direitos humanos, uma vez que passou a tratar não mais do homem abstrato, mas do que vive em sociedade, do que está à margem, ou seja, reconheceu os direitos dos excluídos. Teve o intuito de garantir o propósito de assegurar liberdade e igualdade reais aos que, até aquele momento, nunca as haviam possuído: os trabalhadores das cidades e do campo (Trindade, n.d.).

Após a Primeira Guerra Mundial houve a criação da Liga das Nações, órgão criado em 1920 com o intuito de promover a paz, a segurança e a cooperação internacional. No entanto, essa Liga fracassou em evitar a Segunda Guerra (Monteiro, n.d.).

A Segunda Guerra Mundial consistiu em uma ruptura da internacionalização dos direitos humanos, uma vez que promoveu o extermínio de milhões de pessoas. Foi um fenômeno que representou o descaso com a vida e a visão do ser humano como descartável e sem dignidade. Entretanto, o Pós-Guerra foi um período de reestruturação da luta pelos direitos humanos, momento em que diversos tratados e declarações foram elaborados e mobilizações sociais realizadas. Uma das primeiras manifestações do processo de internacionalização promovido pelo Pós-Guerra foi a instituição dos Tribunais de Nuremberg e Tóquio. Eles permitiram a responsabilização criminal de indivíduos e representaram um limite à soberania (Ikawa, Piovesan, & Almeida, 2007a).

Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em sua Resolução n. 217 A (III). Foi elaborada como resposta aos eventos de violação de direitos da II Guerra Mundial e com o intuito de organizar as bases da nova ordem internacional. Embora tenha se universalizado neste período, a história dos direitos humanos tem seus antecedentes vinculados a documentos que datam do período Antes de Cristo (Comparato, 2005). Essa Declaração, considerada marco do movimento de internacionalização dos direitos, introduz a concepção contemporânea de direitos humanos: universalidade e indivisibilidade desses direitos. A primeira diz respeito ao caráter universal dos direitos, ou seja, a condição de pessoa é o único requisito para a titularidade de direitos. A segunda indica que os direitos estão inter-relacionados: se os direitos civis e políticos são desrespeitados, os sociais, econômicos e culturais estarão igualmente violados e vice-versa (Piovesan, 2004). Ademais, foi um documento que integrou os direitos civis e políticos desenvolvidos a partir da Revolução Francesa de 1789 aos direitos os sociais, econômicos e culturais demandados e valorizados a partir da Revolução Russa de 1917 (Trindade, n.d.).

Embora o liberalismo fizesse da igualdade dos direitos um dos seus princípios fundamentais, de fato se abriam diversas exceções para os “alvos” dos direitos “universais”. Por exemplo, os direitos políticos eram negados à maioria da população por esta não ter rendimentos suficientes, outras vezes porque não sabia ler, nem escrever, ou ainda porque não tinha a idade suficiente para votar. Assim, a luta pelos direitos humanos e universais estava apenas começando, quando da Revolução Francesa (Comparato, 2005).

Há uma ampla discussão sobre a evolução histórica do conceito de direitos humanos, com alguns autores afirmando que a elaboração dele só é possível quando da instalação da modernidade no Ocidente. Isto porque, antes da modernidade, as normas da convivência familiar e comunitária se sobrepunham às vontades e desejos dos indivíduos. Assim, em um lugar onde não cabiam os desejos individuais, não caberiam também a preservação dos direitos individuais e subjetivos que têm vinculação estreita com o que hoje se denomina de direitos humanos. Outros estudiosos afirmaram que a discussão acerca dos direitos humanos está presente desde o período clássico e que sua origem se encontra no Cristianismo. Outros salientam que a exigência pelos direitos humanos está presente desde que o tema da dignidade moral do ser humano enquanto pessoa foi considerada (para revisão ver Comparato, 2005).

A nova concepção trazida pela Declaração Universal de 1948 possibilitou a formação de um sistema normativo internacional de proteção dos direitos e, a partir dela, surgiram diversos tratados internacionais com o foco nos direitos fundamentais. Além do sistema normativo global, há um sistema regional de proteção (Europa, América e África, um incipiente árabe e um asiático em formação). Esses sistemas regionais têm o intuito de internacionalizar os direitos humanos nos planos regionais. O objetivo é que os planos global e regional sejam complementares, interagindo em benefício dos indivíduos protegidos (Piovesan, 2004).

No entanto, os direitos e liberdades básicos de cada grupo de pessoas, obviamente, serão diferenciados, pois cada grupo possui suas especificidades e todos eles devem ser respeitados até o ponto que não firam os direitos dos membros de outros grupos. Para que haja efetiva proteção dos direitos humanos, são necessárias não somente políticas universalistas, mas específicas, voltadas a grupos socialmente vulneráveis, ou seja, as vítimas da exclusão (Piovesan, 2004). Um breve histórico sobre a defesa dos direitos de mulheres, crianças e adolescentes pode ser útil para visualizar as especificidades de cada um desses grupos. Esses dados serão melhor abordados nos capítulos seguintes.

O Brasil foi cenário de um período difícil e repleto de violações explícitas aos direitos humanos. De 1964 a 1985, o período da ditadura militar foi marcado pela censura, pela repressão e pelas torturas. Essas ferem o direito à segurança pessoal e integridade física que fazem parte do direito à vida. Ainda que conquistas tenham sido alcançadas em relação ao combate à tortura – como a assinatura pelo Brasil, em 1984, da Convenção contra a Tortura – esse fenômeno segue ocorrendo no Brasil e no mundo, principalmente por profissionais e órgãos de segurança (Mendoza et al., 2010b).

Em 1986, é adotada a Declaração do Direito ao Desenvolvimento pela ONU, por 146 Estados. Essa declaração reforça a importância da participação e ressalta a necessidade de adoção de programas e políticas nacionais e de cooperação internacional (Piovesan, 2004). Dois anos depois, após um período de grande mobilização em prol da democracia e dos direitos humanos, é promulgada a Constituição Federal de 1988, um marco na história do Brasil.

Importantes documentos relacionados aos direitos humanos no Brasil

Um documento muito relevante que diz respeito aos direitos humanos no cenário brasileiro é a chamada constituição cidadã – a Constituição Federal de 1988. Nessa legislação, fica explícita a importância da vida digna a todas as pessoas e constam direitos individuais e coletivos, direitos sociais, de nacionalidade e políticos. Ela determina que o Estado seja um instrumento na busca pela dignidade do povo. Essa Constituição traz uma inovação em relação às anteriores: estabelece a prevalência dos direitos humanos como princípio do Brasil em suas relações internacionais. Essa prevalência significa que o país compromete-se a engajar-se na elaboração de normas internacionais de direitos humanos, além de buscar a incorporação dessas normas no direito interno (Ikawa, Piovesan, & Almeida, 2007c).

Já na década de 1990, outros importantes documentos surgiram como o Plano Nacional dos Direitos Humanos 1 (PNDH 1) que foi elaborado em 1996. Com esse Plano, o Brasil foi um dos primeiros países a cumprir a recomendação da Conferência de Viena, de dar status de política pública aos DH. No entanto, falhou ao não incluir direitos econômicos, sociais e culturais. Em 1999, surgiu o PNDH 2, o qual foi discutido e avaliado na 4ª Conferência Nacional de Direitos Humanos. Nele foram incorporadas ações de direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer. Também ações em prol da consolidação da cultura de respeito aos direitos (Ikawa, Piovesan, Almeida, & Gomes, 2006). Anos mais tarde, em abril de 2008, surgiu o PNDH 3 a partir da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos. Esse documento trouxe como inovações “a transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos” (Brasil, 2010b, p.16). Os principais eixos do PNDH 3 são: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade (Brasil, 2010b).

Foi elaborado ainda o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que tem o propósito de “orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos” (Brasil, 2007, p. 12). Teve sua primeira versão em 2003, mesmo ano da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR. Desse comitê, participaram especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Ações de formação em cidadania e debates sobre direitos humanos tornaram-se mais constantes e relevantes no Brasil a partir dos anos 1980 e 1990 a partir de mobilizações da sociedade civil e de ações governamentais.

A concepção contemporânea de direitos humanos engloba conceitos de cidadania democrática, ativa e planetária. A cidadania planetária e o pleno exercício da cidadania ativa requerem a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, reconhecedores do princípio da dignidade humana e engajados em um compromisso com outros povos e nações, levando em conta a solidariedade internacional. O PNDEH salienta o dever do governo de valorizar os(as) educadores(as), garantir a qualidade da formação inicial e continuada, considerando como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

Violações de direitos: o que são?

As violações de direitos humanos são qualquer tipo de discriminação que mantenha ou promova desigualdades (Mendoza et al., 2010a). Essas violações não são passíveis de mediação (para mais informações sobre o tema, ver capítulo sobre mediação de conflitos neste livro). Alguém que não é portador de necessidades especiais e estaciona o carro em vaga para cadeirantes está violando um direito dessa população. O mesmo acontece quando não se respeita a prioridade de atendimento a idosos em um banco ou se utiliza um assento destinado a gestantes, idosos e pessoas portadoras de necessidades especiais em ônibus.

Situação de grupos específicos: a vulnerabilidade de segmentos discriminados no país

O Brasil tem um histórico de desigualdades no âmbito social e em relação aos direitos dos diversos grupos sociais. Determinados grupos como os afrodescendentes, as mulheres, as crianças, os idosos, os portadores de necessidades especiais, os homossexuais, os indígenas, entre outros possuem uma trajetória de discriminações e violências, além de outras formas de violação a seus direitos. São grupos pelos quais há mobilizações sociais a favor dos direitos, que já alcançaram algumas conquistas como estatutos e declarações, mas que ainda sofrem muito. São segmentos sociais vulneráveis no país. A vulnerabilidade tem relação com os fatores de risco, os quais estão associados a eventos negativos de vida e, quando presentes, aumentam a probabilidade da pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Cowan, Cowan, & Schulz, 1996). A palavra “vulnerável” tem origem do latim *vulnerare* que significa ferir, penetrar. Há predisposições – genéticas ou ambientais – a desordens ou de sensibilidade do estresse. Esses grupos encontram-se nessa situação de vulnerabilidade devido a todo o estigma que carregam ao longo da trajetória de violência, preconceito e discriminação que sofrem. Nesse caso, as predisposições são ambientais ou culturais, visto que por serem diferentes, por não se encaixarem em um perfil esperado ou em padrão socialmente aceito, negros, indígenas, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, entre outros grupos são vulneráveis e sofrem violação de seus direitos. Apesar dos avanços em relação aos direitos humanos desses grupos, ainda se faz presente a lógica e pretensa supremacia do “homem branco heterossexual e ocidental”.

Os afrodescendentes brasileiros possuem uma história de exploração e discriminação desde a época da colonização, com o fenômeno da escravidão. Essa herança ainda é responsável por muitos preconceitos e pela desigualdade enfrentada por esse grupo social. Em 2003, o governo federal criou a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Social (SEPPIR) que tem como missão promover iniciativas de combate às desigualdades raciais no Brasil. Uma das ações da SEPPIR é acompanhar o cumprimento de leis que promovam a igualdade racial (<http://www.seppir.gov.br/>). Dentre essas, a Lei 10639/2003 (Brasil, 2003) determina que todas as escolas do país devem ensinar a história da África e dos negros.

Os indígenas também são um dos grupos mais vulneráveis em relação à violação de direitos humanos. Além de toda a história de exploração e violência, desde a época da colonização do país, os índios ainda sofrem discriminação e desrespeito atualmente. Um dos aspectos principais na luta pelos direitos dos indígenas é a busca pela perspectiva multicultural ao tratar de direitos humanos, a qual considere e respeite o direito de autonomia desse povo (Verdum, 2008). A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada pela Lei 5.731 em 1967, momento em que os indígenas eram considerados “relativamente incapazes” e a função do órgão era integrar as sociedades indígenas à sociedade nacional, mesmo negando as diversidades. Foi a partir da Constituição de 1988 que os indígenas tiveram sua diversidade e especificidade cultural reconhecidas. No Artigo 231 da Constituição, consta que os índios têm “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” reconhecidos e direitos sobre as terras que costumam ocupar, sendo obrigação da União proteger e respeitar seus bens (Brasil, 1988). Atualmente, a FUNAI tem o intuito de

promover políticas de desenvolvimento das populações indígenas, primar pela preservação e recuperação das terras indígenas, implementar políticas de proteção a estas populações, vigiar, fiscalizar e prevenir conflitos nas terras indígenas, entre outras atribuições (<http://www.funai.gov.br/>). A Lei 11645/2008 (Brasil, 2008) determina que as escolas brasileiras ensinem a história e cultura indígena. Há ainda um importante documento que assegura os direitos dessa população: a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas criada em 2007 pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa Declaração, constam direitos de autodeterminação – determinar livremente seu status político e buscar seu desenvolvimento social, cultural e econômico e direito ao consentimento livre, prévio e informado – consulta prévia a respeito de medidas legislativas ou administrativas, como mineração, uso de recursos hídricos ou obras de qualquer natureza. Também estão presentes o direito à reparação por furto de suas propriedades, direito a manter suas culturas, entre outros (ONU, 2008).

Por vezes, costuma-se julgar os índios por determinadas situações em que reagem com violência diante de violações de seus direitos ou criticar as cotas nas universidades para os afrodescendentes, por exemplo. Entretanto, não se considera todo o histórico de exploração e violência que sofreram. Como é possível condenar atitudes de povos que sempre presenciaram sofrimento e destruição de seus semelhantes ou de sua cultura? Pode-se questionar como um povo aprenderá a respeitar os direitos de terceiros se os seus nunca foram respeitados.

A população do campo também costuma sofrer violação de seus direitos. A questão agrária corresponde ao conflito entre os camponeses e os proprietários de latifúndios e de agronegócios, engloba os problemas próprios do desenvolvimento do capitalismo no campo (Girardi, 2008). Na maioria das vezes, os conflitos são resolvidos de maneira violenta. A violência costuma ser utilizada a serviço de interesses de classe e do poder econômico e para combater a luta pela terra e os movimentos sociais (Arantes, 2010). Os acampamentos, ocupações de terra e defesa de interesses perante o Governo são considerados conflitos (Girardi, 2008). Violência física, agressões punitivas, ameaças de morte e assassinatos são estratégias comuns para a defesa da propriedade da terra e recursos de controle social e demonstração de poder. O camponês é “rotulado” como violento e invasor e, a partir dessa estigmatização, lhe é negado o direito a um território (Maldos, 2010).

Outro segmento que costuma sofrer violações de direitos como preconceito, discriminação e violência é a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT). Uma das conquistas mais recentes relacionada aos direitos desse grupo, no Brasil, foi o reconhecimento da união estável em relações homoafetivas. No dia 05 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu que os casais do mesmo sexo constituem família e, portanto, passam a ter direitos como herança, pensões, inscrição do(a) parceiro(a) em planos de saúde, entre outros. Entretanto, a decisão ainda não possibilita o casamento em cartório. Para que isso seja possível, é preciso que uma lei de autorização entre em vigor (Borgheti, 2011). Ademais, o Estatuto da Diversidade Sexual está sendo elaborado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O documento tem o objetivo de garantir os direitos da população LGBT. Dentre os direitos básicos a serem garantidos estão livre orientação sexual, direito à igualdade e não discriminação, à constituição de família e direito ao próprio corpo, entre outros. Apesar dessas conquistas ainda são visíveis e preocupantes as violações de direitos sofridas por esses grupos. Um relatório elaborado pela organização Grupo

Gay da Bahia (GGB) indicou que um homossexual é morto a cada 36 horas no Brasil e que esse tipo de crime cresceu 113% nos últimos cinco anos (Freitas, 2011). Outro exemplo de violação aos direitos dessa população é o desrespeito ao direito dos travestis e/ou transexuais a serem chamados pelo nome social. Em alguns serviços, como os de saúde, por exemplo, alguns profissionais, por desconhecimento ou até mesmo por preconceito ou discriminação, insistem em chamar travestis e transexuais por seus nomes de registros (que estão nos documentos de identidade) mesmo que o paciente tenha solicitado ser chamado por seu nome social. Há leis estaduais e normas do Ministério da Saúde que garantem esse direito. Na Carta dos Direitos do Usuário da Saúde, consta que deve ser assegurada a identificação do paciente pelo nome civil e constar no documento um campo para o registro do nome social, sendo garantido o uso do nome de preferência do(a) usuário(a). Além disso, a pessoa atendida pelo serviço não pode ser identificada por número, código ou nome da doença ou, ainda, outras maneiras que sejam preconceituosas ou desrespeitosas (Brasil, 2009).

Levando em consideração que a educação e o respeito podem ser transmitidos em qualquer contexto, cada cidadão tem seu papel na busca pela promoção dos direitos humanos. A família, primeiro sistema social da qual uma pessoa faz parte, tem papel fundamental nessa promoção. Valores e ideologias ensinados, regras de convívio, padrões de relacionamento, entre outros, serão vivenciados e reproduzidos nos outros contextos de desenvolvimento da pessoa, como por, exemplo a escola. Essa, por ser um espaço de formação, possui também uma grande responsabilidade em transmitir esses valores relacionados aos direitos humanos. Ademais, o contexto escolar produz mazelas sociais por meio de seus conteúdos curriculares. No entanto, a escola pode ser transformadora, tornando-se um contexto de eliminação de qualquer forma de discriminação e de promoção de igualdade (Rohden, 2009).

Referências

- Arantes, M. A. A. C. (2010). Violência, massacre, execuções sumárias e tortura. In Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenação Geral de Combate à Tortura (Org.). *Tortura* (pp. 58-77). Brasília: DF Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_tortura.pdf#page=59
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
- Brasil (2003). *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- Brasil (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. 70 p. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>
- Brasil (2008). *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Brasília: DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- Brasil (2009). *Portaria 1.820 de 13 de agosto de 2009*. Brasília: DF. Disponível em <http://www.redehumanizausus.net/7542-nova-versao-da-carta-dos-direitos-dos-usuarios-da-saude>
- Brasil (2010a). *Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. 272 p. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_percepcoes/percepcoes.pdf

- Brasil (2010b). *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. 228 p. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>
- Bordin, I. A. S., & Offord, D. R. (2000). Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Pediatria*, 22(2), 12-15.
- Borgheti, B. (2011). STF aprova união civil entre casais homossexuais. Retirado de <http://www.occureiodopovo.com.br/geral/stf-aprova-uniao-civil-entre-casais-homossexuais-4698247.html>
- Comparato, F. K. (2005). *A afirmação histórica dos direitos humanos*. Saraiva: Rio de Janeiro.
- Cowan, P., Cowan, C., & Schulz, M. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. Hetherington & E. Blechman (Eds.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Freitas, J. (2011). Estatuto da Diversidade Sexual garantirá direitos para população LGBT. Retirado de <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=58663>
- Girardi, E. P. (2008). Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira. Tese de doutorado não publicada. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.
- Ikawa, D., Piovesan, F., & Almeida, G. (2007a). Módulo I – Direitos Humanos – Fundamentos e História dos Direitos Humanos. In M. L. A. Rodrigues, D. Ikawa, F. Piovesan, & V. M. S. Gomes, *Formação de conselheiros em direitos humanos* (pp. 8-10). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- Ikawa, D., Piovesan, F., & Almeida, G. (2007b). Módulo I – Direitos Humanos – A Declaração Universal de Direitos Humanos e os Sistemas Internacionais de Proteção de Direitos Humanos. In M. L. A. Rodrigues, D. Ikawa, F. Piovesan, & V. M. S. Gomes, *Formação de conselheiros em direitos humanos* (pp. 11-15). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- Ikawa, D., Piovesan, F., & Almeida, G. (2007c). Módulo I – Direitos Humanos – Direitos Humanos na Constituição Brasileira de 1988. In M. L. A. Rodrigues, D. Ikawa, F. Piovesan, & V. M. S. Gomes, *Formação de conselheiros em direitos humanos* (pp. 39-41). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- Ikawa, D., Piovesan, F., Almeida, G., & Gomes, V. (2006). *Módulo I: Direitos humanos. Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos*. Brasília.
- Maldos, P. R. M. (2010). As populações do meio rural. In Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenação Geral de Combate à Tortura (Org.). *Tortura* (pp. 122-129). Brasília: DF Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_tortura.pdf#page=59
- Mendoza, B., Sousa Neto, D. F., Santos, E. L., Rocha, E. S., Santos, E. C., Passoni, I. R., Garcia, J. C. D., Oliveira, M. E., Kameoka, M., Genofre, R. M., Siebel, D., Vannuchi, P., Cipriano, P., Mendonça, E. F., & Kumon, M. (2010a). *Módulo I: Curso Direitos Humanos e Mediação de Conflitos – Direitos Humanos e Conflitos*. ITS Brasil e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.
- Mendoza, B., Sousa Neto, D. F., Santos, E. L., Passoni, I. R., Garcia, J. C. D., Oliveira, M. E., Kameoka, M., Genofre, R. M., Siebel, D., Vannuchi, P., Cipriano, P., Mendonça, E. F., & Kumon, M. (2010b). *Módulo III: Curso Direitos Humanos e Mediação de Conflitos – Direito à vida, direito à saúde e direito à alimentação adequada*. ITS Brasil e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.
- Monteiro, A. C. (n.d.). A Primeira Guerra Mundial e a criação da Liga das Nações. Retirado de <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/pb/dhparaiba/1/1guerra.html#2.2>
- Organização das Nações Unidas (2008). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro. Disponível em http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf
- Patarra, N. L., Silva, A. F., & Guedes, M. C. (2004). Direitos Humanos: ideias, conceitos e indicadores. *Bahia Análises & Dados*, 14(1), 249-255.
- Pessanha, E. (2006). A eficácia dos direitos sociais prestacionais. *Revista da Faculdade de Direito de Campos*, 7(8), 297-333. Disponível em <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/24792>

- Piovesan, F. (2004). Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*, 1, 20-47.
- Rohden, F. (2009). Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 157-174.
- Sarmiento, G. (n.d.). As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade. Disponível em <http://www.georgesarmiento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf>
- Trindade, J. D. L. (n.d.). Anotações sobre a História Social dos Direitos Humanos. Retirado de <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/anotacoes.html>
- Verdum, R. (2008). Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas. In R. Verdum (Org.), *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas* (pp. 7-20). Brasília: INESC

Materiais sugeridos

Leituras:

- *Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional* – Gustavo Venturi (Org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. 272 p., 2010. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_percepcoes/percepcoes.pdf
- *Brasil Direitos Humanos – 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. 285 p., 2008. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/60anosDUDH.pdf>

Sugestões de filmes:

- *Além dos Meus Olhos* (1987). 94 min. Direção: John Korty – Filme que retrata a vida de um casal de cegos. Após anos de casados, James e Ethel descobrem que não podem ter filhos. No momento que decidem adotar uma criança, têm de enfrentar uma série de barreiras legais e provar que são capazes de cuidar de alguém.
- *O Cárcere e a Rua* (2004). 80 min. Direção: Lilian Sulzbach – O documentário mostra a história de Cláudia, a presidiária mais antiga e respeitada da Penitenciária Madre Pelletier (Porto Alegre – RS). Ela costuma dar ordens e proteger. Daniela, a qual corre risco de morrer por ser acusada de matar o próprio filho, é uma das protegidas. Porém, Claudia está prestes a sair da prisão e ir em busca de seu filho e Daniela precisará defender-se sozinha.
- *Chove sobre Santiago* (1975). 109 min. Direção: Helvio Sotó – O filme retrata o golpe militar no Chile em 1973.
- *Feliz Ano Velho* (1987). 105 min. Direção: Roberto Gervitz – Retrata a história de Mário que, na adolescência, ao mergulhar, bate a cabeça em uma pedra no fundo de um lago, ficando tetraplégico. Roteiro baseado no livro de mesmo nome de Marcelo Rubens Paiva. Em crise, enfrenta ainda outras situações difíceis e diante disso passa a

reviver e resgatar momentos importantes de seu passado, até descobrir uma nova força em sua vida.

- *Filadélfia* (1993). 125 min. Direção: Jonathan Demme – O filme retrata a situação de Andrew, advogado, que é demitido da empresa em que trabalha em virtude de sua doença: AIDS. Ele une forças a um colega para processar a prestigiada firma por discriminação diante da doença. Os dois superam com coragem o preconceito e a corrupção de seus poderosos adversários.
- *Gandhi* (1982). 188 min. Direção: Richard Attenborough – O filme aborda a vida de Gandhi, homem que, apesar de modesto e sem dons científicos, liderou um país inteiro à liberdade, proporcionando esperança em seu povo. São retratados momentos marcantes como o massacre em Amristar, em que os ingleses atingiram 15 mil homens, mulheres e crianças desarmados, além da dramática marcha até o mar na qual Gandhi liderou milhares de indianos a fim de mostrar que o sal marinho pertencia a todos e não era apenas uma mercadoria britânica.
- *Hotel Ruanda* (2004). 121 min. Direção: Terry George – Baseado em uma história real, o filme conta a história de Paul Rusesabagina. Em 1994, um conflito político provocou a morte de quase um milhão de ruandeses em apenas cem dias. Paul, na época, gerente do Hotel Milles Collines, em Kigali, capital de Ruanda, começou a acolher e proteger todas as pessoas que chegavam ao hotel. No total, foram mais de 1.200 adultos e crianças, além de sua própria família. Assim, o filme retrata a história de Paul para contar a história de Ruanda e alertar o mundo.
- *A Lista de Schindler* (1993). 197 min. Direção: Steven Spielberg – Filme que retrata a Segunda Guerra Mundial e a luta de um empresário alemão pelas vidas de seus empregados judeus que poderiam ser exterminados nos campos de concentração.
- *Milk – A voz da igualdade* (2008). 128 min. Direção: Gus Van Sant – É um filme que retrata a biografia de Harvey Milk, político e ativista gay. Torna-se o primeiro ativista gay a ser eleito no serviço público americano.
- *A Vida de David Gale* (2003). 130 min. Direção: Alan Parker – Filme que conta a história de David Gale, um ativista contra a pena de morte. É acusado de assassinato e questiona sua culpa enquanto segue no corredor da morte.

DIREITO HUMANOS

**Ana Paula Lazzaretti de Souza
& Kelly Caroline Costa Portolan**

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Anotações

O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

- São liberdades básicas das quais devem gozar todas as pessoas. Há vários tipos de direitos: os direitos civis, os políticos, os econômicos, os sociais e os culturais.
- Direito à vida digna.
- Não é possível ter vida digna sem ser respeitado.

O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

- Controle sobre a própria vida; trabalhar; participar da organização da comunidade; exigir políticas públicas; primar pelo bem comum e respeitar as diferenças.
- Exercer a cidadania e a participação social.
- Direitos e deveres estão sempre relacionados.
- Princípios: dignidade, igualdade, liberdade e justiça.

(Mendoza et al., 2010a)

Anotações

CARACTERÍSTICAS DOS DH

- Universais: para todos
- Indivisíveis: não pela metade
- Interdependentes: relacionados, juntos, um prejudica a falta do outro
- Inter-relacionados: a garantia de um ajuda a de outro
- Não neutros: ficam ao lado dos discriminados, explorados e vulneráveis

(Mendoza et al., 2010a)

CARACTERÍSTICAS DOS DH

- Necessitam de muita luta para serem conquistados
- Inseparáveis: não é possível realizar alguns e ignorar os demais
- Não-hierárquicos: nenhum é mais importante que os demais
- Progressivos: não ocorrem de uma hora para a outra, mas podem ser perdidos
- Inalienáveis: não é possível abrir mão
- Invioláveis: não há justificativa para violá-los

(Mendoza et al., 2010a)

DIREITOS CIVIS

- Os **direitos civis** referem-se às liberdades individuais, como o direito de ir e vir, de dispor do próprio corpo, o direito à vida, à liberdade de expressão, à propriedade, à igualdade perante a lei, a não ser julgado fora de um processo regular, a não ter o lar violado.

DIREITOS POLÍTICOS

- Os **direitos políticos** referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade, ou seja, à participação no poder. Entre eles estão a possibilidade de fazer manifestações políticas, organizar partidos, votar e ser votado.
 - » No Brasil, durante o período colonial, os negros eram proibidos de frequentar a escola, de aprender a ler e escrever. As mulheres só conquistaram efetivamente o direito de voto em 1934.
 - » A violação do direito Político ocorreu também na ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945, e no período do Regime Militar, de 1964 a 1985. Significou a ausência de um espaço público de debates sobre a vida social, política e cultural brasileira, com repercussões negativas.

Anotações

DIREITOS SOCIAIS

- Os **direitos sociais**, assim como os demais, são constituídos historicamente e, portanto, produto das relações e conflitos de grupos sociais em determinados momentos da história.
- Origem: lutas dos trabalhadores pelo direito ao trabalho e a um salário digno, pelo direito de usufruir da riqueza e dos recursos produzidos pelos seres humanos, como moradia, saúde, alimentação, educação, lazer.

(Ikawa, Piovesan, Almeida, & Gomes, 2006)

DIREITOS SOCIAIS

- O **trabalho** é um direito e um dever de todo cidadão. De certa forma, é pelo trabalho que construímos grande parte dos bens coletivos, sejam eles de origem manual ou intelectual.
- O **direito à saúde** é um dos direitos fundamentais dos seres humanos; sem ela ninguém consegue viver com "bem-estar", nem realizar tudo o que é necessário para ser feliz. Por isso, ele deve ser garantido a todos, independentemente da condição financeira.
 - » Os constituintes da transição democrática realizaram: a Implementação do SUS
 - » Lei nº 8.080, 19 de setembro de 1990.

Promoção,
Prevenção e
Reabilitação/
tratamento

Anotações

DIREITOS SOCIAIS

- **Educação** é um direito de todos e um dever do Estado e da família, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Crianças e adolescentes que têm de ser submetidas ao trabalho precoce para contribuir no orçamento familiar, vêem as suas oportunidades de acesso à educação tolhidas por conta da situação sócio-econômica de suas famílias.

- » Crianças e adolescentes e Jovens adultos em situação de rua (refugiados urbanos)
- » Crianças e adolescentes e jovens adultos com alguma deficiência (leis invisíveis)
- » Salário dos professores, segurança pública e estrutura física

Saúde
Doença

DIREITOS HUMANOS: MUDANÇAS

- Constante processo de mudança e modernização.
- DH: precisam adequar-se às necessidades de cada época.
- Alguns direitos não se encontram na Declaração Universal de 1948, mas foram incorporados a outros importantes documentos ao longo da história.

(Mendoza et al., 2010a)

GERAÇÕES DE DIREITOS

- Classificados de acordo com o momento em que são reconhecidos
- Não costuma haver concordância entre autores
- Primeira: direitos de liberdades públicas e direitos políticos
- Segunda: os direitos sociais, econômicos e culturais
- Terceira: proteção de grupos sociais vulneráveis e à preservação do meio ambiente
- Quarta: direitos da bioética e direitos da informática

(Sarmiento, n.d.)

DIREITOS DE TERCEIRA GERAÇÃO

- Movimentos sociais nas últimas décadas do século XX: conjunto de direitos referentes à dignidade humana.
- A característica marcante desses direitos: seus titulares são grupos sociais e não pessoas individualmente, são negros, mulheres, homossexuais.
- Buscam garantir condições para que esses grupos possam existir e se desenvolver integralmente, sem serem subjugados ou discriminados.
- Direitos atribuídos a grupos sociais: chamados de "difusos".

Anotações

MEIO AMBIENTE

- Direitos humanos ambientais não costumam ser muito enfatizados ou divulgados.
- Mais destacados como deveres.
- Direito ao meio ambiente: artigo 225 da Constituição Federal de 1988.
- Nesse artigo: "meio ambiente ecologicamente equilibrado" é direito de todos e bem comum fundamental para a qualidade de vida (Brasil, 1988).
- Sua defesa e preservação é dever do Poder Público e da coletividade.

HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

- Revolução de Outubro ou Revolução Vermelha, ocorrida na Rússia em 1917: revolução socialista foi importante para os DH pois resultou na Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Reconheceu os direitos dos que estão à margem: trabalhadores das cidades e do campo (Trindade, n.d.).
- Liga das Nações: criada em 1920 a fim de promover a paz, a segurança e a cooperação internacional. No entanto, fracassou em evitar a Segunda Guerra (Monteiro, n.d.).
- MARCO: SEGUNDA GUERRA MUNDIAL – ruptura da internacionalização dos direitos humanos, já que promoveu o extermínio de milhões de pessoas (Ikawa, Piovesan & Almeida, 2007a).

Anotações

HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

- Pós-Guerra: período de reestruturação da luta pelos DH, momento em que diversos tratados e declarações foram elaborados e mobilizações sociais realizadas.
- Tribunais de Nuremberg e Tóquio: permitiram a responsabilização criminal de indivíduos e representaram um limite à soberania.

(Ikawa, Piovesan, & Almeida, 2007a)

HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua Resolução n. 217 A - dividida em 30 artigos (cíveis, sociais, políticos e culturais).
- Essa declaração introduz a concepção contemporânea de direitos humanos: universalidade e indivisibilidade desses direitos.
- Sistema normativo global e sistema regional de proteção (Europa, América e África, um incipiente árabe e um asiático em formação). O objetivo: planos global e regional sejam complementares, interagindo em benefício dos indivíduos protegidos (Piovesan, 2004).

HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

- Ditadura militar (1964 a 1985): censura, repressão e torturas – essas ferem o direito à segurança pessoal e integridade física – direito à vida.
- Ainda que conquistas tenham sido alcançadas – como a assinatura pelo Brasil, em 1984, da Convenção contra a Tortura – segue ocorrendo no Brasil e no mundo, principalmente por profissionais e órgãos de segurança (Mendoza et al., 2010b).
- Em 1986: Declaração do Direito ao Desenvolvimento pela ONU – 146 Estados. Reforça a importância da participação e ressalta a necessidade de adoção de programas e políticas nacionais e de cooperação internacional (Piovesan, 2004).

DOCUMENTOS IMPORTANTES: DH NO BRASIL

- Constituição Federal de 1988 – constituição cidadã
- Inovação: estabelece a prevalência dos direitos humanos como princípio do Brasil em suas relações internacionais.
- Brasil: compromete-se a engajar-se na elaboração de normas internacionais de DH, além de buscar a incorporação dessas normas no direito interno (Ikawa, Piovesan, & Almeida, 2007c).

Anotações

PLANO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS (PNDH)

- PNDH 1: 1996 – não incluiu direitos econômicos, sociais e culturais
- PNDH 2: 1999 – ações de direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer.
(Ikawa, Piovesan, Almeida, & Gomes, 2006)
- PNDH 3: 2008 – “a transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos” (Brasil, 2010b, p.16).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- No Brasil, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e o Ministério da Educação lançaram, em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)
- Representou um grande avanço do país no sentido de incrementar os esforços governamentais destinados a essa causa

(Brasil, 2007)

Anotações

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- Nesse documento, estão descritas ações necessárias, no ensino formal e não-formal, para a formação de cidadãos preocupados com o respeito aos direitos humanos
- Tem o objetivo de orientar as políticas educacionais com base na Educação em Direitos Humanos (EDH)

(Brasil, 2007)

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- Prevê uma série de ações em vários contextos educacionais: educação infantil, ensinos fundamental, médio e superior; dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; e educação e mídia
- Recomenda, ainda, que as instituições de ensino superior realizem atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à promoção dos direitos humanos

(Brasil, 2007)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- Importância da educação em direitos humanos na família, na escola, nos locais de trabalho
- Mudança de cultura sempre é mais difícil, mas necessária
- Herança da colonização, da ditadura e, atualmente, reflexão da desigualdade e de valores baseados no ter e aparentar

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- Cultura dos direitos humanos - valores, atitudes e práticas sociais
- Formação de uma consciência cidadã – sujeito de direitos
- Participação e construção coletiva dos processos metodológicos

(Brasil, 2007)

Anotações

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- Práticas individuais e sociais que resultem em ações e instrumentos os quais favoreçam os direitos humanos e a reparação das violações
- Educação: ao mesmo tempo um direito e um meio de acesso a outros direitos
- Necessidade da disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social

(Brasil, 2007)

PROMOÇÃO DA EDH EM TRÊS DIMENSÕES

- Conhecimentos e habilidades: compreensão dos direitos humanos e dos mecanismos existentes para a sua proteção, bem como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana
- Valores, atitudes e comportamentos: desenvolvimento de valores e fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos
- Ações: desencadeamento de atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos

(Brasil, 2007)

Anotações

VIOLAÇÕES DE DIREITOS

- As violações de direitos humanos são qualquer tipo de discriminação que mantenha ou promova desigualdades (Mendoza et al., 2010a).
 - Estacionar na vaga de portador de necessidades especiais
 - Desrespeitar prioridade de atendimento a idosos em um banco

RISCO E VULNERABILIDADE

- Fatores de risco se relacionam com eventos negativos de vida e quando presentes, aumentam a probabilidade da pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais
(Cowan, Cowan, & Schulz, 1996)
- Vulnerável do latim *vulnerare* – ferir, penetrar
- Predisposições (genéticas, ambientais) a desordens ou de sensibilidade ao estresse
- Vulnerabilidade só opera na presença do risco

RISCO E VULNERABILIDADE DE CERTOS GRUPOS

- As mulheres; as crianças e adolescentes; os idosos; os afrodescendentes; as pessoas portadoras de necessidades especiais e os LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) são considerados grupos mais vulneráveis e contam com diversos dispositivos legais (estatutos, leis) que os amparam.

AFRODESCENDENTES

- História de exploração e discriminação desde a época da colonização, com o fenômeno da escravidão.
- Em 2003: criada a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Social (SEPPIR) – missão: promover iniciativas de combate às desigualdades raciais no Brasil.
- Acompanhar o cumprimento de leis que promovam a igualdade racial (<http://www.seppir.gov.br/>)
- Lei 10639/2003 (Brasil, 2003) determina que todas as escolas do país devem ensinar a história da África e dos negros.

Anotações

INDÍGENAS

- Exploração e violência na época da colonização.
- Um dos aspectos principais: busca pela perspectiva multicultural ao tratar de direitos humanos, a qual considere e respeite o direito de autonomia desse povo (Verdum, 2008).
- A Fundação Nacional do Índio (FUNAI): criada pela Lei 5.731 em 1967. Os indígenas eram considerados “relativamente incapazes” e a função do órgão era integrar as sociedades indígenas à sociedade nacional, mesmo negando as diversidades.
- Constituição de 1988: tiveram sua diversidade e especificidade cultural reconhecidas.
- FUNAI: promover políticas de desenvolvimento das populações indígenas, primar pela preservação e recuperação das terras, implementar políticas de proteção, vigiar, fiscalizar e prevenir conflitos nas terras indígenas, entre outras (<http://www.funai.gov.br/>).

INDÍGENAS

- Lei 11645/2008 (Brasil, 2008): determina que as escolas brasileiras ensinem a história e cultura indígena.
- Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: criada em 2007 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).
- Constam direitos de autodeterminação – determinar livremente seu status político e buscar seu desenvolvimento social, cultural e econômico e direito ao consentimento livre, prévio e informado – consulta prévia a respeito de medidas legislativas ou administrativas. Também direito à reparação por furto de suas propriedades, direito a manter suas culturas, entre outros (ONU, 2008).

Anotações

POPULAÇÃO DO CAMPO

- Questão agrária: conflito entre os camponeses e os proprietários de latifúndios e de agronegócios, engloba os problemas próprios do desenvolvimento do capitalismo no campo (Girardi, 2008).
- Em geral, conflitos resolvidos de maneira violenta. Violência: a serviço de interesses de classe e do poder econômico e para combater a luta pela terra e os movimentos sociais (Arantes, 2010).
- Acampamentos, ocupações de terra e defesa de interesses perante o Governo: considerados conflitos (Girardi, 2008).
- Violência física, agressões punitivas, ameaças de morte e assassinatos: estratégias comuns para a defesa da propriedade da terra e recursos de controle social e demonstração de poder.
- Camponês: "rotulado" como violento e invasor, estigma, direito a território é negado (Maldos, 2010).

LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS
E TRANSEXUAIS (LGBT)

- Conquista recente: reconhecimento da **união estável** em relações homoafetivas – maio de 2011
- **Estatuto da Diversidade Sexual** está sendo elaborado pela OAB: livre orientação sexual, direito à igualdade e não discriminação, à constituição de família e direito ao próprio corpo, entre outros.
- **Violência**: um homossexual é morto a cada 36 horas no Brasil – Grupo Gay da Bahia (GGB) (Freitas, 2011).
- **Carta dos Direitos do Usuário da Saúde**: garantia do uso do nome de preferência do(a) usuário(a). A pessoa atendida pelo serviço não pode ser identificada de maneira que seja preconceituosa ou desrespeitosa (Brasil, 2009).

"Hoje nos encontramos numa fase nova na humanidade. Todos estamos regressando à Casa Comum, à Terra: os povos, as sociedades, as culturas e as religiões. Todos trocamos experiências e valores. Todos nos enriquecemos e nos completamos mutuamente (...)."
(Leonardo Boff)

Sugestões de materiais

- *Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional* – Gustavo Venturi (Org.) Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. 272 p., 2010. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_percepcoes/percepcoes.pdf
- *Brasil Direitos Humanos – 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*, Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. 285 p., 2008.
- Disponível em
- <http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/60anosDUDH.pdf>

Anotações

Sugestões de Filmes

- *Além dos Meus Olhos* (1987). 94 min. Direção: John Korty
- *O Cárcere e a Rua* (2004). 80 min. Direção: Lilian Sulzbach
- *Chove sobre Santiago* (1975). 109 min. Direção: Helvio Sotó
- *Feliz Ano Velho* (1987). 105 min. Direção: Roberto Gervitz
- *Filadélfia* (1993). 125 min. Direção: Jonathan Demme
- *Gandhi* (1982). 188 min. Direção: Richard Attenborough
- *Hotel Ruanda* (2004). 121 min. Direção: Terry George
- *A Lista de Schindler* (1993). 197 min. Direção: Steven Spielberg
- *Milk – A voz da igualdade* (2008). 128 min. Direção: Gus Van Sant
- *A Vida de David Gale* (2003). 130 min. Direção: Alan Parker

Referências

- Arantes, M. A. A. C. (2010). Violência, massacre, execuções sumárias e tortura. In Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenação Geral de Combate à Tortura (Org.). *Tortura* (pp. 58-77). Brasília: DF Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_tortura.pdf#page=59
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao3.htm
- Brasil (2003). *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10/639.htm
- Brasil (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. 70 p. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>
- Brasil (2008). *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Brasília: DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm
- Brasil (2009). *Portaria 1.820 de 13 de agosto de 2009*. Brasília: DF. Disponível em <http://www.redehumanizadas.net/7542-nova-versao-da-carta-dos-direitos-dos-usuarios-da-saude>
- Brasil (2010b). *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. 228 p. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>
- Cowan, P., Cowan, C., & Schulz, M. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. Hetherington & E. Blechman (Eds.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Freitas, J. (2011). Estatuto da Diversidade Sexual garantirá direitos para população LGBT. Retirado de <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=58663>
- Girardi, E. P. (2008). Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira. Tese de doutorado não-publicada. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.
- Ikawa, D., Piovesan, F., Almeida, G. (2007a). Módulo I – Direitos Humanos – Fundamentos e História dos Direitos Humanos. In M. L. A. Rodrigues, D. Ikawa, F. Piovesan, & V. M. S. Gomes, *Formação de conselheiros em direitos humanos* (pp. 8-10). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Anotações

Referências

Ikawa, D., Piovesan, F., Almeida, G. (2007c). Módulo I – Direitos Humanos – Direitos Humanos na Constituição Brasileira de 1988. In M. L. A. Rodrigues, D. Ikawa, F. Piovesan, & V. M. S. Gomes, *Formação de conselheiros em direitos humanos* (pp. 39-41). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Ikawa, D., Piovesan, F., Almeida, G., & Gomes, V. (2006). *Módulo I: Direitos humanos. Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos*. Brasília.

Maldos, P. R. M. (2010). As populações do meio rural. In Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenação Geral de Combate à Tortura (Org.). *Tortura* (pp. 122-129). Brasília: DF. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_tortura.pdf#page=59

Mendoza, B., Sousa Neto, D. F., Santos, E. L., Rocha, E. S., Santos, E. C., Passoni, I. R., Garcia, J. C. D., Oliveira, M. E., Kameoka, M., Genofre, R. M., Siebel, D., Vannuchi, P., Cipriano, P., Mendonça, E. F., Kumon, M. (2010a). *Módulo I: Curso Direitos Humanos e Mediação de Conflitos – Direitos Humanos e Conflitos*. ITS Brasil e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Mendoza, B., Sousa Neto, D. F., Santos, E. L., Passoni, I. R., Garcia, J. C. D., Oliveira, M. E., Kameoka, M., Genofre, R. M., Siebel, D., Vannuchi, P., Cipriano, P., Mendonça, E. F., Kumon, M. (2010b). *Módulo III: Curso Direitos Humanos e Mediação de Conflitos – Direito à vida, direito à saúde e direito à alimentação adequada*. ITS Brasil e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Monteiro, A. C. (n.d.). A Primeira Guerra Mundial e a criação da Liga das Nações. Retirado de <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/pb/dhparaiba/1/1guerra.html#2.2>

Organização das Nações Unidas (2008). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro. Disponível em http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf

Piovesan, F. (2004). Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*, 1, 20-47.

Sarmento, G. (n.d.). As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade. Disponível em <http://www.georgesarmento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf>

Trindade, J. D. L. (n.d.). Anotações sobre a História Social dos Direitos Humanos. Retirado de <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/ anotacoes.html>

Verdum, R. (2008). Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas. In R. Verdum (Org.), *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas* (pp. 7-20). Brasília: INESC

2.2 Bem-estar no trabalho e direitos dos trabalhadores em educação

Mayte Raya Amazarray

Luciana Dutra Thomé

O trabalho é uma dimensão importante na vida das pessoas. Trata-se de uma atividade humana por excelência. Várias teorias e vertentes do pensamento humano defendem a concepção de que a humanidade surgiu com o trabalho. Na estruturação da sociedade atual, o trabalho é mediador da integração social, tanto pelo seu valor econômico (fonte de subsistência) como pelo seu aspecto cultural e simbólico, conferindo valor e identidade aos indivíduos (Jacques, 2002). Tanto é que a pessoa, ao se apresentar, informa o que faz. Por exemplo: “sou psicóloga”, “sou professora”, “sou aluno”, ou até “estou desempregado”, fazendo alguma referência ao mundo do trabalho.

Entre os seres humanos primitivos, o trabalho voltado para a sobrevivência (alimentação, fuga de predadores, busca de abrigo) ocupava quase a totalidade da existência humana. Ao longo dos milênios, a humanidade foi inventando instrumentos cada vez mais sofisticados para atender as necessidades além da simples sobrevivência. Por exemplo, o alto nível de desenvolvimento tecnológico de hoje, em diversas áreas. O trabalho é uma atividade consciente e intencional de transformação da natureza, utilizando instrumentos, com a finalidade de suprir as necessidades humanas (Bock, Furtado, & Teixeira, 2008).

De acordo com essa definição, entende-se por trabalho todas as atividades direta ou indiretamente voltadas à produção de bens e serviços. Assim, o conceito de trabalho é mais amplo do que o de emprego. Este se refere a um vínculo de trabalho com uma determinada instituição em que há uma troca da capacidade e do tempo de trabalho por um salário, mediante um contrato. Por outro lado, o conceito de trabalho diz respeito a qualquer atividade, remunerada ou não, que venha a atender alguma necessidade humana. Segundo essa ideia, a concepção de trabalho inclui atividades domésticas, exercício intelectual do estudante, desempregados em busca de emprego, ações sociais voluntárias, etc. Dessa forma, entende-se que o trabalho contribui para a reprodução da vida humana, tanto em nível individual como social.

Além disso, o trabalho caracteriza-se por uma relação dialética, ou seja, ao transformar a natureza, por esse movimento, o homem modifica a sua própria natureza. Por exemplo: os professores, ao exercerem o seu papel de educadores junto aos alunos, também estão, por essa atividade, modificando-se a si mesmos. Isso porque o trabalho é uma atividade social e, portanto, geradora de significados impregnados pela cultura e pelo contexto em que se realiza.

O trabalho pode, então, ser analisado em duas esferas: uma objetiva e outra subjetiva. A esfera objetiva é a da transformação física, onde a árvore é transformada em cabana para proteger o homem das intempéries da natureza, por exemplo. A outra esfera é social, quando o homem atua sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades, atribuindo-lhe um significado

(Codo & Vasques-Menezes, 2000). Pode-se pensar, a esse respeito, no trabalho dos educadores: toda a energia afetiva que é direcionada para o trabalho educativo, a fim de fazer com que o objetivo do seu trabalho (a aprendizagem) seja alcançado. O mesmo pode ser pensado para outros trabalhos que têm como foco o cuidado e a assistência a outras pessoas, como os profissionais da rede de atenção à criança e ao adolescente, por exemplo.

Assim, o trabalho é um fundamental organizador do modo de vida das pessoas, no estabelecimento das relações sociais e afetivas, na construção de habilidades e competências. Portanto, a atividade de trabalho assume um valor central na constituição da subjetividade, ajudando a moldar os modos de ser das pessoas, e também o seu estado de saúde e sua qualidade de vida.

A palavra trabalho origina-se do latim, *tripalium* (três paus). Referia-se a um instrumento romano de tortura, utilizado para conter os animais e forçar os escravos a aumentar a produção. Por outro lado, *tripalium* também designava um instrumento agrícola, no qual os agricultores bateriam o trigo e as espigas de milho, para esfiapá-los. É interessante observar que, desde a origem da palavra, o trabalho contém duas dimensões: uma que remete ao sofrimento (instrumento de tortura) e outra que remete ao prazer (instrumento agrícola de transformação da natureza).

No dia a dia de trabalho, muitas vezes, essas duas dimensões encontram-se simultaneamente: fatores que trazem prazer e satisfação, e outros que causam sofrimento. Esses fatores dependem, em grande medida, da forma como o trabalho está organizado e da própria natureza/conteúdo desse trabalho. Por exemplo, pode-se pensar que o trabalho com crianças é muito prazeroso, por poder participar de sua formação e ajudá-las a ter um desenvolvimento saudável. Por outro lado, nem sempre os profissionais possuem condições ideais e necessárias para realizar seu trabalho, seja por questões das condições de trabalho (por exemplo, atendimento de muitas crianças ao mesmo tempo), seja por fatores alheios ao trabalho, mas que incidem diretamente no bem-estar dessa criança (exposição à violência na família, por exemplo).

Nesse sentido, o trabalho pode apresentar condições tanto favoráveis como desfavoráveis à saúde dos trabalhadores. Pode-se ilustrar essa questão, conforme Codo (2006), com o ato de cozinhar e todo o prazer que pode advir desde a sua idealização até a apresentação do prato à mesa. Entretanto, se o gás terminar no ponto crucial do processo, se o prato não for apreciado, ou ainda, se o cozinhar é uma rotina, uma superexploração e/ou um conjunto de ações parciais e repetitivas, o resultado é o desprazer. Conclui-se que “qualquer trabalho, em qualquer momento, pode ver o circuito mágico de construção quebrado e o resultado é o sofrimento, e, no limite, a doença mental” (Codo, 2006, p. 87).

Esse ponto remete ao tema das relações de trabalho. Em um vínculo laboral, entende-se que deve existir uma reciprocidade entre os trabalhadores e a organização empregadora (seja ela pública ou privada). De um lado, a organização deve garantir condições adequadas de trabalho para que os trabalhadores possam ser eficientes. Se uma escola espera um bom desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo, ela deve proporcionar diversos meios de apoio à peça-chave desse processo: o professor. Pode-se pensar, por exemplo, que é importante fornecer apoio pedagógico, tempo livre para preparo de materiais didáticos, salário digno, reconhecimento, etc. De outro lado, o trabalhador põe em jogo suas competências e habilidades para assegurar sua

produtividade. Seguindo o raciocínio do exemplo acima, os professores “dão tudo de si” para proporcionar aos seus alunos um bom aprendizado, através de sua criatividade, preparação de aulas, atendimento extra-classe a alunos e familiares etc. Ao garantir essa produtividade individual (ou seja, o bom desempenho do professor junto a seus alunos), o trabalhador estará contribuindo para a produtividade da organização (o bom desempenho dos alunos da escola, neste caso) e, ao mesmo tempo, gerando para si bens pessoais e sociais que dão sentido a sua vida (a satisfação de realizar esse trabalho).

Nesse sentido, o contrato de trabalho é um aspecto importante quando se fala de relações de trabalho. Em qualquer tipo de contrato, existem expectativas implícitas, aspectos que não são verbalizados abertamente, mas que são esperados que a outra parte realize. Essas expectativas estão presentes nas relações interpessoais e sociais de trabalho, entre os trabalhadores e a organização. Assim, existe um acordo subentendido entre o indivíduo e a organização de que uma vasta gama de direitos e deveres será respeitada por ambas as partes.

Entretanto, na prática, nem sempre está claro o que uma parte espera da outra, e isso pode dar margem a problemas de desmotivação e insatisfação no trabalho. Por exemplo, as relações de intercâmbio serão satisfatórias quando os trabalhadores perceberem que as recompensas excedem as demandas (Chiavenato, 2000): quando um professor se dedica ao máximo para ver seus alunos aprenderem, e recebe, em troca, apoio da direção, reconhecimento da comunidade escolar pelo trabalho realizado, etc.. Por outro lado, as relações de intercâmbio não serão mais satisfatórias se esses professores acreditarem que seus esforços pessoais ultrapassam as satisfações: quando não recebe reconhecimento pelo seu trabalho, quando não recebe condições de trabalho adequadas, etc. Nestes casos, podem ocorrer, inclusive, situações mais drásticas de abandono da organização – quando o trabalhador tem a oportunidade de migrar para outro emprego, por exemplo. Além disso, do ponto de vista da organização, esta espera que os indivíduos contribuam mais do que lhes dá, ou seja, há uma expectativa, mesmo que implícita, de que as pessoas façam atividades além daquelas acordadas no contrato de trabalho: dediquem-se, tenham iniciativa, façam horas extras se necessário, etc.

Todos esses fatores estão intimamente relacionados com a cultura organizacional, isto é, com os valores e visões de mundo presentes nas instituições (Chiavenato, 2000). Pode haver escolas em que há uma cultura de reconhecimento e valorização pelo trabalho docente, e isso é tido como um valor fundamental. Enquanto isso, em outras escolas, esse pode não ser um valor importante, o que se traduz em extrema sobrecarga de trabalho, condições inadequadas, etc.

A cultura organizacional é transmitida aos trabalhadores através de diferentes mecanismos que definem e norteiam o funcionamento das organizações. No contexto escolar, isso também se manifesta. Assim como as normas e os valores, os papéis são elementos importantes, pois diferenciam os indivíduos a partir de cargos e funções a eles atribuídos na organização: exemplo, cargo de professor e as funções que lhe correspondem. Nesse ponto, há diversas situações que podem ocasionar tensões ou conflitos. Por exemplo, pode haver sobrecarga de papéis quando o indivíduo sente que estão exigindo dele mais tarefas do que sua capacidade ou disponibilidade de tempo lhe permite executar. Este é um risco bastante presente entre educadores e técnicos de atenção a

crianças e adolescentes. Comumente, esses profissionais são solicitados a atender uma diversidade de demandas nem sempre compatíveis com a jornada laboral das pessoas. Outra situação que pode ocorrer é a ambiguidade de papel, quando as pessoas não recebem informações suficientes para o exercício de suas funções, como é o caso da ausência de treinamento e capacitação.

Diante do que foi apresentado até o momento, pode-se perceber que o exercício de um trabalho, por mais prazeroso que possa ser, em termos de conteúdo, pode sofrer influências da cultura organizacional, do contrato de trabalho, das condições e da forma como o trabalho está organizado. Neste sentido, faz-se necessário diferenciar condições de trabalho e organização do trabalho.

As condições de trabalho podem afetar tanto o corpo quanto o psiquismo do indivíduo (Dejours & Abdhoucheli, 1994). No primeiro caso, algumas fragilidades são encontradas nos seguintes aspectos:

- Ambiente físico (temperatura, ruído, altitude, irradiação, pressão, vibração)
- Ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras e fumaças)
- Ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos)
- Condições de higiene e segurança
- Características antropométricas do posto de trabalho

No contexto da sala de aula, por exemplo, o professor pode ter problemas físicos caso não tenha acesso à mesa e cadeiras adequadas para exercer sua função. Ou ainda, a utilização de giz para o quadro, pode gerar problemas respiratórios e alérgicos a médio-longo prazo.

Por outro lado, o psiquismo dos trabalhadores pode ser mais diretamente afetado principalmente pela organização do trabalho. Esta dinâmica institucional envolve aspectos como:

- divisão do trabalho
- conteúdo da tarefa
- sistema hierárquico
- modalidades de comando
- relações de poder
- questões de responsabilidade

Dessa forma, se a pessoa encontra-se em um ambiente cujo sistema hierárquico está frágil ou rígido excessivamente, ela pode ser prejudicada. Por exemplo, a direção de uma escola pode estar com dificuldades de delegar tarefas adequadamente para seus funcionários, sobrecarregando alguns professores. Esta situação pode gerar ansiedade e estresse em alguns profissionais, o que atrapalha a execução e a qualidade das atividades realizadas.

Saúde mental e trabalho

O equilíbrio entre a atividade de trabalho do indivíduo e sua saúde mental precisa ser considerado um ponto importante de reflexão. A atividade de trabalho executada inadequadamente

pode prejudicar os profissionais. Alguns problemas de saúde podem ser facilmente identificados, como os acidentes de trabalho. Por exemplo, é possível identificar claramente se um trabalhador quebrou uma perna quando executava suas tarefas laborais. Outras doenças não são visíveis diretamente, mas podem ser detectadas através de exames médicos, como no caso das Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT) – problemas frequentes nos casos de trabalhadores que atuam em espaço de trabalho ergonomicamente inadequado e que exige a realização de movimentos repetitivos.

Entretanto, existem casos em que não fica claro o que diretamente fragiliza este profissional, pois não é possível identificar uma marca física visível, mas a pessoa está em sofrimento psíquico. O chamado *nexo causal* é justamente a possibilidade de comprovar que o sofrimento da pessoa relaciona-se com sua experiência de trabalho (Borsoi, 2007). Essa prova legal permite que o trabalhador tenha acesso aos benefícios do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Todavia, fica muito mais difícil demonstrar essa relação quando o sofrimento não é palpável. Professores que, diariamente, deslocam-se para trabalhar em regiões caracterizadas por elevados índices de violência, com riscos potenciais ameaçadores de sua integridade física, podem manifestar problemas físicos e emocionais diante da tensão gerada por esta exposição. Isto é, ainda que, em momento algum, a pessoa seja afetada diretamente por alguma situação de violência no horário de trabalho (assaltos, assassinatos, agressões, ameaças, etc.), poderá ser prejudicada. Soma-se a este aspecto, a fragilidade do mercado de trabalho, que restringe as oportunidades laborais e, como consequência, limita as opções de ascensão a uma nova oportunidade de trabalho. Esta situação pode levar o indivíduo a submeter-se a atividades profissionais precárias (Seligmann-Silva, 2001).

Tomando como base os elementos discutidos, apresentam-se duas manifestações de sofrimento psíquico no trabalho: assédio moral e Síndrome de *burnout*.

Assédio moral

Para entender o conceito de “assédio moral”, é importante compreender o que é “violência psicológica”. Ela se caracteriza por situações que geram forte desconforto na pessoa, causadas por atitudes de terceiros como:

- pressões psicológicas: o(a) professor(a) que é pressionado para corrigir uma série de trabalhos e avaliações de alunos em um tempo curto. Também pode ocorrer de o professor(a) receber tarefas sem sentido, ordens confusas ou ser fiscalizado excessivamente;
- coações: quando o(a) professor(a) é levado a tomar atitudes para agir de acordo com normas institucionais, mas não concorda com as mesmas. Por exemplo, ter de expulsar aluno que teve atitudes agressivas na escola. Todavia, o(a) professor(a) hipotetiza que o mesmo está sofrendo agressões em sua própria casa, e não tem recurso para impedir a expulsão ou para auxiliá-lo na superação das dificuldades domésticas;
- humilhações: diretor (a) de escola chama atenção de professor (a) na frente dos colegas, comentando a “falta de habilidade” do mesmo para se vestir. A pessoa é ridicularizada e desqualificada, ferindo sua autoestima;

- ameaças e intimidações: professor(a) é ameaçado fisicamente por aluno envolvido com o tráfico de drogas, sendo pressionado a não registrar faltas ocorridas;
- atitudes agressivas, hostis: colegas docentes ignoram a presença de um professor(a) por não concordar com seu método de ensino;
- agressões físicas: professor (a) é agredido por alunos após baixo desempenho dos mesmo em avaliação;
- violações de direitos: professor(a) recebe ligações aos finais de semana, da chefia da escola. É pressionado a encerrar tarefas escolares em período impróprio, no qual teria o direito de descansar e usufruir da sua vida de lazer;
- assédio sexual: professor(a) recebe insinuações e /ou é pressionado a manter relações sexuais com membro da direção da escola. Caso não ceda, é ameaçado de demissão.

As situações descritas ilustram a violência psicológica no trabalho. Para configurar o que é chamado de assédio moral, é necessário que uma ou mais dessas situações ocorram de maneira intencional, repetitiva e duradoura (Chappell & Di Martino, 2006; Einarsen, 2000; Leymann, 1996).

É pertinente registrar que o assédio moral pode ocorrer em diferentes direções. A tendência é associar as situações de assédio com a configuração hierárquica organizacional, ou seja, que tende a se orientar da chefia para os trabalhadores, em uma lógica unilateral. Todavia, na prática é possível identificar o assédio moral entre os próprios colegas (muitas vezes “naturalizado” pela atmosfera competitiva) e dos funcionários em relação à chefia – por exemplo, quando um grupo de trabalhadores se nega a realizar uma atividade solicitada pelo (a) superior, no intuito de prejudicá-lo(a).

Uma pergunta frequente dos profissionais em relação ao tema é como fazer para comprovar as situações de assédio. A orientação dada é que a pessoa guarde quaisquer provas que atestem a manifestação dessa violência, como e-mails, mensagens de celular, bilhetes e, se viável, o testemunho de outros colegas de trabalho. Neste último caso, de fato é difícil conseguir o apoio de colegas que se proponham a depor em favor da pessoa assediada, por receio de afetar seu próprio cargo.

Síndrome de *Burnout*

A síndrome de *Burnout* acomete profissionais que prestam algum tipo de cuidado a outras pessoas, como profissionais da saúde e professores. Diante desse contato direto com outros indivíduos vivenciando situações que demandem atenção desse profissional, o mesmo pode vir a ter o que se chama de uma reação à tensão emocional crônica. O trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, desgasta-se e, em uma situação extrema, desiste. Passa a ter uma sensação de perda de energia, o *Burnout* (queimar-se, perder a energia). Há de se considerar aspectos contextuais que podem fragilizar o profissional, como por exemplo, ambientes de trabalho que passam por transformações organizacionais (uma escola está reestruturando seu quadro funcional, o que gera a necessidade de organizar dispensas temporárias e/ou realizar enxugamento de pessoal; passa a

demitir professores ou realocá-los em outros espaços, sem chances de diálogo). Outro aspecto diz respeito à insegurança social e econômica (professores submetem-se a salários baixos, excesso de horas dedicadas ao trabalho por receio de perder o emprego e insegurança no que tange a suas possibilidades de recolocação num mercado de trabalho saturado).

Esses aspectos podem levar o trabalhador à Síndrome de *Burnout*. É caracterizada por três componentes:

- Exaustão emocional: os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Manifesta-se o desgaste afetivo em um(a) professor(a), por exemplo, quando este percebe esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas de trabalho, que se manifestam na relação com colegas, direção, pais e alunos;
- Despersonalização: o trabalhador estabelece uma espécie de “barreira” em relação ao público que atende, no sentido de se proteger desse desgaste afetivo. Trata-se de uma reação negativa, caracterizada por insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços (alunos, por exemplo);
- Baixa realização profissional: quando o profissional chega nesta etapa, a diminuição do envolvimento pessoal no trabalho afeta até mesmo sua habilidade para a realização das atividades que lhe dizem respeito, em especial, no que tange ao atendimento ao público.

O problema pode ser identificado a partir de sinais como:

- Queixas: o profissional queixa-se das atividades que vem desenvolvendo, demonstrando insatisfação em ao local de trabalho, relações com colegas e/ou atendimento ao público;
- História de grande envolvimento subjetivo com o trabalho: trata-se de um profissional bastante dedicado às tarefas laborais. Logo, é particularmente sensível aos problemas enfrentados nos dia-a-dia de trabalho;
- Atitudes negativas em relação aos clientes e à organização do trabalho: em sintonia com os componentes que constituem a Síndrome de *Burnout*, isto é, diante do desgaste emocional, afastamento do público e baixa realização profissional, o trabalhador passa a agir negativamente em relação aos clientes e ao local de trabalho;
- Presença de sintomas inespecíficos: a pessoa manifesta o problema tanto em âmbito profissional quanto pessoal, ou seja, apresenta insônia, irritabilidade, inquietações e sintomas depressivos;
- Facilmente, confunde-se com uma depressão: os sintomas da Síndrome de *Burnout* podem ser confundidos com sintomas de depressão. É compreensível, uma vez que são problemas com sintomatologia parecida. A diferença crucial entre os dois problemas é que, no caso do *Burnout*, as queixas do indivíduo direcionam-se especificamente aos problemas do trabalho (“não me dou bem com a direção da escola”, “não aguento mais meus colegas”, “não quero mais dar aulas para aqueles alunos” etc.). Por outro

lado na depressão, as queixas do indivíduo generalizam-se para outros âmbitos da vida (“esse mundo é injusto”, “nada vai dar certo para mim nunca”, “eu não sou uma pessoa competente” etc.);

Portanto, é importante considerar que a Síndrome de *Burnout* tem origem laboral e queixas dirigidas a elementos do trabalho.

A Síndrome de *Burnout* também tem sido associada a profissionais que são extremamente autoexigentes e buscam desenvolver suas atividades de acordo com os ideais de excelência do mundo do trabalho atual: trabalhar energeticamente, tender sempre para maior sucesso, ter cada vez melhor desempenho. Pela elevada expectativa em relação à função que exerce e da falta de retornos, o indivíduo sente que trabalho já não traz a recompensa que esperava. Diante dessa frustração, o profissional não permite mais realizar os ideais que possui, especialmente se os esforços por ele demonstrados não são reconhecidos pela organização.

A energia que mantinha o indivíduo, não sendo mais recompensada,
degrada-se → esgotamento profissional

Você, professor(a), se identificar situações que geram sofrimento psíquico no trabalho pode buscar algumas instituições de referência:

- Entidades sindicais e associações de classe
- No SUS: a Rede de Atenção à Saúde do Trabalhador é composta por
 - Centros de Referência em Saúde do Trabalhador - CEREST
 - Unidades Municipais de Referência em Saúde do Trabalhador

O que fazem: prestam assistência aos trabalhadores que adoecem ou se acidentam, promovem, protegem e recuperam os trabalhadores, além de investigar as condições de segurança dos ambientes de trabalho

Além disso, para refletir sobre sua situação atual de trabalho, baseie-se nos Oito Critérios de Qualidade de vida no trabalho propostas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT):

1. Compensação justa e adequada
2. Condições seguras e saudáveis de trabalho
3. Oportunidade de uso e desenvolvimento das capacidades humanas
4. Oportunidade de crescimento contínuo: segurança no emprego, desenvolvimento de carreira
5. Integração social na organização do trabalho: justiça organizacional, equidade, senso comunitário
6. Cidadania: cumprimento dos direitos trabalhistas, privacidade pessoal, liberdade de expressão

7. Congruência do trabalho com o espaço total da vida: equilíbrio entre jornada laboral, exigências de carreira e convívio social e familiar
8. Relevância social da vida de trabalho: imagem da organização, responsabilidade social da empresa, significado social do trabalho

Pergunte-se:

- a. Quanto as suas condições de trabalho se aproximam desses critérios?
- b. Quantos foram preenchidos?

Um trabalho satisfatório possui

- Significado social do trabalho
- Complexidade (riqueza) do trabalho
- Autonomia
- Realização pessoal
- Crescimento profissional
- Reconhecimento
- Cooperação entre colegas e apoio institucional
- Responsabilidade

Dado todo o exposto e considerando que o trabalho é um fundamental organizador do modo de vida das pessoas, é necessário um olhar cuidadoso e sem julgamentos para pensar a vida laboral dos educadores. Apenas dessa forma, educadores e profissionais envolvidos em educação poderão cumprir o que mais sabem fazer: potencializar o estabelecimento de relações sociais e afetivas nos ambientes escolares e na construção e no desenvolvimento de habilidades e competências. Pois, se considerar que a aprendizagem pode ser um processo proximal (ver capítulo 1.1 nesta obra) e puder potencializar tudo esse cenário, educandos, educadores e a sociedade sairão beneficiados.

Materiais sugeridos

Sugestões de filmes que ilustram, em algumas cenas, situações de sofrimento no trabalho:

- *O Diabo Veste Prada* (2006). 109 min. Direção: David Frankel. Gênero: Comédia. Andrea Sachs (Anne Hathaway) é uma jovem que conseguiu um emprego na Runaway Magazine, a mais importante revista de moda de Nova York. Ela passa a trabalhar como assistente de Miranda Priestly (Meryl Streep), principal executiva da revista. Apesar da chance que muitos sonhariam em conseguir, logo Andrea nota que trabalhar com Miranda não é tão simples assim.
- *O Diário de Bridget Jones*. 2001. 94 min. Direção: Sharon Maguire. Gênero: Comédia. Bridget Jones (Renée Zellweger) é uma mulher de 32 anos que, em pleno Ano Novo, decide que está mais do que na hora de tomar o controle de sua própria vida e também começar a escrever um diário. Com isso, começa a escrever o mais provoca-

tivo, erótico e histérico livro que já esteve na cabeceira de sua cama, onde ela poderá também colocar as suas opiniões sobre os mais diversos assuntos de sua nova vida.

- *Legalmente Loira II* (2003). 94 min. Direção: Charles Herman-Wurmfeld. Gênero: Comédia. Elle Woods (Reese Witherspoon) é uma jovem advogada que conseguiu seu primeiro emprego em um grande escritório. Ao descobrir que a mãe do seu chihuahua está sendo usada como cobaia em testes com cosméticos por um dos clientes do escritório, Elle resolve defender os direitos dos animais e é imediatamente despedida. Ela fica arrasada, mas sem deixar de ser otimista vai para Washington, para trabalhar com uma congressista. Ao entender como as decisões são tomadas e conquistar a simpatia de políticos, visando seus interesses pessoais, Elle enfrentará grandes desafios.
- *Os Incríveis* (2004). 115min. Direção: Brad Bird. Gênero: Animação. Super-herói é processado após salvar um suicida da morte certa. Isso gera uma onda de processos em cima do governo, que decide proibir as ações heróicas na cidade, por não ter dinheiro para arcar com todas as indenizações. Quinze anos depois, uma misteriosa jovem chama o Sr. Incrível para uma missão secreta, enfrentando algo que ameaça a integridade da Terra novamente.

Referências

- Bock, A. M., Furtado, O. , & Teixeira, M. L. T. (2008). Psicologia Sócio-Histórica. In A. M. B. Bock, O. Furtado & M. de L. T. Teixeira, *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia* (pp. 72-87). 14th ed. São Paulo: Saraiva.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração* (6th ed.). São Paulo: Editora Campus.
- Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (2000). *Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação*. Cadernos de Saúde do Trabalhador. São Paulo: Instituto Nacional de Saúde no Trabalho/Central Única dos Trabalhadores. Disponível em http://www.sindiute.org.br/downloads/documentos/caderno_de_saude_do_trabalhador.pdf
- Codo, W. (2006). Um diagnóstico do trabalho – em busca do prazer. In W. Codo (Org.), *Por uma psicologia do trabalho: ensaios recolhidos* (pp. 75-96). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jacques, M.G.C. (2002). “Doença dos nervos”: uma expressão da relação entre saúde/doença mental. In M.G. Jacques & W. Codo, *Saúde Mental e Trabalho: leituras* (pp. 98-111). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Borsoi, I.C.F. (2007). Da relação entre trabalho e saúde à relação entre trabalho e saúde mental. *Psicologia & Sociedade*, 19, Edição Especial 1, pp. 103-111.
- Chappell, D., & Di Martino, V. (2006). *Violence at work*, 3ed. Geneva: ILO Publications.
- Dejours, C., & Abdouchelli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In C. Dejours, E. Abdouchelli, & C. Jayet (Eds.), *Psicodinâmica do trabalho* (pp.120-145). São Paulo: Atlas.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: a review of the scandinavian approach. *Agression and violent behavior*, 5 (4), 379-401.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Leymann, H. (1996). The content and development og mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Maslach, C. & Jackson, S E. (1984). Patterns of Burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health Resources Administration*, 7, 189-212.
- Seligmann-Silva, E. (2001). Saúde mental e trabalho. In: S. A. Tundis & N. R. Costa (Eds.). *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil* (pp. 217-288). Rio de Janeiro: Vozes.

Bem-estar no trabalho e direitos dos trabalhadores em educação

Luciana Dutra Thomé
Mayte Raya Amazarray

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Anotações

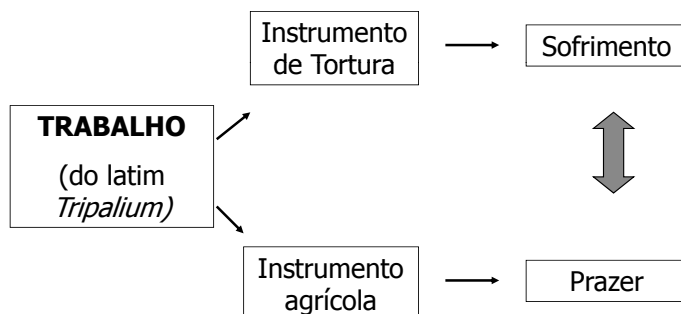
TRABALHO

- Atividade humana por excelência
- Resulta do dispêndio de energia física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços
- Contribui para a reprodução da vida humana, individual e social
- Relação dialética: o homem transforma a natureza e, por esse movimento, modifica a sua própria natureza
 - * atividade intencional
 - * geradora de significados
- Construtor da identidade: "Sou professora", "Sou aluno"

(Bock, Furtado, & Teixeira, 2008; Jacques, 2002)

TRABALHO

(Albornoz, 1992)



Anotações

Relações de Trabalho: reciprocidade entre indivíduo e organização

- ✱ De um lado, a organização: deve garantir condições adequadas de trabalho para que o trabalhador possa ser eficiente, ao mesmo tempo que busca atender às motivações do indivíduo.
 - Ex: se uma escola espera um bom desempenho de seus alunos, deve proporcionar apoio à peça-chave desse processo – o professor – fornecendo tempo para preparar aulas, salário digno, reconhecimento, etc.
- ✱ Do outro lado, o trabalhador: põe em jogo suas competências, habilidades etc. para assegurar sua produtividade e, conseqüentemente, a produtividade da organização e, ao mesmo tempo, gerar para si próprio bens pessoais e sociais que dão sentido a sua vida.
 - Ex: os professores “dão tudo de si” para proporcionar aos seus alunos um bom aprendizado, através de sua criatividade, preparação de aulas, atendimento extra-classe etc. Ao garantir um bom desempenho junto a seus alunos, o professor estará contribuindo para a produtividade da escola e, ao mesmo tempo, gerando para si a satisfação de realizar esse trabalho.

(Siqueira, 2005)

Contrato psicológico de trabalho

- ✱ Expectativas implícitas: presentes nas relações de trabalho
- ✱ Entendimento tácito entre indivíduo e organização: acordo subentendido de que uma vasta gama de direitos e deveres será respeitada por ambas as partes
- ✱ Relações de intercâmbio
 - Satisfatórias: quando os trabalhadores percebem que as recompensas excedem as demandas. Ex: quando um professor se dedica ao máximo para ver seus alunos aprenderem e recebe, em troca, apoio da direção, reconhecimento da comunidade escolar, etc.
 - Não satisfatórias: os trabalhadores acreditam que seus esforços pessoais ultrapassam as satisfações. Há propensão para o abandono da organização (se possível). Ex: quando esses professores não recebem reconhecimento pelo seu trabalho.
 - Por outro lado, a organização espera que os indivíduos contribuam mais do que lhes dá. Há uma expectativa, mesmo que implícita, de que os professores façam atividades além da sala de aula, dediquem-se, tenham iniciativa, façam horas extras, etc.

(Chiavenato, 2000)

Cultura organizacional

- ✱ Os padrões para perceber, pensar, agir e comunicar compartilhados por seus membros. É transmitida através de diferentes mecanismos.
- ✱ Valores, papéis e normas: componentes principais da cultura organizacional, norteando seu funcionamento. No ambiente escolar, isso também se manifesta.
 - Os papéis diferenciam os indivíduos a partir de cargos e funções a eles atribuídos na organização. Exemplo, cargo de professor e as funções que lhe correspondem.
 - As normas e os valores são elementos integradores, pois são compartilhados por todos ou por boa parte dos membros da comunidade escolar.

(Chiavenato, 2000)

Papel organizacional

✦ **Tensões de papel:** podem originar insatisfação e baixo comprometimento no trabalho

✦ **Sobrecarga de papéis:** o indivíduo sente que estão exigindo dele mais tarefas do que sua capacidade ou disponibilidade de tempo lhe permite executar. Ex: excesso de demandas presente na jornada laboral dos professores.

✦ **Ambigüidade de papel:** o indivíduo recebe informações inadequadas ou insuficientes sobre os limites e conteúdo de suas funções. Ex: quando os professores são recebidos uma demanda adicional de trabalho sem o devido treinamento.

✦ **Conflito de papéis:** duas ou mais prescrições estão presentes simultaneamente, de tal modo que a obediência a uma delas torna difícil ou impossível a obediência às demais. Ex: lidar com aspectos sociais e emocionais dos alunos, e, ao mesmo tempo, com a disciplina e exigências curriculares.

(Chiavenato, 2000)

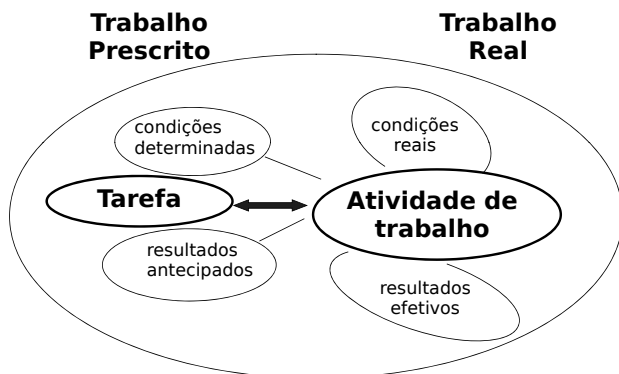
Anotações

Assim, a organização do trabalho presume que os trabalhadores...

- ✦ Possuem capacidades de adaptação infinitas
- ✦ Não são influenciados por sua idade e sexo
- ✦ Funcionam de maneira constante
- ✦ Não correm riscos no trabalho, desde que respeitem as normas de segurança e modos operatórios prescritos
- ✦ Podem trabalhar de dia e de noite da mesma maneira, sem que isso tenha consequências para a saúde e vida social
- ✦ Podem trabalhar em ritmo constante, sem cometer erros
- ✦ Aprendem novas tarefas rapidamente e sem ajuda
- ✦ Seguem procedimentos estritos quando tudo vai bem ou os transgridem para acelerar o ritmo, atender uma demanda extra, etc.

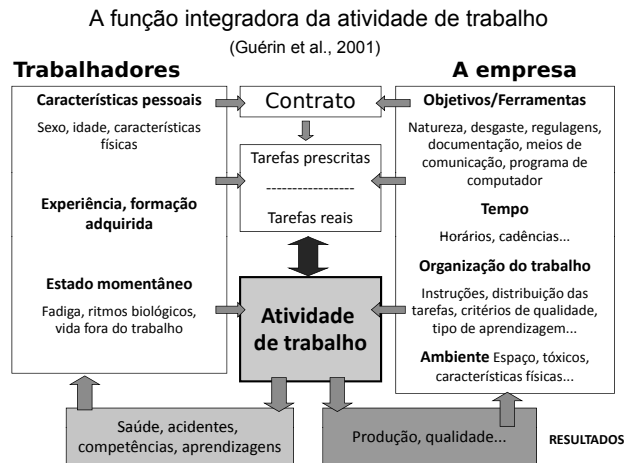
(Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerquelen, 2001)

Análise ergonômica do trabalho



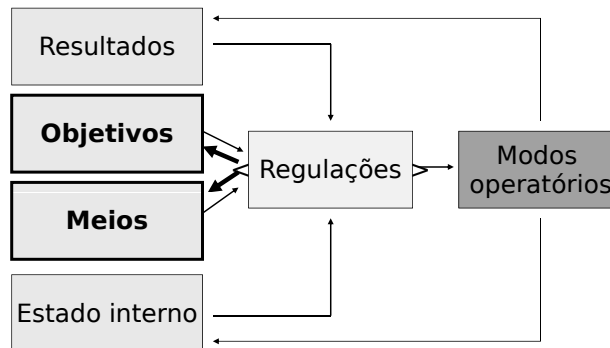
(Guérin et al., 2001)

Anotações



Relações entre atividade, desempenho e saúde: SITUAÇÃO IDEAL

(Guérin et al., 2001)



Saúde & Trabalho

Efeitos no processo saúde/doença: desde quadros típicos até uma expressão fluida de sofrimento mais difícil de ser detectada e relacionada com o trabalho

- ✱ Acidentes de trabalho (ex: escorregar na escada da escola)
- ✱ Doenças ocupacionais (ex: inalar alguma substância tóxica presente no ambiente escolar)
- ✱ Doenças relacionadas ao trabalho (ex: lesão muscular, problemas de voz, alergia ao giz, etc.)
- ✱ Sofrimento psíquico (ex: estresse emocional, sintomas depressivos e de ansiedade)

→ **Necessidade de estabelecer o NEXO CAUSAL com o trabalho realizado na escola**

(Ministério da Saúde do Brasil, 2011)

Condições de trabalho

Afetam mais diretamente o CORPO

- Ambiente físico (temperatura, ruído, altitude, irradiação, pressão, vibração)
- Ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras e fumaças)
- Ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos)
- Condições de higiene e segurança
- Características antropométricas do posto de trabalho

• No contexto da sala de aula, por exemplo, o professor pode ter problemas físicos caso não tenha acesso à mesa e cadeiras adequadas para exercer sua função. Ou ainda, a utilização de giz para o quadro pode gerar problemas respiratórios e alérgicos a médio-longo prazo.

(Dejours & Abdoucheli, 1994)

Anotações

Organização do trabalho

Afeta mais diretamente o PSQUIISMO

- divisão do trabalho
- conteúdo da tarefa
- sistema hierárquico
- modalidades de comando
- relações de poder
- questões de responsabilidade

(Dejours & Abdoucheli, 1994)

Se a pessoa encontra-se em um ambiente cujo sistema hierárquico está frágil ou rígido excessivamente, ela pode ser prejudicada. Por exemplo, a direção de uma escola pode estar com dificuldades de delegar tarefas adequadamente para seus funcionários, sobrecarregando alguns professores. Esta situação pode gerar ansiedade e estresse em alguns profissionais, o que atrapalha a execução e a qualidade das atividades realizadas.

Saúde Mental e Trabalho

- Exposição a produtos químicos
Ex: intoxicação por substância química no ambiente escolar (não é uma situação freqüente no trabalho em educação)
- Convivência diária com riscos que ameaçam a integridade física
Ex: professores que lecionam em escolas de comunidades violentas
- Ligada às formas de organização do trabalho
Ex: gestões autoritárias na escola
- Repercussões dos acidentes e doenças do trabalho
Ex: preconceito no ambiente de trabalho após uma licença para tratamento de saúde
- Desemprego (e ameaça de desemprego)
Ex: demissão ou ameaças em instituições escolares privadas

(Seligmann-Silva, 2001)

Anotações

Violência psicológica e assédio moral

Violência psicológica

- pressões psicológicas
- coações
- humilhações
- ameaças e intimidações
- atitudes agressivas, hostis
- violações de direitos

- agressões físicas
- assédio sexual

Assédio Moral

Intencionalidade
Repetição
Duração

(Chappell & Di Martino, 2006; Einarsen, 2000; Leymann, 1996)

Estratégias utilizadas

- Ignorar a presença da(s) vítima(s), não cumprimentar
- Ridicularizar, desqualificar
- Dar tarefas sem sentido ou ordens confusas
- Isolar
- Destruir a auto-estima
- Vexar, constranger - fiscalização excessiva
- Invadir o espaço familiar
- Gritar, ameaçar, intimidar

(Chappell & Di Martino, 2006; Einarsen, 2000; Leymann, 1996)

Síndrome de *Burnout*

- ✱ Cuidadores: profissionais de saúde e professores. Hoje estende-se a trabalhadores que prestam serviços ao público

- ✱ Reação à tensão emocional crônica: gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas

- ✱ O trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes: desgasta-se, e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *Burnout* (queimar-se, perder a energia)

(Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1994)

Síndrome de *Burnout*

★ Associada às transformações introduzidas nos contextos de trabalho:

- Ambientes de trabalho que passam por transformações organizacionais (mudanças nas políticas de educação e de assistência social que afetam o cotidiano da comunidade escolar)
- Dispensas temporárias, enxugamento de pessoal
- Insegurança social e econômica (gerando um quadro de falta de investimento no setor público de ensino e no seu quadro de pessoal)

(Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1994)

Anotações

Três componentes do *Burnout*

★ **Exaustão emocional:** os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas. Desgaste afetivo

★ **Despersonalização:** reação negativa, insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços (usuários e clientes) – endurecimento afetivo

★ **Baixa realização profissional:** diminuição do envolvimento pessoal no trabalho, afetando a habilidade para a realização no trabalho e o atendimento

(Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1994)

Síndrome de *Burnout*

- Esses componentes se apresentam como queixas
- É comum uma história de grande envolvimento subjetivo com o trabalho
- Envolve atitudes negativas em relação aos clientes e à organização do trabalho
- Presença de sintomas inespecíficos: insônia, irritabilidade, inquietações, sintomas depressivos
- Facilmente, confunde-se com uma depressão
- Síndrome de *Burnout*: origem laboral e queixas dirigidas a elementos do trabalho

(Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1994)

Anotações

Síndrome de *Burnout*

- ✦ Estado decorrente da luta constante para satisfazer os ideais de excelência do mundo do trabalho atual: trabalhar energicamente, tender sempre para maior sucesso, ter cada vez melhor desempenho
- ✦ O trabalho já não traz a recompensa que o indivíduo espera: não permite mais realizar os ideais que se tem, os esforços por ele demonstrados não são reconhecidos pela organização
- ✦ A energia que mantinha o indivíduo, não sendo mais recompensada, degrada-se → esgotamento profissional
- ✦ É comum no trabalho docente devido ao envolvimento cotidiano e direto de cuidado de outros seres humanos (crianças e adolescentes, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social: violência familiar e comunitária, dificuldades de aprendizagem, etc.)

(Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1994)

Saúde do trabalhador

- ✦ No SUS: a Rede de Atenção à Saúde do Trabalhador é composta por
 - Centros de Referência em Saúde do Trabalhador - CEREST
 - Unidades Municipais de Referência em Saúde do Trabalhador
- ✦ Prestam assistência aos trabalhadores que adoecem ou se acidentam, promovem, protegem e recuperam os trabalhadores, além de investigar as condições de segurança dos ambientes de trabalho
- ✦ Entidades sindicais e associações de classe

Qualidade de vida no trabalho: 8 critérios

- 1- Compensação justa e adequada
- 2- Condições seguras e saudáveis de trabalho
- 3- Oportunidade de uso e desenvolvimento das capacidades humanas
- 4- Oportunidade de crescimento contínuo: segurança no emprego, desenvolvimento de carreira
- 5- Integração social na organização do trabalho: justiça organizacional, equidade, senso comunitário
- 6- Cidadania: cumprimento dos direitos trabalhistas, privacidade pessoal, liberdade de expressão
- 7- Congruência do trabalho com o espaço total da vida: equilíbrio entre jornada laboral, exigências de carreira e convívio social e familiar
- 8- Relevância social da vida de trabalho: imagem da organização, responsabilidade social da empresa, significado social do trabalho

➢ Trabalho Decente (OIT)

(OIT, 2002; Somavia, 2001)

Bem-estar no trabalho

- ✱ Significado social do trabalho
- ✱ Complexidade (riqueza) do trabalho
- ✱ Autonomia
- ✱ Realização pessoal (Codo & Vasques-Menezes, 2000)
- ✱ Crescimento profissional
- ✱ Reconhecimento
- ✱ Cooperação entre colegas e apoio institucional
- ✱ Responsabilidade

→ No trabalho em educação, o reconhecimento e o significado social dessa atividade, bem como a realização pessoal, apresentam riquíssimo potencial de proporcionar bem-estar e, individual e coletivamente, transformar os aspectos do ambiente de trabalho que causam desconforto.

Anotações

Referências

- Albornoz, S. (1992). *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- Bock, A. M., Furtado, O. J., & Teixeira, M. L. T. (2008). Psicologia Sócio-Histórica. In A. M. B. Bock, O. Furtado & M. de L. T. Teixeira, *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia* (pp. 72-87). 14th ed. São Paulo: Saraiva
- Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (2000). *Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação*. Cadernos de Saúde do Trabalhador. São Paulo: Instituto Nacional de Saúde no Trabalho/Central Única dos Trabalhadores. Disponível em http://www.sindiute.org.br/downloads/documentos/caderno_de_saude_do_trabalhador.pdf
- Chappell, D., & Di Martino, V. (2006). *Violence at work*, 3ed. Geneva: ILO Publications.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração* (6th ed.). São Paulo: Editora Campus.
- Dejours, C., & Abdouchelli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In C. Dejours, E. Abdouchelli, & C. Jayet (Eds.), *Psicodinâmica do trabalho* (pp.120-145). São Paulo: Atlas.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: a review of the scandinavian approach. *Agression and violent behavior*, 5 (4), 379-401.
- Guérin, F.; Laville, A.; Daniellou, F.; Duraffourg, J.; Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da Ergonomia*. São Paulo: Editora Edgard Blücher.
- Jacques, M.G.C. (2002). "Doença dos nervos": uma expressão da relação entre saúde/doença mental. In M.G. Jacques & W. Codo, *Saúde Mental e Trabalho: leituras* (pp. 98-111). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Referências

- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Ministério da Saúde do Brasil (2001). *Doenças relacionadas ao trabalho; manual de procedimentos para os serviços de saúde*. Brasília: MS.
- Organización Internacional del Trabajo (2002). *El trabajo decente es fundamental para el progreso social*. Ginebra: OIT. Retrieved in December, 19, 2007, from <http://www-ilo-mirror.cornell.edu/public/spanish/decent.htm>
- Seligmann-Silva, E. (2001). Saúde mental e trabalho. In: S. A. Tundis & N. R. Costa (Eds.). *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil* (pp. 217-288). Rio de Janeiro: Vozes.
- Siqueira, M. M. M. (2005). Esquema mental de reciprocidade e influências sobre afetividade no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 83-93.
- Somavia, J. (2001). *Reducir el déficit del trabajo decente: un desafío global*. Ginebra: OIT. Retrieved in December, 19, 2007, from <http://www-ilo-mirror.cornell.edu/public/spanish/bureau/dgo/messages/summary.htm>

Luciana – lucianaduth@gmail.com
Mayte – maytepsi@gmail.com

2.3 Direito da mulher

Ana Paula Lazzaretti de Souza

As conquistas femininas têm aumentado nas últimas décadas. As mulheres conquistaram diversos direitos e espaços. Contextos de trabalho, de política, de poder, cargos executivos, enfim, novos papéis exercidos na sociedade. No Brasil, esse processo de ruptura com o papel social que lhes era atribuído começou a partir de 1960, momento em que começaram a ingressar mais evidentemente no mercado de trabalho, ampliaram suas aspirações de cidadania e passaram a praticar a anticoncepção. Essa mudança desvinculou a maternidade do desejo e da vida sexual (Costa, 2009).

Entretanto, uma árdua luta pelos direitos desse grupo segue ocorrendo. Diariamente, são noticiadas as diversas violações que ainda sofrem, apesar dos vários avanços na busca pelos seus direitos: violência doméstica, violência de gênero e discriminação nos mais diversos contextos, diferenças salariais em relação aos homens são alguns exemplos. Aspectos culturais e representações sociais não se modificam rapidamente, exigem muito trabalho de sensibilização e educação. Portanto, em um país em que até a década de 60, as mulheres casadas precisavam da autorização formal dos maridos para aceitar herança ou exercer uma profissão (Marques & Melo, 2008), não é difícil perceber que, passados pouco mais de 50 anos, ainda há muita luta pela frente.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os direitos das mulheres, esclarecendo aspectos como conquistas e violações desses direitos, diferenças entre sexo e gênero, além de imagens e representações das mulheres. Ademais, busca trazer informações sobre a história do feminismo no Brasil, dos direitos da mulher em nível nacional e internacional, a Lei Maria da Penha e os serviços de proteção às mulheres no país. Ao final, são indicados materiais sobre a temática e filmes que abordam situações relacionadas a esses direitos.

Sexo versus gênero

Para iniciar a reflexão sobre os direitos das mulheres, é importante esclarecer as diferenças entre os termos sexo e gênero. A primeira categoria diz respeito às diferenças entre homens e mulheres baseados nas diferenças corporais e biológicas. Já a segunda refere-se às diferenças de papéis construídos historicamente do que é ser homem, e do que é ser mulher (Giffin, 1994). Entretanto, o movimento feminista da terceira geração (o qual será abordado ao longo do texto) critica essa concepção binária de dois sexos e dois gêneros e propõe a ideia de relação, especialmente política, que ocorre no campo das relações de poder (Scott, 1986 citado por Narvaz & Koller, 2006). De acordo com essa nova perspectiva, gênero seria uma construção singular de cada sujeito, uma construção social ou uma invenção (Nogueira, 2001). Portanto, essa concepção implica não haver mais um sexo natural e tampouco uma única maneira de ser mulher ou de ser homem.

A imagem da mulher costuma ser associada à emoção, à sensibilidade, enquanto ao homem é principalmente dada a natureza de objetividade e razão. Ademais, existe uma dualidade em torno do que é ser mulher: ora são puras e castas, ora são sedutoras, sexualmente capazes de “desviar os homens do caminho do bem”. Ao longo da história ocidental, foi dada ao sexo masculino uma série de formas de controle que perpassam o espaço público (direitos políticos, por exemplo) e o privado (homem como chefe de família) (Giffin, 1994). Por outro lado, após décadas de luta pelos seus direitos, surgiu a imagem positiva da mulher. Tal imagem é representada pela busca por uma reavaliação do poder da mulher, com o intuito de superar a opressão e combater a dominação (Amorim, 2003). Seria uma nova forma de perceber a mulher: com oportunidades de trabalhar, de escolher uma profissão ou campo de trabalho, de decidir se e quando ser mãe, entre outras maneiras de expressar o seu poder.

Muitas das violações sofridas por mulheres devem-se à lógica machista da sociedade. É a conhecida sociedade patriarcal, a qual é centrada no poder de dominação masculina, onde as mulheres têm direitos iguais em vários aspectos: mercado de trabalho, sexualidade, etc. (Giffin, 1994).

Para discutir a questão dos direitos das mulheres, é importante considerar as representações sobre homens e mulheres. Há alguns mitos sobre gênero. Um exemplo é que todas as mulheres desejam ser mães. O amor materno seria, então, uma mera consequência. Depois de décadas de mudanças nas atividades e papéis das mulheres na sociedade, o fato de uma mulher optar por não ser mãe ainda é algo que choca muitas pessoas. Outro mito é de que o desejo sexual dos homens é incontrolável porque é instintivo. Por vezes, esse argumento somado a questões de hierarquia e poder, faz com que alguns homens sintam-se autorizados em seus locais de trabalho a praticarem o assédio sexual. Há vários casos de mulheres que sofrem com as “cantadas” ou pressões dos chefes para que ocorra envolvimento sexual, padecem caladas com receio de perder o emprego ou ter outro tipo de prejuízo no local de trabalho. Tal situação é mais um exemplo de violação de direitos. Essa lógica de poder também está presente nas situações de abuso sexual de crianças e adolescentes (para mais detalhes, ver capítulo sobre o tema neste livro).

Gênero e feminismo no Brasil

O feminismo é um movimento social que abarca várias vertentes, mas que possui como característica comum o reconhecimento de que homens e mulheres têm experiências distintas “e reivindica que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes” (Narvaz & Koller, 2006, p. 648). Há diferentes tipos de feminismo: radical, liberal, socialista, marxista e anarquista (Narvaz & Koller, 2006). Ademais, esse movimento apresenta diferentes fases: a) Primeira geração: foco nas reivindicações de direitos e combate à discriminação contra a mulher; b) Segunda geração: décadas de 1960 e 1970, feminismo da igualdade X feminismo da diferença; c) Terceira geração: década de 1980, foco na “análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade” e estudos das relações de gênero (Narvaz & Koller, 2006, p. 649). Para fins didáticos, as três gerações do feminismo são apresentadas de maneira linear. Entretanto, essas três fases e suas distintas propostas coexistem na contemporaneidade.

O feminismo proporcionou importantes conquistas para as mulheres: ingresso na universidade, possibilidade de escolher a profissão, candidatar-se ao que tiver vontade, entre outros. Entretanto, há preconceito ou resistência em relação à palavra “feminismo” (Duarte, 2003).

No Brasil, o feminismo e sua busca pelos direitos das mulheres tiveram diversas representantes, as quais expressavam seus ideais e concepções em livros que redigiam e periódicos que editavam (para mais informações sobre o feminismo e a produção escrita no Brasil, ver Duarte, 2003). Pode ser considerada a existência de quatro “ondas” de feminismo no país (Duarte, 2003). Por volta de 1830, houve o início da luta feminista e um dos objetivos era adquirir o direito de aprender a ler e escrever. Em meados de 1870, surge a segunda onda que tem como propósito a ampliação do direito à educação e o direito ao voto. Nesse período, era divulgada a ideia de que a dependência econômica da mulher levava à sua dominação por parte do homem. Já no início do século XX, a terceira onda prima pelo direito à cidadania: segue a luta pelo voto direto, pelo ensino superior e pela ampliação do campo de trabalho. Em 1920, surge o movimento anarco-feminista que apesar de propor a equiparação da mulher ao homem em vários âmbitos da vida social e também a emergência de uma nova sociedade libertária, não apoiava a participação política, nem o voto feminino. A quarta onda surge nos anos 70, época em que além das lutas contra a discriminação e pela igualdade de direitos, o movimento feminista estava engajado na busca por melhores condições de vida, pela anistia, pela redemocratização do país e contra a ditadura. Ademais, houve debates sobre sexualidade, direito ao prazer e ao aborto (Duarte, 2003).

Esse período da quarta onda do feminismo no país coincide com a revolução sexual, fenômeno que provocou mudanças na sexualidade das mulheres, ocorreu entre as décadas de 60 e 70 no Brasil. Com o surgimento da pílula anticoncepcional, as mulheres passaram a ter a oportunidade de escolher se e em que momento exerceriam a maternidade. Ademais, o ato sexual deixou de ter como único propósito a procriação. A pílula, introduzida inicialmente nos Estados Unidos, permitiu o início da “liberação sexual”, sendo que, no final da década de 60, proclamava-se por todas as partes o “direito ao prazer”. A mulher tornou-se livre para exercer sua sexualidade plena e para escolher estudar e ingressar no mercado de trabalho antes de ser mãe.

Na década de 70, também outro fenômeno foi expressivo na vida das mulheres brasileiras: as alterações no mercado de trabalho. Nesse período, houve aumento da participação das mulheres nas atividades econômicas (Hoffmann & Leone, 2004). Esse crescimento continuou ocorrendo nas décadas seguintes. Entretanto, ainda há diferenças salariais, sendo que as mulheres costumam ganhar de 20 a 25% a menos que os homens. Essa diferença pode ser notada, principalmente, nos cargos em que a exigência de escolaridade é o nível superior (IBGE, 2010). Em relação às mulheres negras, essa desigualdade é ainda mais acentuada. De acordo com levantamento realizado em novembro de 2009 pela Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE, considerando a remuneração média, os homens brancos ganham 172,1% a mais do que as mulheres negras (LAESER, 2010). Essas costumam sofrer discriminação racial e de gênero, enfrentando a precarização do trabalho, a informalidade e o desemprego.

Por outro lado, as inovações no mercado de trabalho suscitaram algumas modificações nos direitos das mulheres trabalhadoras e mães. Desde 2008, foi aprovada a licença maternidade

de 6 meses para as servidoras públicas federais. Também já há 22 Estados, 148 municípios, além do Distrito Federal que já adotaram a nova licença. Essa ainda não beneficia todas as funcionárias do setor privado, uma vez que para esse a licença ampliada é opcional. Elas precisam contar com a concordância das empresas em que trabalham. A empresa deve aceitar o período de 6 meses e é responsável pelo pagamento do benefício dos dois últimos meses de licença. No entanto, o Senado já aprovou a obrigatoriedade da licença ampliada para o setor público e privado. O próximo passo é a votação do projeto na Câmara dos Deputados.

Papéis femininos e masculinos *versus* direitos

É importante questionar-se sobre a concepção de ser mulher e ser homem e sobre qual é a reação que se tem diante da situação de uma família em que é o homem quem realiza as tarefas da casa e cuida dos filhos e a mulher é quem trabalha fora. Ou o que se diz diante de um menino que veste uma camiseta cor de rosa. Ou ainda de uma menina que está brincando com carrinhos em vez de bonecas e que gosta de jogar futebol. Faz-se necessário pensar o que se está fazendo em prol dos direitos das mulheres e, ao contrário, o que se está fazendo no sentido de prejudicar a garantia desses direitos. Também é fundamental repensar as práticas no cotidiano laboral e refletir se não estariam contribuindo com as ideias de desigualdades, discriminações, injustiças contra a mulher. A escola costuma ser um contexto em que estão presentes formas de discriminação nas atividades didáticas, nas práticas docentes e nos conteúdos curriculares, os quais reforçam as diferenças sociais entre homens e mulheres, abordando tais diferenças como se fossem naturais (Rohden, 2009). Por outro lado, na família também se propagam concepções que reforçam desigualdades, concepções equivocadas e preconceituosas e discriminações. Incentivar um filho a ter várias parceiras/namoradas e, ao mesmo tempo, repreender a filha, ou seja, estimular que desenvolva um relacionamento afetivo com mais compromisso, argumentando que as mulheres devem preservar a sua imagem, também é contribuir para perpetuar as diferenças. Outro exemplo de atitude que impõe papéis é dizer a uma menina que tal atividade não serve para ela e sim para um menino ou vice-versa.

Como já pode ser visto no capítulo sobre Direitos Humanos (neste livro), tais direitos são considerados universais e interdependentes. Entretanto, no caso dos direitos das mulheres, há correntes universalistas e culturalistas. As culturalistas argumentam que não se podem aplicar os direitos a todos, que há peculiaridades de cada cultura que devem ser respeitadas, como é o caso das tradições e dos costumes. Esse tipo de visão é defendido pelos países com influência islâmica, em que tal religião tem como princípio a desigualdade entre homens e mulheres (Azambuja & Nogueira, 2008). Diante disso, questiona-se a mutilação genital feminina, tradição em países islâmicos da Ásia e África. Seria o direito à liberdade religiosa superior ao direito à vida e ao desenvolvimento de uma sexualidade saudável?

Direitos e violações

Conforme já discutido no capítulo sobre Direitos Humanos, alguns grupos sociais são considerados mais vulneráveis, vítimas de discriminação e da violação de direitos. Fazem parte desses grupos as mulheres, as crianças, os indígenas, os afrodescendentes, entre outros. No caso das mulheres indígenas, a luta pelos seus direitos é recente. Associações, como a Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Amarn), e mobilizações sociais começaram a surgir na década de 1980 (Verdum, 2008). Em 2006, o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) promoveu o Encontro Nacional de Mulheres Indígenas com o intuito de fortalecer a participação das indígenas na luta pelos seus direitos e no planejamento e gestão das políticas e dos programas do governo federal (Verdum, 2008). Naquele evento, discriminação e violência; desenvolvimento econômico e saúde foram definidos como temáticas prioritárias na busca pela garantia dos direitos das mulheres indígenas. Como exemplos de violações de direitos sofridos por essas mulheres há violência doméstica, abuso sexual de meninas, doação de filhas para outras famílias, falta ou escassez de acesso das mulheres à propriedade das terras, entre outras (para mais detalhes, ver Stavenhagen, 2007).

As mulheres afrodescendentes também costumam sofrer muitas violações de direitos, sendo duplamente vulneráveis, visto que submetidas à discriminação e preconceito de gênero e de raça. Muitas trabalhadoras domésticas são mulheres negras que diariamente enfrentam as mais diversas formas de violência e exclusão, como disparidade de direitos e de remuneração, estigmas sócio-culturais, entre outros tipos de violação de direitos. A fim de combater essas violações e promover a qualificação social e profissional dessas trabalhadoras, a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Social (SEPPIR) desenvolve o Plano Setorial de Qualificação (Planseq) Trabalho Doméstico Cidadão em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (http://www.seppir.gov.br/acoes/planseq_tdc).

Marcos históricos dos direitos das mulheres

Para entender o movimento de luta e conquistas das mulheres, é preciso conhecer alguns marcos importantes para a história dos direitos das mulheres (<http://www.comdim-poa.ufrgs.br/feminismo.htm>). A luta por esses direitos não é recente. Ao longo de toda a história, houve mulheres que lutavam contra as injustiças e desigualdades, o que sugere que esses movimentos são tão antigos quanto a própria humanidade (Azambuja & Nogueira, 2008).

Descobertas antropológicas sugerem que nas sociedades tribais primitivas havia igualdade entre homens e mulheres. Não havia diferença de tamanho corporal, tampouco divisão entre papéis sexuais e sociais (Narvaz, 2006). Já nas sociedades grega e romana, a mulher era vista como extensão ou propriedade de seu marido. Na Idade Média, essa configuração se modificou um pouco, já que as mulheres precisavam de certa autonomia para gerenciar a vida, devido ao afastamento dos homens em consequências da participação destes em guerras. Assim, elas possuíam direitos de representação na justiça, bem como de receber heranças. Contudo, não se pode deixar de citar a caça às bruxas realizadas pela Inquisição, como um instrumento de dominação das mulheres pouco

submissas ao modelo patriarcal. O patriarcado é um modo de relacionamento em que os homens estabelecem regras de controle social e poder (Narvaz, 2006). Pela introdução de valores romanos na época do renascimento, houve um retrocesso no que diz respeito aos direitos das mulheres. O que foi imediatamente combatido.

Estimulado pela defesa dos direitos humanos de uma maneira geral, iniciada por nomes como Jean Jacques Rousseau e John Locke. Olympe de Gouges, em sua Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã de 1791, afirmou que todos os direitos declarados na Revolução Francesa de 1789 também pertenciam às mulheres. Entretanto, pensadores que idealizaram a Revolução, não viam as mulheres como portadoras de direitos humanos, pois elas seriam inferiores aos homens.

Os primeiros direitos a serem reivindicados foram políticos. Embora a reivindicação por esses direitos tenha começado ainda atrelada à defesa pelos direitos humanos de uma maneira geral, a concretização deles para as mulheres, em alguns países, só foi garantida na segunda metade do século XX. Na Tabela 1 são descritos importantes acontecimentos históricos na luta pelos direitos das mulheres.

Tabela 1: Marcos históricos na luta pelos direitos das mulheres

Ano/Data	Local	Acontecimento
1827	Brasil	Surge a primeira legislação relativa à educação de mulheres; a lei admitia meninas apenas para as escolas elementares, não para instituições de ensino mais adiantado.
1832	Brasil	Primeiro livro que trata dos direitos das mulheres à instrução e ao trabalho, exige o reconhecimento da inteligência feminina e busca o respeito às mulheres. “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de autoria de Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), nascida no Rio Grande do Norte (Duarte, 2003). Pode ser considerado o texto inicial do feminismo no Brasil.
1848	Nova York (EUA)	Convenção em Seneca Falls, o primeiro encontro sobre direitos das mulheres.
8 de março de 1857	Nova York (EUA)	129 operárias morrem queimadas pela força policial, numa fábrica têxtil Cotton, em Nova York. Elas ousaram reivindicar redução da jornada de trabalho de 14 para 10 horas diárias e o direito à licença-maternidade. Em 1910, o Congresso Internacional das Mulheres Socialistas institui o 8 de março como Dia Internacional da Mulher, em homenagem a essas mulheres.
1879	Brasil	O Governo Brasileiro abriu as instituições de ensino superior do país às mulheres; mas as jovens que seguiam esse caminho eram sujeitas a pressões e à desaprovação social.
1893	Nova Zelândia	Sufrágio feminino, primeiro país a conceder o direito de voto às mulheres.
1928	Brasil	Foi eleita uma prefeita, a primeira da História do Brasil, no município de Lages, Rio Grande do Norte.

Continuação Tabela 1: Marcos históricos na luta pelos direitos das mulheres

Ano/Data	Local	Acontecimento
Década de 1930	Brasil	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) responsável pela luta para eliminar as restrições aos direitos civis femininos. Um dos objetivos do movimento era garantir o direito de voto às mulheres.
1932	Brasil	O Governo de Getúlio Vargas promulgou o novo Código Eleitoral pelo Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro, garantindo finalmente o direito de voto às mulheres brasileiras.
1951	OIT	Aprovada pela Organização Internacional do Trabalho, a 19 de junho, a Convenção de Igualdade de Remuneração entre trabalho masculino e trabalho feminino para função igual.
1960		Surge o novo feminismo, em paralelo com a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis e com os movimentos contra a Guerra do Vietnã.
1960	Sri Lanka (Antigo Ceilão)	Sirimavo Bandaranaike (nascida em 1916) torna-se a primeira chefe de Estado.
1962	Brasil	Aprovada lei chamada de Estatuto Jurídico da Mulher Casada que, eliminava o poder dos homens sobre a atividade laboral das mulheres, dentre outras mudanças e algumas perdas (Marques & Melo, 2008).
1975		As Nações Unidas instituem o Ano Internacional da Mulher, após a Conferência do México de 1975. O Plano de Ação do México aprovou a Década da Mulher (1975-1985), definiu metas a serem atingidas nos dez anos seguintes para eliminar a discriminação.
1976	Brasil	Instituído, pela Lei nº 6.971, de 9 de junho de 1980, o Dia Nacional da Mulher: 30 de abril.
1979		Convenção Contra Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW. Os Estados que firmaram a Convenção, entre eles o Brasil, condenaram a discriminação contra as mulheres, em todas as suas formas. E concordaram em buscar, através de todos os meios apropriados e sem demora, uma política adequada para combater as distorções. É o documento-base de todas as outras Convenções.
1983	Brasil	Criados em São Paulo e Minas Gerais os primeiros conselhos estaduais da condição feminina, para traçar políticas públicas para as mulheres.
1985	Brasil	Surge a primeira Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher – DEAM, em São Paulo e, rapidamente, várias outras são implantadas em outros estados brasileiros.
1988	Brasil	No artigo 5 da Constituição Federal de 1988 consta que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, conquista atribuída aos movimentos feminista e das mulheres.
Década de 1990		Diversas mobilizações sociais (Costa, 2009).

Continuação Tabela 1: Marcos históricos na luta pelos direitos das mulheres

Ano/Data	Local	Acontecimento
1993	Viena (Áustria)	Conferência de Direitos Humanos de Viena. Repúdio e condenação veemente a todas as formas de violência contra as mulheres. Durante o evento, a violação de Gênero assume o mesmo estatuto que outras violações brutais dos direitos humanos como o genocídio, a limpeza étnica, as torturas, a discriminação racial e o terrorismo. É declarado que “Os direitos das mulheres e das meninas são parte inalienável e indivisível dos direitos humanos” e que “Os direitos da mulher são direitos humanos”. Pela primeira vez, há uma clara classificação dos diversos tipos de violência contra a mulher. Ademais, representa um documento ímpar, uma vez que representou uma importante mudança ao estabelecer aos governos a obrigação de zelar pela garantia dos direitos das mulheres (Azambuja & Nogueira, 2008).
1994		É aprovada a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, conhecida como a Convenção de Belém do Pará.
1994		Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento do Cairo na qual foram debatidos o planejamento familiar, direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, entre outros. Nesse evento houve grande participação da sociedade civil brasileira, em especial do movimento feminista (Costa, 2009).
1995	Beijing (China)	Realizada a IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher. Marcou o reconhecimento definitivo do papel econômico e social da mulher; abriu os caminhos do futuro, consagrou todas as conquistas das mulheres; o princípio da universalidade dos direitos humanos, o respeito à especificidade das culturas. A violência contra as mulheres foi assumida como uma questão de gênero (Azambuja & Nogueira, 2008).
1998		O Tribunal Penal Internacional por meio do Estatuto de Roma passou a considerar como crime contra a humanidade, as seguintes práticas: violação, gravidez forçada, escravidão sexual, prostituição forçada, esterilização à força e qualquer outra forma de violência sexual.
2002	Brasil	O novo Código Civil acabou com o direito do homem de mover ação para anular o casamento se descobrir que a mulher não era virgem, termo presente no antigo Código Civil, de 1916.
2004	Brasil	Extinção da expressão “mulher honesta” no Código Penal, em vigor desde 1940. Os artigos 205, 206 e 207 do código exigiam que a mulher deveria provar ser honesta, ou seja, virgem para poder processar seu agressor.
2006	Brasil	É aprovada a Lei 11.340, a Lei Maria da Penha
01 de janeiro de 2011	Brasil	Dilma Rousseff tomou posse como presidente do país, tornando-se a primeira mulher a exercer o cargo.

Lei Maria da Penha

A violência doméstica é um fenômeno muito comum na sociedade brasileira. Até poucos anos, fazer uma denúncia de violência contra a mulher não garantia a punição do agressor. Atualmente, se na escola, um aluno ou uma aluna comenta que sua mãe é agredida pelo marido em casa, professores e/ou direção podem realizar a denúncia e ainda conseguir serviços especializados para as vítimas de violência desse tipo. Muitas conquistas frente à violência doméstica foram possíveis devido à Lei Maria da Penha.

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, Brasil, 2006) surge como resultado de cerca de 30 anos de luta dos movimentos sociais (de mulheres e feministas) no combate à violência doméstica. A denominação da lei faz alusão à Maria da Penha Fernandes, a qual durante anos foi vítima de violência no âmbito familiar. Essa lei:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

Essa lei dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; alterou o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; possibilitou que agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada; agressores não poderão mais ser punidos com penas alternativas; a legislação aumenta o tempo máximo de detenção previsto de um para três anos e prevê medidas que vão desde a saída do agressor do domicílio e a proibição de sua aproximação da mulher agredida e filhos. A lei Maria da Penha pode ser aplicada a casos de violência doméstica contra homens também, há jurisprudência neste sentido (ver em <http://direito-publico.jusbrasil.com.br/noticias/157860/lei-maria-da-penha-e-aplicada-para-protoger-homem>).

Há defensores da ideia de que a Lei Maria da Penha seria inconstitucional, segundo os quais a lei fere o princípio da isonomia, ou seja, igualdade política e perante a lei, uma vez que estabelece uma desigualdade somente em função do sexo. Além disso, a mulher seria beneficiada por melhores mecanismos de proteção e de punição contra o seu agressor. Por outro lado, o homem não contaria com tais instrumentos nas situações em que fosse vítima da violência doméstica ou familiar (Barbosa & Cavalcanti, 2007). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5, prevê a igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações. Normas devem ser elaboradas e aplicadas da mesma maneira a todos os indivíduos, o que consiste na isonomia formal. No entanto, essa isonomia não leva em consideração os grupos minoritários, os quais demandam proteção especial a fim de alcançarem a igualdade baseada em ideais de justiça – isonomia material (Barbosa & Cavalcanti, 2007). Portanto, a Lei Maria da Penha busca restabelecer a igualdade de direitos.

A lei assegura, por exemplo, assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, “conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei Orgânica da Assistência Social,

no Sistema Único de Saúde, no Sistema Único de Segurança Pública” e demais normas e políticas públicas de proteção. Caso seja necessário, tal assistência será emergencial (Art. 9 da Lei Maria da Penha, Brasil, 2006).

Outra mudança na legislação brasileira também auxilia na proteção das mulheres vítimas de violência. A Lei 12.403 (Brasil, 2011) que altera aspectos do Código de Processo Penal determina em seu Art. 313 que deve ser decretada prisão preventiva ao acusado “se o crime envolver violência doméstica e familiar contra a mulher, criança, adolescente, idoso, enfermo ou pessoa com deficiência, para garantir a execução das medidas protetivas de urgência”.

Em relação às políticas públicas para mulheres, no Brasil, atualmente, conta-se com um Plano Nacional de Políticas para Mulheres que congrega vários segmentos que antes estavam dispersos. Entretanto, o movimento de mulheres avalia que ainda é pequena a parcela de reivindicações incorporadas às políticas públicas nacionais. Entendem que houve um esvaziamento de poder dos espaços de controle social sobre a definição dos planos, sua execução e avaliação, embora tenham sido abertos mais espaços de participação. Ainda assim, há o reconhecimento que os espaços de controle social para construção de políticas públicas são essenciais na garantia dos direitos das mulheres.

Serviços de proteção às mulheres no Brasil

Vinculadas à Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), há a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher e a Rede de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência. A Rede de Enfrentamento corresponde à articulação de instituições e serviços governamentais, não governamentais e da sociedade civil que atuam no desenvolvimento de estratégias de prevenção e políticas que promovam o empoderamento das mulheres e seus direitos, que garantam a responsabilização dos agressores e a assistências às mulheres vítimas de violência. A Rede de Atendimento, por sua vez, diz respeito a ações e serviços da assistência social, justiça, segurança pública e saúde, entre outros, cujo propósito é ampliar e melhorar a qualidade do atendimento; identificar e encaminhar adequadamente as mulheres em situação de violência; e, ainda, integralizar e humanizar o atendimento.

Há diversos serviços de proteção à mulher que funcionam no país. Essas ações costumam ser desenvolvidas em delegacias, defensorias públicas, casas abrigo e serviços de saúde. As Delegacias Especializadas em Atendimento à Mulher (DEAMs) são a porta de entrada das mulheres na rede de serviços e têm a função de investigar, apurar e tipificar os crimes de violência contra a mulher. Realizam ações como: registro de Boletim de Ocorrência e do termo de representação, bem como, em casos de violência doméstica contra as mulheres, solicitação ao juiz das medidas protetivas de urgência.

As Defensorias Públicas de Atendimento à Mulher consistem em uma maneira de ampliar o acesso à Justiça, além de garantir orientação jurídica adequada e acompanhamento dos processos das mulheres em situação de violência. As Casas Abrigo são lugares seguros que proporcionam abrigo protegido e atendimento psicossocial e jurídico a mulheres em situação de violência doméstica

que estão em risco de morte iminente. Essas mulheres podem estar acompanhadas ou de não de seus/suas filhos(as). Costumam ser serviços sigilosos e temporários, em que as mulheres podem utilizar por período determinado (de 90 a 180 dias). O encaminhamento às Casas Abrigos somente é realizado por serviços especializados da rede de atendimento, como Centros de Referência de Atendimento à Mulher e os Núcleos de Atendimento/Apoio à Mulher, ou seja, não há outra maneira de acessar tal política de proteção. Apesar de ser umas das políticas pioneiras no enfrentamento à violência contra a mulher, não tem sido avaliada pela SPM como efetiva se desarticulada de outros serviços. Portanto, a SPM prioriza os projetos de Casas Abrigos em locais em que haja outros serviços para que seja possível a articulação de uma rede mínima de atendimento (http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4466).

Há ainda os serviços de saúde que também costumam ser a porta de entrada das mulheres vítimas de violência na rede de atendimento. Estão disponíveis Serviços de Saúde Especializados no Atendimento a Mulheres em Situação de Violência que são compostos por equipes multidisciplinares – médicas/os, enfermeiras/os, psicóloga/os e assistentes sociais habilitados – que fazem o atendimento de casos de violência doméstica e familiar contra a mulher e de violência sexual. Quando há violência sexual, são realizados procedimentos de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (DST) e da gravidez indesejada para mulheres vítimas de estupro. Também são realizados acolhimento, orientação e encaminhamento para casos de abortamento legal. Tais serviços compõem o Sistema Único de Saúde (SUS), o qual é universal e presta atendimento gratuito a toda população.

Entretanto, diversas outras instituições e serviços fazem parte da rede de atendimento. A SPM disponibiliza em sua página *web* um espaço de consulta, em que é possível localizar serviços e centros de atendimento em cada um dos estados brasileiros: https://sistema3.planalto.gov.br//spmu/atendimento/atendimento_mulher.php

Ademais, o “Ligue 180” – Central de Atendimento à Mulher é uma importante via de comunicação em relação à violência contra as mulheres. É um atendimento telefônico da SPM e tem o objetivo de acolher, orientar e encaminhar os casos de violência contra a mulher. O serviço funciona todos os dias, inclusive finais de semana e feriados, durante as 24 horas do dia. As ligações são gratuitas e podem ser feitas de qualquer tipo de telefone. As atendentes são capacitadas em temáticas como gênero, políticas públicas, legislação e formas de enfrentamento à violência. Podem ser realizados diversos registros por meio desse serviço: relatos de violência; denúncias de cárcere privado ou tráfico de mulheres; reclamações em relação aos serviços de atendimento às mulheres em situação de violência e sugestões ou elogios a respeito das políticas para as mulheres.

Diante dos desafios relacionados à garantia dos direitos das mulheres, cabe a cada pessoa, seja no âmbito profissional ou familiar, passar adiante conhecimentos e valores que defendam os direitos humanos de maneira geral e os direitos da mulher. Insistir em seguir com a ideologia machista seja com alunas e alunos, com o público com quem se trabalha ou com as filhas e os filhos permite que as desigualdades e discriminações de gênero continuem enraizadas na sociedade, ou seja, é impedir que novas conquistas no âmbito dos direitos da mulher possam ser realizadas. Portanto, levando em consideração que a mudança de cultura e de valores implica educação, pode-

se vislumbrar a responsabilidade que profissionais da comunidade escolar e da rede de proteção ao público infanto-juvenil têm na luta pela garantia dos direitos humanos. É importante lembrar, mais do que aplicar os princípios e diretrizes desses direitos em documentos e bases curriculares, devem ser praticados em simples atitudes do cotidiano.

Referências

- Amorim, M. A. (2003). “Combates pela História”: a “guerra dos sexos” na historiografia. *Cadernos Pagu*, 20, 217-244.
- Azambuja, M. P. R., & Nogueira, C. (2008). Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública. *Saúde e Sociedade*, 17(3), 101-112.
- Barbosa, A. W. G., & Cavalcanti, S. V. S. F. (2007). A constitucionalidade da Lei Maria da Penha. *Jus Navigandi*, 12(1497). Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/10249>
- Brasil (2006). *Lei Maria da Penha – Lei Federal 11.340/2006*. Brasília.
- Brasil (2011). Lei Federal 12.403/2011. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112403.htm
- Costa, A. M. (2009). Participação social na conquista das políticas de saúde para mulheres no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4), 1073-1083.
- Duarte, C. L. (2003). Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*, 17(49), 151-172.
- Giffin, K. (1994). Violência de gênero, sexualidade e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1), 146-155.
- Hoffmann, R., & Leone, E. T. (2004). Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade da renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002. *Nova Economia*, Belo Horizonte, 14(2), 35-58.
- IBGE (2010). Pesquisa Mensal de Emprego – PME – Mulher no Mercado de Trabalho: perguntas e respostas. Retirado de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf
- Laboratório de Análises Estatísticas Econômicas e Sociais (2010). *Tempo em Curso – Publicação eletrônica mensal sobre as desigualdades de cor ou raça e gênero no mercado de trabalho metropolitano brasileiro*. Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Retirado de <http://www.laeser.ie.ufjf.br/pdf/tempoEmCurso/TEC%202010-01.pdf>
- Marques, T. C. N. & Melo, H. P. (2008). Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil entre 1916 e 1962. Ou como são feitas as leis. *Estudos Feministas*, 16(2), 463-488.
- Narvaz, M. G. (2006). A história das desigualdades de gênero. In T. Negrão (Org.), *Violência contra a mulher: As políticas públicas de âmbito municipal* (pp.23-28). Cachoeirinha: Prefeitura Municipal: Coordenadoria Municipal da Mulher.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(3), 647-654.
- Nogueira, C. (2001). Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. *Psicologia e Sociedade*, 13(1), 107-128.
- Rohden, F. (2009). Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 157-174.
- Stavenhagen, R. (2007). *Los Pueblos Indígenas y sus Derechos*. México: UNESCO, 2007. Disponível em: www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf
- Verdum, R. (2008). Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas. In R. Verdum (Org.), *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas* (pp. 7-20). Brasília: INESC.

Materiais sugeridos

Leituras

- *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas* – Ricardo Vendrum (Org.) – INESC, Brasília, 2008. Disponível em <http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/outras-publicacoes/LIVRO%20MULHERES%20INDIGENAS1.pdf>
- *QSL: Quebrando silêncios e lendas. Compreender, prevenir e combater a violência contra a mulher* – Dinah Frotté, Maria Teresa Augusti e Madza Ednir. CECIP/IPÊ, Rio de Janeiro, 1999.

Filmes

- *Acorda, Raimundo... Acorda!* (1990). 16 min. Direção: Alfredo Alvez – Curta metragem que retrata o cotidiano do casal de operários Raimundo e Marta. Eles vivem conflitos numa relação de papéis trocados. Raimundo cuida da casa, enquanto Marta trabalha em uma fábrica.
- *Anjos do Sol* (2006). 92 min. Direção: Rudi Lagemann – Filme que retrata a história de Maria, uma menina de 12 anos que mora no interior do nordeste brasileiro. É vendida por sua família a um recrutador de prostitutas. É enviada a um prostíbulo na floresta amazônica após ser comprada em um leilão de meninas virgens. Após meses sofrendo abusos, consegue fugir, viaja em caminhões até chegar ao Rio de Janeiro, onde a exploração sexual volta a cruzar o seu caminho.
- *Cria cuervos* (1976). 104 min. Direção: Carlos Saura – O filme aborda as relações familiares durante o franquismo através da história de Ana e suas tristes lembranças de 20 anos atrás, momento em que, aos nove anos, vê seus pais morrerem em um pequeno espaço de tempo. Na época, sozinha, Ana acreditava possuir um estranho poder sobre a vida e a morte de seus familiares. Carregou para a fase adulta o sentimento de culpa por achar-se a responsável pela repentina morte do pai. São retratadas esperanças, frustrações e paixões do ponto de vista de uma criança.
- *Em nome de Deus* (2002). 119 min. Direção: Peter Mullan – O filme retrata a reclusão de quatro mulheres na Irlanda, na década de 60. Elas são conhecidas como “as irmãs Magdalena”. Margaret foi estuprada num casamento por seu primo. Bernardette é muito bonita e por isso representa um perigo para os homens da vizinhança. Rose e Crispina são mães solteiras. Por esses motivos, elas são mandadas para um convento por seus familiares, com o objetivo de “pagar por seus pecados”. Tal punição é por tempo indeterminado, o que significa uma vida de trabalhos forçados na lavanderia do asilo católico. Elas são humilhadas regularmente pelas madres, que não toleram desobediência, por vezes, usando até mesmo castigos físicos.
- *Felicidade* (1998). 134 min. Direção: Todd Solondz – O filme retrata a vida de três irmãs que vivem em Nova Jersey. A mais velha é malcasada com um psicoterapeuta homossexual e pedófilo. A do meio é ninfomaníaca e a mais jovem busca vencer

a timidez com o auxílio das músicas que compõe. As três se unem a vários outros personagens, aparentemente desconexos, em busca da felicidade pura e simples.

- *A flor do meu segredo* (1995). 105 min. Direção: Pedro Almodovar – O filme retrata a vida de Leo, uma escritora que devido a seu contrato editorial é obrigada a escrever romances “cor-de-rosa” que não tem relação alguma com suas pretensões literárias, nem com sua vida particular. Passa por problemas em seu casamento e se sente incapaz de continuar a produzir o tipo de livro que sempre escreveu sob o irônico pseudônimo de Amanda Gris.
- *A maçã* (1998). 86 min. Direção: Samira Makhmalbaf – O filme narra a história verídica de duas irmãs trancadas em casa pelos pais durante 11 anos, o que as levou a um processo de retardo mental. Samira Makhmalbaf dirigiu o filme “A maçã” com 17 anos.
- *Shirley Valentine* (1989). 109 min. Direção: Lewis Gilbert – O filme retrata a história de Shirley Valentine: perfeita e tradicional esposa. Diariamente, arruma a casa, passa roupa, e prepara o jantar do marido. Porém, Shirley vive um momento difícil e questiona se a rotina não estaria acabando com seus sonhos de juventude. Resolve, então, viajar por duas semanas com uma amiga à Grécia. Distante de casa e da família, pode encontrar o amor e a liberdade, mas será mesmo o que deseja?
- *Terra Fria* (2005). 126 min. Direção: Niki Caro – Este filme aborda o primeiro caso de uma mulher a processar o seu superior em um caso de assédio sexual. Em vários pontos do filme, há cenas que servem de base para discussões sobre as questões de gênero.
- *Um dia em Nova York* (1996). 87 min. Direção: Greg Mottola – Uma mulher de meia-idade, Eliza, acredita que seu casamento vai bem até que encontra um bilhete de amor para seu esposo. Preocupada, pede a opinião de sua mãe que lhe aconselha a viajar até Nova Iorque, onde o marido foi “a negócios”. Acompanhada dos pais, da irmã e do cunhado, Eliza viaja para buscar explicações sobre a tal carta. Na viagem faz descobertas, sendo uma delas surpreendente.

Anotações

Direitos da Mulher

Noções de gênero e história

Michele Poletto
Ana Paula Lazzaretti de Souza

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Mulher na atualidade

- Mudanças de papéis
 - maternidade desvinculada do desejo e da vida sexual (Costa, 2009)
- Conquista de novos espaços
- Ainda há violações dos direitos:
 - violência doméstica;
 - violência de gênero e discriminação nos mais diversos contextos;
 - diferenças salariais em relação aos homens...

Sexo x Gênero

- Sexo: diferenças entre homens e mulheres baseados nas diferenças corporais e biológicas
- Gênero: diferenças de papéis construídos historicamente do que é ser homem, e do que é ser mulher (Giffin, 1994).
- Crítica do movimento feminista da terceira geração à concepção binária (Narvaz & Koller, 2006).
- Gênero seria uma construção singular de cada sujeito, uma construção social ou uma invenção (Nogueira, 2001).

Imagem do homem e da mulher

- Natureza de objetividade e razão
- Associada à emoção, à sensibilidade

(Giffin, 1994)

Anotações

Onde fica o homem e a mulher?

Masculino

- Ao longo da história ocidental, o sexo masculino controlava tanto o espaço público (direitos políticos, propriedade, por ex.) como o privado (homem como chefe de família)

(Giffin, 1994)

Feminino: Dualidade

Casta e pura

Sedutoras, sexualmente capazes de “desviar” os homens do caminho do bem

Imagem positiva da mulher

- Busca por uma reavaliação do poder da mulher, com o intuito de superar a opressão e combater a **dominação** (Amorim, 2003).
- Nova visão: oportunidades de trabalhar, de escolher uma profissão ou campo de trabalho, de decidir se e quando ser mãe, entre outros.

Anotações

Alguns mitos de gênero

- Todas as mulheres desejam ser mães: o amor materno seria, então, uma mera consequência.
- O desejo sexual dos homens é incontrolável por que é instintivo: lógica machista
- Esse argumento + hierarquia e poder = homens sentem-se autorizados – assédio sexual; abuso sexual...

Gênero e Feminismo no Brasil

- Feminismo: várias vertentes. Característica comum: reconhecimento de que homens e mulheres têm experiências distintas e luta para que os diferentes sejam tratados como equivalentes, não iguais (Narvaz, & Koller, 2006).
- Movimento Feminista – Mundo
 - Primeira geração: direitos e combate à discriminação contra a mulher;
 - Segunda geração: 1960 a 1970 – igualdade X diferença
 - Terceira geração: 1980 – diferenças, diversidade, subjetividade e estudos de gêneroAs três fases e suas distintas propostas coexistem na contemporaneidade.

(Narvaz, & Koller, 2006)

Gênero e Feminismo no Brasil

- “Ondas” de feminismo no país
 - 1830: direito de aprender a ler e escrever
 - 1870: ampliação do direito à educação e direito ao voto.
 - 1920: cidadania – voto direto, ensino superior e ampliação do campo de trabalho
 - 1970: lutas contra a discriminação e pela igualdade de direitos; melhores condições de vida, anistia, redemocratização do país e contra a ditadura. Debates sobre sexualidade, direito ao prazer e ao aborto.

(Duarte, 2003)

Gênero e Feminismo no Brasil

- Revolução Sexual – décadas de 60 e 70
 - Pílula anticoncepcional: escolha pela maternidade
 - Direito ao prazer
 - Exercício da sexualidade plena e escolha por estudar e ingressar no mercado de trabalho antes de ser mãe.
- Alterações no mercado de trabalho
 - Conquistas de espaço: aumento da participação das mulheres nas atividades econômicas (Hoffmann & Leone, 2004)
 - Diferenças salariais: as mulheres costumam ganhar de 20 a 25% a menos que os homens (IBGE, 2010)
 - Licença maternidade: de 4 para 6 meses

Anotações

Repensar práticas

- O que estamos fazendo para combater às violações de direitos das mulheres?
- O que pensamos sobre os papéis de homens e mulheres?
- O que estamos fazendo para contribuir ou não no combate às ideias de desigualdades, discriminações, injustiças contra a mulher?

Direitos e violações

- Grupos vulneráveis: mulheres, indígenas, afrodescendentes
- Mulheres indígenas e mulheres negras: dupla discriminação – gênero e raça
- Indígenas:
 - Início da mobilização social: 1980
 - Encontro Nacional de Mulheres Indígenas: 2006
 - Exemplos de violações: violência doméstica, abuso sexual de meninas, doação de filhas para outras famílias, falta ou escassez de acesso das mulheres à propriedade das terras, etc.

(Stavenhagen, 2007; Verdum, 2008)

Anotações

Direitos e violações

- Afrodescendentes:
 - no cotidiano, sofrem violência e exclusão;
 - disparidade de direitos e de remuneração, estigmas sócio-culturais, entre outros tipos de violação de direitos.
- Combate a essas violações: Plano Setorial de Qualificação (Planseq) Trabalho Doméstico Cidadão – Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Social (SEPPIR), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas

(http://www.seppir.gov.br/acoes/planseq_tdc)

Marcos Históricos: direitos das mulheres

- Indícios de que nas sociedades tribais primitivas havia igualdade entre homens e mulheres. Sem diferenças de tamanho corporal, nem divisão entre papéis sexuais e sociais (Narvaz, 2006).
- Nas sociedades grega e romana, a mulher era vista como
 - extensão ou propriedade de seu marido
 - possuía direito de representação na justiça e de receber heranças
- Idade Média: vítimas da caça às bruxas Inquisição - instrumento de dominação das mulheres pouco submissas ao modelo patriarcal

<http://www.comdim-poa.ufrgs.br/feminismo.htm>

Marcos Históricos: direitos das mulheres

- No renascimento há um retrocesso.
As mulheres:
 - deixam de frequentar as universidades
 - têm restringido grande parte de seus direitos civis (como o direito à propriedade e heranças)
 - universo do trabalho também se fecha às mulheres, estas passam a transitar num restrito número de profissões, justamente num momento em que o trabalho passa a ter valor enquanto *status* social

Marcos Históricos: direitos das mulheres

- Pensadores que idealizaram a Revolução Francesa (1789) não viam as mulheres como portadoras de direitos humanos, pois elas seriam inferiores aos homens (Rousseau e Locke) – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
- Em 1791, Olympe de Gouges - Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã afirmou que todos os direitos declarados na Revolução Francesa também pertenciam às mulheres Resposta: foi guilhotinada

Anotações

Marcos Históricos: direitos das mulheres

- A concretização dos direitos para as mulheres, em alguns países, só foi garantida na segunda metade do século XX
- Brasil: Surge no Brasil, em 1827 a primeira legislação relativa à educação de mulheres:
 - a lei admitia meninas apenas para as escolas elementares, não para instituições de ensino mais adiantado
- EUA, Nova York em 1848: Convenção em Seneca Falls, o primeiro encontro sobre direitos das mulheres

Dia Internacional da Mulher

- 8 de março de 1857: EUA, Nova York - 129 operárias morrem queimadas pela força policial, numa fábrica têxtil Cotton, em Nova York
- Elas ousaram reivindicar redução da jornada de trabalho de 14 para 10 horas diárias e o direito à licença-maternidade. Em 1910, o Congresso Internacional das Mulheres Socialistas institui o 8 de março como homenagem a essas mulheres

Anotações

Marcos Históricos: direitos das mulheres

- Brasil em 1879: O Governo Brasileiro abriu as instituições de ensino superior às mulheres, mas as jovens que seguiam esse caminho eram sujeitas a pressões e à desaprovação social
- Nova Zelândia em 1893: Sufrágio feminino, primeiro país a conceder o direito de voto às mulheres
- Brasil em 1928: Foi eleita a primeira prefeita da História do Brasil no município de Lages, Rio Grande do Norte

Marcos Históricos: direitos das mulheres

- Brasil em 1932: novo Código Eleitoral pelo Decreto nº 21.076 garantiu o direito de voto às mulheres brasileiras.
- OIT em 1951: Aprovada pela Organização Internacional do Trabalho, a 19 de junho, a Convenção de Igualdade de Remuneração entre trabalho masculino e trabalho feminino para função igual
- Em 1960: Surge o novo feminismo, em paralelo com a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis e com os movimentos contra a Guerra do Vietnã

**Marcos Históricos:
direitos das mulheres - Brasil**

- Em 1979: Convenção Contra Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher: Estados que a firmaram, entre eles o Brasil concordaram em buscar, por todos meios apropriados e sem demora, uma política adequada para combater as distorções.
- No Brasil em 1983: Criados em São Paulo e Minas Gerais os primeiros conselhos estaduais da condição feminina, para traçar políticas públicas para as mulheres
- No Brasil em 1985: Surge a primeira Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher - DEAM, em São Paulo e, rapidamente, várias outras são implantadas em outros estados brasileiros

Marcos Históricos: direitos das mulheres

- Em 1988, no Brasil: Constituição Federal determina que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, conquista atribuída aos movimentos feminista e das mulheres.
- Conferência de Direitos Humanos de Viena em 1993:
 - violação de gênero assume o mesmo estatuto que outras violações brutais dos DH (genocídio, torturas, discriminação racial, etc.).
 - Direitos da mulher = Direitos Humanos.
 - Representou importante mudança: governos com obrigação de zelar pela garantia dos direitos das mulheres

(Azambuja & Nogueira, 2008).

Anotações

Marcos Históricos: direitos das mulheres

- É aprovada, em 1994, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, conhecida como a Convenção de Belém do Pará
- China, Beijing (1995): Realizada a IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher. Marcou o reconhecimento definitivo do papel econômico e social da mulher

Legislação Brasileira

- Em 2002, o novo Código Civil acabou com o direito do homem de mover ação para anular o casamento se descobrir que a mulher não era virgem, termo presente no antigo Código Civil, de 1916
- Em 2004: Extinção da expressão "mulher honesta" no Código Penal, em vigor desde 1940. Os artigos 205, 206 e 207 do código exigiam que a mulher deveria provar ser honesta, ou seja, virgem para poder processar seu agressor

Anotações

**Lei Maria da Penha
(Lei nº 11.340/2006)**

- Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal
 - dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher
 - altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal
 - possibilitou que agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada
 - agressores não poderão mais ser punidos com penas alternativas
 - a legislação aumenta o tempo máximo de detenção previsto de um para três anos
 - prevê medidas que vão desde a saída do agressor do domicílio e a proibição de sua aproximação da mulher agredida e filhos

(Brasil, 2006)

Lei 12.403/ 2011

- Mudança na legislação brasileira que também auxilia na proteção das mulheres vítimas de violência.
- A Lei 12.403 (Brasil, 2011) altera aspectos do Código de Processo Penal – determina em seu Art. 313 que deve ser decretada prisão preventiva ao acusado “se o crime envolver violência doméstica e familiar contra a mulher, criança, adolescente, idoso, enfermo ou pessoa com deficiência, para garantir a execução das medidas protetivas de urgência”.

**Políticas públicas e mulheres:
realidade brasileira atual**

- Plano Nacional de Políticas para Mulheres congrega vários segmentos que antes estavam dispersos
- O movimento de mulheres avalia
 - Pequena a parcela de reivindicações incorporadas às políticas públicas nacionais
 - Esvaziamento de poder dos espaços de controle social sobre a definição dos planos, sua execução e avaliação, embora tenham sido abertos mais espaços de participação
 - Espaços de controle social para construção de políticas públicas são essenciais na garantia dos direitos das mulheres

Serviços de Proteção às Mulheres no Brasil

- Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM)
- Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher
- Rede de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência.

Serviços de Proteção:

- Delegacias Especializadas em Atendimento à Mulher (DEAMs)
- Defensorias Públicas de Atendimento à Mulher
- Casas Abrigo
- Serviços de Saúde Especializados no Atendimento a Mulheres em Situação de Violência

Anotações

Serviços de Proteção às Mulheres no Brasil

- Consulta aos serviços em todo o país:
https://sistema3.planalto.gov.br//spm/atendimento/atendimento_mulher
- Disque 180 - Central de Atendimento à Mulher
 - relatos de violência;
 - denúncias de cárcere privado ou tráfico de mulheres;
 - reclamações em relação aos serviços de atendimento às mulheres em situação de violência;
 - sugestões ou elogios a respeito das políticas para as mulheres.

Momento de discussão

- Discussão do filme *Terra Fria*

Anotações

Sugestões de materiais

Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas – Ricardo Vendrum (Org.) – INESC, Brasília, 2008.

Disponível em

<http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/outras-publicacoes/LIVRO%20MULHERES%20INDIGENAS1.pdf>

QSL: Quebrando silêncios e lendas. Compreender, prevenir e combater a violência contra a mulher – Dinah Frotté, Maria Teresa Augusti e Madza Ednir. CECIP/IPÊ, Rio de Janeiro, 1999.

Sugestões de filmes

- *Acorda, Raimundo... Acorda!* (1990). 16 min. Direção: Alfredo Alvez
- *Anjos do Sol* (2006). 92 min. Direção: Rudi Lagemann
- *Cria cuervos* (1976). 104 min. Direção: Carlos Saura
- *Em nome de Deus* (2002). 119 min. Direção: Peter Mullan
- *Felicidade* (1998). 134 min. Direção: Todd Solondz
- *A flor do meu segredo* (1995). 105 min. Direção: Pedro Almodovar
- *A maçã* (1998). 86 min. Direção: Samira Makhmalbaf
- *Shirley Valentine* (1989). 109 min. Direção: Lewis Gilbert
- *Terra Fria* (2005). 126 min. Direção: Niki Caro
- *Um dia em Nova York* (1996). 87 min. Direção: Greg Mottola

Referências

- Amorim, M. A. (2003). "Combates pela História": a "guerra dos sexos" na historiografia. *Cadernos Pagu*, 20, 217-244.
- Azambuja, M. P. R., & Nogueira, C. (2008). Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública. *Saúde e Sociedade*, 17(3), 101-112.
- Brasil (2006). *Lei Maria da Penha – Lei Federal* 11.340/2006. Brasília.
- Brasil (2011). *Lei Federal* 12.403/2011. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12403.htm
- Costa, A. M. (2009). Participação social na conquista das políticas de saúde para mulheres no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4), 1073-1083.
- Duarte, C. L. (2003). Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*, 17(49), 151-172.
- Giffin, K. (1994). Violência de gênero, sexualidade e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1), 146-155.
- Hoffmann, R., & Leone, E. T. (2004). Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade da renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002. *Nova Economia*, Belo Horizonte, 14(2), 35-58.
- IBGE (2010). Pesquisa Mensal de Emprego – PME – Mulher no Mercado de Trabalho: perguntas e respostas. Retirado de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf
- Narvaz, M. G. (2006). A história das desigualdades de gênero. In T. Negrão (Org.), *Violência contra a mulher: As políticas públicas de âmbito municipal* (pp.23-28). Cachoeirinha: Prefeitura Municipal: Coordenadoria Municipal da Mulher.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(3), 647-654.
- Nogueira, C. (2001). Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. *Psicologia e Sociedade*, 13(1), 107-128.
- Stavenhagen, R. (2007). *Los Pueblos Indígenas y sus Derechos*. México: UNESCO, 2007. Disponível em: www.cnu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf
- Verdum, R. (2008). Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas. In R. Verdum (Org.), *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas* (pp. 7-20). Brasília: INESC

2.4 Direitos da criança e do adolescente

Ana Paula Lazzaretti de Souza

Sílvia Helena Koller

A temática dos direitos da criança e do adolescente, por vezes, é considerada algo batido, repetitivo, sobre a qual já se falou tudo. No entanto, quando se propõe uma reflexão sobre o assunto, nota-se que mesmo os profissionais com anos de experiência e contato com este público, podem cometer equívocos, principalmente partindo de uma concepção errônea de quem são as crianças e adolescentes. Portanto, mais do que abordar questões sobre os direitos, esse capítulo tem o intuito de provocar uma revisão de (pré)conceitos e de atitudes tomadas ao longo do cotidiano de trabalho com o público infanto-juvenil, como forma de indiretamente promover o combate às violações e melhoria na vida dessa população. Serão abordados tópicos como história dos direitos; situação dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil; conhecimento em direitos; papel dos professores e profissionais da rede de proteção; princípio da participação e prevenção: protagonismo juvenil.

É importante, então, inicialmente, poder questionar: o que se sabe sobre direitos humanos; a que remete essa expressão; o que se sabe sobre os direitos de crianças e adolescentes, saber sobre o assunto é algo importante para a formação dos profissionais que trabalham com o público infanto-juvenil; qual o conceito que se tem de crianças e adolescentes. Refletir sobre essas questões é um importante passo para começar a agir em busca da garantia de direitos.

O que são direitos da criança e do adolescente?

A expressão “direitos humanos de crianças e adolescentes” significa mais que os direitos humanos pertencentes a um grupo específico ou uma faixa etária. Ela corresponde também ao reconhecimento de *status* especial atribuído aos direitos fundamentais dessa população. Essa condição especial diz respeito à proteção que devem receber, uma vez que são mais vulneráveis que os adultos. Portanto, às crianças e adolescentes são conferidos dois tipos de direitos fundamentais: os que contemplam todas as pessoas e ainda os que são específicos da população infanto-juvenil, como o direito à convivência familiar e comunitária e o direito à inimizabilidade penal. Ademais, esses direitos são regidos pelo princípio da prioridade, ou seja, a proteção e satisfação dos direitos de crianças e adolescentes devem estar em primeiro lugar, devem ser assegurados antes de quaisquer outros direitos (<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id455.htm>).

Um pouco de história

Apesar de uma ampla mobilização em prol da garantia dos direitos infanto-juvenis, ainda há muito trabalho a ser feito, a fim de acabar com as violações cotidianas que crianças e adolescentes sofrem no Brasil e no mundo. No âmbito mundial, a luta pela garantia dos direitos

começou a ser constituída na segunda década do século XX. A partir das atrocidades da Primeira Guerra Mundial, surgiu o primeiro documento que abordou tais direitos: a Declaração dos Direitos da Criança em 1924, adotada pela Liga das Nações. Elaborada pelo movimento *Save the Children*, consolidou o reconhecimento de que as crianças sofriam e que deveriam ter seus próprios direitos. Entretanto, conhecida como Declaração de Genebra, esse documento na realidade não dava direito às crianças, pois as considera como objeto, ou seja, seres passivos em relação aos seus direitos. Era restrita aos direitos fundamentais, não incluindo direitos civis e políticos (Flekkøy, 1993). Após a Segunda Guerra Mundial, as Nações Unidas assumiram o compromisso de promover os direitos humanos. Então, em 1959, foi adotada a Declaração dos Direitos da Criança, inspirada na Declaração de 1924. O termo “direito” passou a aparecer nesse documento, o qual inclui direito ao nome, à nacionalidade, educação, saúde, desenvolvimento, além de proteção contra discriminação, negligência e trabalho. Nessa Declaração de 1959, a criança começou a ser entendida como sujeito, pois passou a ter direitos específicos. Também foi enfatizada a necessidade de amor e entendimento mais do que a simples convivência com os pais. Apesar de consistir em compromisso moral, uma declaração não tem caráter de compromisso legal. Houve divergências entre os membros da Assembléia das Nações Unidas, sendo que alguns consideraram a Declaração muito compulsória, como por exemplo, os Estados Unidos (Flekkøy, 1993).

A partir de 1959 até 1970, houve um aumento e uma expansão em relação à preocupação com os direitos humanos e da criança, o que pode ser visto nas constituições de cada país. Não somente as crianças vítimas de guerra e de catástrofes, mas também as que sofriam abusos, fizeram as pessoas reconhecerem a necessidade de proteção mesmo nos países “civilizados”. A Polônia apresentou uma proposta para a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) em 1978. O ano de 1979 foi considerado o Ano Internacional da Criança. Dentre os motivos para os países membros das Nações Unidas aceitarem a adoção dessa Convenção estavam a necessidade de promover os direitos e não apenas proteger, bem como a de se reunir em um único documento os direitos e padronizá-los. Ademais, era preciso utilizar como princípios “o melhor interesse da criança” e “as capacidades desenvolvidas da criança”. A construção de tal Convenção levou em torno de 10 anos, a qual teve a participação de Organizações Não Governamentais (ONGs). O processo foi longo devido às diferenças entre países desenvolvidos e em desenvolvimento e também entre os ocidentais e orientais. Esse documento incluiu direitos que não estavam anteriormente em outros tratados, bem como obrigações dos países membros que antes consistiam apenas em orientações. Dentre os direitos não inclusos nos documentos anteriores estavam os padrões para a justiça juvenil, o direito à proteção dos pais e direito a expressar sua opinião, apesar de não tomar decisões. A CDC foi adotada em 20 de novembro de 1989 pela Assembléia Geral das Nações Unidas (Flekkøy, 1993).

O Brasil tem uma das mais evoluídas legislações do mundo em relação a essa temática. Entretanto, muito ainda precisa ser feito para a garantia desses direitos. Através do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), implantado em 1990, o país foi o primeiro a adaptar suas leis às normas da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Estão contemplados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) os três princípios centrais estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC): provisão – direito ao cuidado, à alimentação e

a educação, por exemplo; proteção – contra negligências, abusos, maus-tratos e exploração – e participação – direito de crianças e adolescentes fazerem parte das decisões que afetarão suas vidas (Verhellen, 2000). O direito à participação implica a obrigação de considerar a opinião da população infanto-juvenil na formulação de políticas, implementação de ações e no acesso aos seus resultados (UNICEF, 2001). Crianças e adolescentes têm o direito de participar das decisões que influenciam suas vidas nos diversos microssistemas que frequentam – família, escola, comunidade, entre outros.

Um longo período regido por legislações repressivas e punitivas precedeu o ECA. Em 1927, foi criado o primeiro Código de Menores que legitimava a dicotomia criança *versus* menor. O paradigma representado por esse documento explicitava a noção de que crianças eram as que pertenciam às famílias das classes mais favorecidas economicamente e não representavam perigo à sociedade. Já os menores eram aqueles abandonados ou em situação de pobreza, os quais eram associados ao risco de delito. O Código de Menores tinha um caráter higienista, uma vez que se propunha a corrigir os jovens que considerava propensos a se tornarem delinquentes. Em 1979, um novo documento entrava em vigor. O Código de Menores de 1979 regia a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), a qual tinha a função de assistir ao “menor em situação irregular”, ou seja, a mesma população a quem se destinava o Código de 1927. Baseado no paradigma da Situação Irregular, que seguia com a diferenciação entre criança e menor e considerava essa população como objeto de direito, o Código de 1979 tinha caráter assistencialista e consistia em um instrumento de repressão e controle social (Sacco, Souza, & Koller, 2006).

Com a implementação do ECA, houve o surgimento do Conselho Tutelar, entidade que tem como atribuição “zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (Art. 131 do ECA). Dentre as atividades que deve exercer para cumprir sua atribuição estão a fiscalização das entidades de atendimento a crianças e adolescentes (Art. 95 do ECA); o atendimento a crianças, adolescentes e suas famílias e aplicação de medidas; o assessoramento na elaboração de planos orçamentários para planos e programas voltados à infância e adolescência (Art. 136 do ECA); entre outros. Esse órgão é um importante aliado da comunidade escolar e dos profissionais da rede de atenção na busca pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes e o enfrentamento de suas violações.

A partir do ECA, uma mudança de paradigma foi possível, sendo que as crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos ao invés de objetos, pelo menos na legislação. Apesar de haver ocorrido uma mudança no significado e na imagem da infância e adolescência no país, muitas violações de direitos permanecem evidentes. Um dos motivos que pode ser atribuído à continuidade dessas violações é a dificuldade de uma mudança de cultura de direitos infanto-juvenis. Mesmo com a mudança de paradigma, ainda se vê a dicotomia criança *versus* menor em situações cotidianas. Seja em notícias divulgadas pelos veículos de comunicação: “Adolescente é atropelado por menor” ou em discursos em que se afirma que o ECA é uma legislação para os menores abandonados, para as “crianças de rua”, entre outros. Como se essa lei que protege e garante o direito de todas as crianças e todos os adolescentes, atingisse somente os excluídos, marginalizados ou “delinquentes”.

Violações dos direitos infanto-juvenis

Em relação às violações dos direitos de crianças e adolescentes, é importante saber quais as que são mais comuns no próprio cotidiano de trabalho e procurar informações sobre como proceder diante de cada caso. Em muitas situações, os profissionais que têm contato frequente com as vítimas de violação, são as únicas referências ou pessoas da rede de apoio social dessas crianças e adolescentes com os quais podem contar e que são capazes de fazer algo para buscar a garantia dos direitos e o bem-estar dessa população.

Promover o conhecimento de direitos da criança e do adolescente

Além de refletir sobre a concepção que se tem de criança e adolescente e estar informado sobre a situação dos direitos infanto-juvenis no Brasil, outro passo para a busca da garantia desses direitos é informar sobre o tema. A legislação (Art. 42 da CDC) referente aos direitos da criança e do adolescente recomenda a divulgação da temática para essa população (Chakur et al., 1998). Para orientar sobre a temática, é preciso conhecer o que o público infanto-juvenil sabe sobre seus direitos. O desafio de entender as perspectivas infantis tem o objetivo de evitar a exclusão dos cidadãos mais jovens e de promover sua participação social. Em outras palavras, pretende-se que crianças e adolescentes sejam levados em conta em todas as dinâmicas sociais que os afetam. Pensa-se, então, em abrir espaço para a expressão da opinião de crianças e adolescentes (Casas & Saporiti, 2005).

Trabalhar valores e refletir sobre o assunto é fundamental, visto que, muitas vezes, há pessoas que questionam algumas violações de direitos. Há quem afirme que trabalhou quando criança e que isso foi importante em sua vida, serviu para o desenvolvimento de responsabilidades e outras competências. Da mesma forma, ouve-se pessoas que foram educadas a partir da violência, tendo essa como um instrumento pedagógico utilizado por seus pais. Entretanto, sabe-se das consequências negativas que tanto o trabalho infantil quanto a violência trazem a crianças e adolescentes. O que ocorre é que, em vários momentos, não se encontram alternativas para combater essas violações ou as que estão disponíveis são ineficazes.

Papel dos profissionais

Por ser profissionais que têm contato diário com o público atendido e conhecimento de diversas situações de violações de direitos, nota-se a importância de estar cientes dos direitos dessa população, saber o que fazer diante de tais violações e acolher as crianças e adolescentes que têm seus direitos violados. Além disso, a criança e o adolescente vítimas de alguma violação costumam ver os profissionais que estão mais próximos como referências e pessoas com as quais podem contar, já que, muitas vezes, a própria família é vitimizadora. Por esses motivos, é fundamental que profissionais da comunidade escolar e da rede de proteção tenham uma visão de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, que se encontram em uma fase peculiar do desenvolvimento

e precisam ser respeitados. O respeito implica não somente em ter direitos de proteção e provisão levados em consideração, mas ter sua opinião valorizada nas decisões que influenciam suas vidas em qualquer contexto de desenvolvimento: família, escola, instituição, comunidade, etc. Se os profissionais que estão na “linha de frente” na promoção e defesa de direitos da população infanto-juvenil tiverem uma concepção equivocada desse público e/ou revitimizá-la, a quem essas crianças e adolescentes recorrerão para buscarem seus direitos?

Esse manual tem como objetivos informar sobre os direitos de crianças e adolescentes, promover a garantia desses direitos, além de instigar a discussão sobre os direitos humanos de maneira geral e uma reflexão sobre os direitos dos trabalhadores sejam professores, demais profissionais da comunidade escolar ou da rede de proteção a crianças e adolescentes. Por vezes, esses professores argumentam que são desvalorizados e que deveriam buscar os seus direitos em detrimento dos direitos de seus alunos.

No entanto, muitas vezes, esses adultos são os únicos que tem contato com as crianças e adolescentes além dos agressores/vitimizadores e que podem fazer algo para reverter tal situação de violação de direitos. Portanto, o fato de ter seus direitos violados enquanto profissionais não pode ser justificativa para ignorar o que se passa com o público ao qual ensinam ou atendem. Precisam, sim, mobilizar-se em favor de seus próprios direitos, porém sem desconsiderar a violação de direitos infanto-juvenis.

Prevenção: participação e protagonismo juvenil

Por todo o histórico de lutas e conquistas na área de direitos infanto-juvenis no país, sabe-se que muitos avanços já puderam ser alcançados, mas que ainda há muito a fazer. Os esforços, ações e investimentos costumam ser em prol dos princípios de provisão e proteção. Entretanto, a participação também é um princípio chave na busca pela garantia dos direitos infanto-juvenis, principalmente por ser um tipo de direito que pode mobilizar os próprios adolescentes a buscarem melhorias em suas vidas. É um direito fundamental que possibilita a criação de condições pessoais e sociais para crianças e adolescentes conhecerem e defenderem seus direitos (Souza, Finkler, Dell’Aglia, & Koller, 2010). Com esse intuito, o Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA), vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), promoveu entre os anos de 2008 e 2010, um programa chamado “Juventude em Cena”, contando com apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC – PROEXT 2007; 2008 e 2009). Em três edições, foi possível trabalhar com adolescentes, de diferentes cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre, aspectos teóricos e práticos sobre direitos da criança e do adolescente; cidadania; solidariedade; protagonismo juvenil; entre outros. Na primeira edição, buscou-se transmitir e discutir conhecimentos através de palestras, gincanas, dinâmicas em grupo, oficinas, exibição e discussão de filmes. No segundo ano, os adolescentes foram convidados a elaborar ações de participação social em suas comunidades, podendo colocar em prática os conteúdos aprendidos no ano anterior. No terceiro ano, os participantes organizaram um material sobre os conhecimentos adquiridos, as ações realizadas, enfim, sobre a experiência no programa.

O programa demandou a formação de uma equipe, o planejamento das atividades, englobou ensino, pesquisa e extensão. Houve dificuldades e algumas adaptações foram necessárias. Dos 20 municípios convidados, apenas oito participaram da primeira edição. Desses, quatro seguiram no segundo ano e somente dois no terceiro. A equipe deparou-se com várias desistências por motivos diversos (falta de tempo dos adolescentes ao iniciarem sua trajetória laboral, proibição de participação por parte dos pais, etc.). Além disso, contava-se com adolescentes de diferentes idades (de 12 a 18 anos), com interesses e demandas diversos e de realidades distintas. Buscou-se adequar as atividades às necessidades dos participantes e, desde o início, promover a participação ao longo de todo o processo, a fim de ser coerente com a proposta de promoção de protagonismo juvenil. Apesar das dificuldades e dos obstáculos, foi um trabalho muito gratificante e satisfatório. Como resultados, houve conquistas pessoais e coletivas: crescimento pessoal dos participantes e da equipe de execução; participação de uma adolescente como delegada nas Conferências Estadual e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; ações protagonistas realizadas nas cidades de São Leopoldo e Taquara; apresentação de relatos de experiência, em eventos científicos, realizada pelos adolescentes.

Portanto, programas como o “Juventude em Cena” podem servir como prevenção de situações de violação, ao promover o protagonismo juvenil. O envolvimento dos adolescentes em atividades na família, na escola, na comunidade, em que possam ser escutados e ter suas opiniões levadas em consideração em decisões importantes de suas vidas podem promover mudanças pessoais e nos contextos em que esses jovens se desenvolvem. Situações de violência, por exemplo, podem ser evitadas, uma vez que os participantes, mais conscientes de seus direitos e deveres, têm a oportunidade de sentir-se empoderados e capazes de ir em busca de melhores condições de vida. É um programa que pode também servir de exemplo para as intervenções a ser realizadas na comunidade escolar (Souza, Dutra-Thomé, Schiró, Aquino-Morais, & Koller, 2011; Souza, Amazarray, Poletto, & Koller, 2012).

Políticas públicas de assistência para crianças e adolescentes

Além de intervenções que promovam os direitos da criança e do adolescente, é importante conhecer as políticas de assistência voltadas a essa população. A assistência social, no país, tem como legislação principal a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, Brasil, 1993), a qual estabelece os objetivos, princípios e diretrizes das ações. Ademais, há o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o qual articula meios, esforços e recursos para a realização dos programas, serviços e benefícios de assistência social. Tais ações têm como base a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), cujos objetivos são prover a proteção social básica e/ou especial a indivíduos e grupos que dela necessitarem; ampliar o acesso aos bens e serviços básicos e especiais na área urbana e rural, contribuindo para a inclusão de usuários e grupos; além de garantir que ações de assistência social sejam centradas na família, assegurando a convivência social e comunitária (Brasil, 2005a). Para a produção, armazenamento e disseminação dos dados relativos à PNAS foi criado o Sistema Nacional de Informação do Sistema Único de Assistência Social (Rede SUAS – <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/redesuas>).

O SUAS engloba diversos serviços, programas e projetos que se destinam à garantia dos direitos da criança e do adolescente. Dentre eles, há o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos cujo objetivo é constituir um espaço de convivência, formação para a participação e cidadania e desenvolvimento do protagonismo do público infanto-juvenil, a partir de seus interesses, demandas e potencialidades. Também há o Projovem Adolescente ou Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos que tem como propósito fortalecer a convivência familiar e comunitária, promover o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Para atingir tal objetivo são realizadas atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho. (<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos>).

Há ainda o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Tal serviço tem o propósito de oferecer atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente. Já o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora tem o objetivo de amparar crianças e adolescentes, afastados da família por medida de proteção, em residência de famílias cadastradas. Esse serviço é responsável pela seleção, capacitação e acompanhamento da família acolhedora. Também realiza o acompanhamento da criança e do adolescente acolhidos e tem o intuito de fazer a integração com a família de origem. Caso isso não seja possível, há o encaminhamento para a adoção.

Ademais, há o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI – <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/peti>) que tem o objetivo de retirar crianças e adolescentes de até 16 anos de atividades de trabalho infantil, com exceção dos casos de aprendizes (Decreto nº 5598/2005, Brasil 2005b) a partir dos 14 anos. O PETI possui três eixos: transferência de renda a famílias com crianças ou adolescentes que estejam trabalhando, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes até 16 anos e acompanhamento familiar.

As ações de assistência social citadas são específicas para crianças e adolescentes. Entretanto, esse público também costuma ser atendido em outros programas do SUAS destinados a públicos diversos, como famílias, por exemplo.

Há outras ações que não fazem parte do SUAS, mas que são centrais na luta pela garantia dos direitos da criança e do adolescente. Um exemplo é o Programa Nacional de Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, composto de ações como a sistematização e disseminação de atendimento humanizado a vítimas de violência, em processos judiciais, por exemplo; criação e gestão do Disque Denúncia Nacional – Disque 100; Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR), dentre outros. O Disque 100 recebe denúncias de violações dos direitos infanto-juvenis, além de encaminhar os casos a redes de atendimento e proteção e orientar a população sobre os serviços disponíveis em cada localidade. Já o PAIR tem como objetivo central a criação e/ou fortalecimento de redes locais que promovam a articulação e integração dos serviços associados

à participação social na construção dos processos (http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/exploracao_sexual/Acoes_PPCAM).

Outro exemplo de mobilização em prol dos direitos da criança e do adolescente é o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente que consiste na integração de entidades governamentais e da sociedade civil, as quais trabalham articuladas e a fim de promover, defender e controlar os direitos da criança e do adolescente. Três eixos compõem o Sistema: Defesa dos Direitos Humanos; Promoção dos Direitos e Controle e Efetivação do Direito (<http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sgd>). A Tabela 1 apresenta órgãos ou serviços que compõem cada eixo do Sistema de Garantia de Direitos.

Tabela 1: Composição dos Eixos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente

Eixo da Defesa dos Direitos Humanos	Eixo da Promoção dos Direitos	Eixo do Controle e Efetivação do Direito
Do qual fazem parte os órgãos públicos judiciais; ministério público; polícias; conselhos tutelares; dentre outros.	São os programas, serviços e ações públicas que podem ser serviços e programas das políticas públicas; serviços e programas de execução de medidas de proteção de direitos humanos e; serviços e programas de execução de medidas socioeducativas	Do qual fazem parte os conselhos dos direitos de crianças e adolescentes; conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas; os órgãos e os poderes de controle interno e externo definidos na Constituição Federal e também sociedade civil, por meio de suas organizações e articulações representativas.

Fonte: <http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sgd>

Dentre as ações do Sistema de Garantia de Direitos está a implementação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças a Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Esse Plano tem como propósito central fomentar a cultura de valorização, respeito e promoção da convivência familiar e comunitária e serve de parâmetro para refletir e reorientar práticas cristalizadas de atendimento à família, à criança e ao adolescente (http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sgd/convivencia_familiar).

Outra mobilização importante na luta pelos direitos infanto-juvenis é o Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo (SINASE) que foi construído com o intuito de discutir os procedimentos a serem realizados para o enfrentamento das situações de violência que envolvem os adolescentes como autor do ato infracional ou vítima da violação de direitos a que estão expostos no cumprimento de medidas socioeducativas. O SINASE, coerente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, salienta o caráter pedagógico das medidas socioeducativas. Assim, prioriza as medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) em detrimento das que restringem a liberdade (semiliberdade e internação em

estabelecimento educacional, que devem ser utilizadas em caráter de excepcionalidade e brevidade) (<http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/sinase>).

Diante de tantos programas e ações em prol dos direitos da criança e do adolescente, é importante estar atento às violações desses direitos, poder buscar o encaminhamento mais efetivo e contribuir para que mais crianças e adolescentes possam ser beneficiados por esses programas. Para poder prestar mais atenção às violações cotidianas dos direitos infanto-juvenis e buscar soluções para cada situação, é importante, em primeiro lugar, questionar-se sobre a própria concepção de criança e adolescente. Também poder conhecer a concepção difundida na sociedade e, de alguma forma, contribuir para implementar uma cultura de direitos que realmente considere crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, como cidadãos, visto que uma das razões para a dificuldade em respeitar o direito à participação é justamente a concepção de infância difundida na sociedade (Souza et al., 2010). Ademais, poder refletir sobre as suas práticas cotidianas, sobre o que está fazendo e o que pode realizar em prol dos direitos humanos, não somente do público infanto-juvenil, mas em geral é uma maneira de promover a sua qualidade de vida e das demais pessoas dos contextos em que se vive.

Outro ponto importante é unir forças no combate às violações de direitos. Buscar uma maior aproximação entre família e escola; contar com o apoio do Conselho Tutelar para resolver os casos de violação de direitos; manter contato com o Ministério Público a fim de buscar uma parceria para os casos mais complexos é uma maneira de buscar soluções para as violações do cotidiano, acionando e fortalecendo a rede de atenção às crianças e adolescentes de cada município. Uma alternativa para aproximar as diversas instituições que compõe a rede é procurar organizar encontros quinzenais ou mensais para que situações de violação de direitos infanto-juvenis possam ser discutidas e resolvidas de forma mais rápida e efetiva.

Casos para reflexão

Em várias ocasiões, seja ao longo das capacitações que a equipe do CEP-RUA promove ou de histórias que presenciamos no cotidiano e na mídia, são retratadas situações de equívocos cometidos por profissionais ou pela população em geral a respeito dos direitos da criança e do adolescente. Dessa maneira, abaixo são apresentados alguns exemplos desse tipo de situação que podem servir de material para debates acerca das melhores formas de lidar com essa temática no cotidiano de trabalho, seja na escola ou demais contextos que o público infanto-juvenil frequenta.

- Exemplo 1 – Um menino de 13 anos que tem interesse por questões de sua comunidade foi até uma reunião de moradores do seu bairro. O tema do encontro era a utilização de recursos conseguidos em um evento promovido pela associação de moradores. Enquanto aguardava sua vez de falar, foi informado que é muito novo para opinar em questões importantes da comunidade. As pessoas desconhecem o conteúdo da Convenção sobre os Direitos da Criança? Os integrantes da associação não sabem que um adolescente pode expressar a sua opinião a respeito das situações que fazem parte da sua vida?

Desconhecem que mesmo não podendo decidir, crianças e adolescentes podem dizer o que consideram relevante sobre decisões importantes?

- Exemplo 2 – Uma menina e um menino da 8ª série foram reclamar à diretora da escola em relação a uma prova de matemática. A diretora disse que eles precisariam estudar mais e prestar atenção em aula, pois assim iriam melhor na prova e que não adiantava reclamar do modo de avaliar do professor. Essa diretora desconhece o ECA e principalmente o direito dos alunos de questionarem formas de avaliação?
- Exemplo 3 – Uma menina de 12 anos frequenta a escola no turno da tarde. Já pela manhã, tem que cuidar de sua irmã de 3 anos e fazer o almoço, pois moram somente com a mãe e esta trabalha o dia inteiro. Uma vizinha já fez denúncia ao Conselho Tutelar que já esteve na casa da menina, mas como não há vagas na creche do bairro, nenhuma providência foi tomada nesse caso. A mãe e os conselheiros não sabem do perigo que correm as duas meninas em casa? O Conselho não poderia procurar vagas em creches de bairros próximos ou buscar alguma solução junto à família extensa das crianças?

Materiais sugeridos

Livros

- *Os direitos da infância: A perspectiva da criança, seus pais e professores*. Adriana Wagner, Jorge Sarriera, Ferran Casas, e outros colaboradores. (2009). Porto Alegre: Nova Prova.
- Pinheiro, A. A. A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC.

Filmes

- *Crianças invisíveis* (2005, Itália). 116 min. Direção: Mehdi Charef, Katia Lund e outros - Filme que engloba pequenas histórias de crianças de várias partes do mundo, retratando diferentes realidades da infância. É interessante observar as situações pelas quais as crianças passam e que são acontecimentos, por vezes, muito semelhantes aos que se presencia no cotidiano de trabalho.
- *A invenção da infância* (2000). 26 min. Direção: Liliana Sulzbach - Documentário que retrata a diversidade das infâncias no Brasil e questiona até que ponto as crianças estão realmente vivenciando sua infância. Vale a pena refletir sobre as semelhanças e diferenças entre a vida das crianças que protagonizam o filme.

Referências

- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8069/1990*. Brasília.
- Brasil (1993). *Lei Orgânica da Assistência Social – Lei Federal 8472/1993*. Brasília.
- Brasil (2005a). *Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004*. Brasília.
- Brasil (2005b). *Decreto 5598/2005*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Casas, F. & Saporiti, A. (Eds.). (2005). *Tres miradas a los derechos de la infancia: Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia)*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Chakur, C. R. S. L., Delval, J., Del Barrio, C., Espinosa, M. A., & Breña, J. (1998). A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 76-100.
- Flekkøy, M. G. (1993). *Children's Rights – Reflections on and consequences of the use of developmental psychology in working for the interests of children. The Norwegian Ombudsman for Children: A practical experience*. Gent, Belgium: Children's Rights Centre, Universiteit Gent.
- Organização das Nações Unidas – ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retrieved in October 09, 2006, from UNICEF Brasil Web site: http://www.unicef.org/brazil/dir_cri.htm
- Sacco, A. M., Souza, A. P. L., & Koller, S. H. (2006). *Os Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil*. Relatório Técnico para Apresentação ao Children's Rights University Network. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Souza, A. P. L., Amazarray, M. R., Poletto, M., & Koller, S. H. (2012). Juventude em Cena: Tecnologia social para a promoção da cidadania e enfrentamento à violência. In: L. F. Habigzang & S. H. Koller (Eds.), *Violência contra crianças e adolescentes: Teoria, pesquisa e intervenção* (pp. 266-278). Porto Alegre: ArtMed.
- Souza, A. P. L., Dutra-Thomé, L., Schiró, E. D. B., Aquino-Moraes, C., & Koller, S. H. (2011). Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 21, 273-278.
- Souza, A. P. L., Finkler, L., Dell'Aglia, D., & Koller, S. H. (2010). Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da criança e do adolescente no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28, 178-193.
- UNICEF (2001). *Adolescents in Latin America and the Caribbean: Policy Guidelines*. Bogotá, Colômbia: UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- Verhellen, E. (2000). *Convention on the Rights of the Child* (3rd ed.). Leuven: Garant.

Anotações

DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Ana Paula Lazzaretti de Souza

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Algumas Questões

- ✱ Direitos Humanos - a que nos remetem essas palavras?
- ✱ O que sabemos sobre direitos humanos?
- ✱ O que sabemos sobre Direitos da Criança e do Adolescente?
- ✱ Já ouvimos falar sobre o ECA?
- ✱ Através do que ou de quem?
- ✱ É importante aprendermos sobre o assunto em nossa formação?
Por quê?
- ✱ Qual nosso conceito de criança e adolescente?

Infância

- ✱ Infante - o que não fala
- ✱ Adolescência - a quem falta algo
- ✱ Definição no negativo

Aspectos a serem discutidos

- ✱ História
- ✱ Situação dos Direitos de Crianças e Adolescentes no país
- ✱ Princípio da Participação
- ✱ Conhecimento em Direitos
- ✱ Papel dos professores e profissionais da rede de proteção
- ✱ Prevenção: protagonismo juvenil

Anotações

História

- ✱ O Direito à vida - Direito Romano → infanticídio → proibição em 319 por Constantino → medida preventiva (torno) pelo Papa Inocêncio III
- ✱ O Direito a não ser explorado → Revolução Industrial → 1830 e 1840 → aprovação: menores de 10 anos não podiam trabalhar nas minas e a jornada diária seria de 10 horas
- ✱ O Direito a não ser tratado com crueldade → Caso Mary Ellen (1871) → direito dos animais

História

- ✱ Primeira Guerra Mundial → sofrimento das crianças → Save the Children elaborou a Declaração dos Direitos da Criança/ Declaração de Genebra em 1924, adotada pela Liga das Nações → não dava direito às crianças, considerando-as como objeto (direitos fundamentais, mas não civis e políticos).
- ✱ Segunda Guerra Mundial - Divisor de águas na história dos DH. Ruptura da internacionalização dos DH: extermínio, seres descartáveis sem dignidade.

(Flekkøy, 1993)

Anotações

Declaração dos Direitos da Criança

- ✱ Adotada em 1959 foi inspirada na Declaração de 1924. O termo "direito" apareceu no documento (direito ao nome, à nacionalidade, educação, saúde, desenvolvimento, além de proteção contra discriminação, negligência e trabalho).
- ✱ A criança começou a ser entendida como sujeito, com direitos específicos.
- ✱ Ênfase na necessidade de amor e entendimento mais do que a convivência com os pais.

(Flekkey, 1993; Ikwa, Piovesan, Almeida, & Gomes, 2006)

Declaração dos Direitos da Criança

- ✱ Apesar de consistir em compromisso moral, uma declaração não tem caráter de compromisso legal.
- ✱ Depois - idéia de que um sistema internacional de direitos humanos pudesse prevenir a repetição de eventos como os da Segunda Guerra -> elaboração de Declarações e Tratados internacionais de direitos humanos.

(Flekkey, 1993; Ikwa, Piovesan, Almeida, & Gomes, 2006)

História

- ✱ De 1959 a 1970 → maior preocupação com direitos humanos e da criança (violações → crianças vítimas de guerra e de catástrofes, mas também de abusos)
- ✱ A Polônia → proposta para a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) → 1978.
- ✱ Necessidade de promover os direitos e não apenas proteger, bem como de reunir em um único documento.
- ✱ Incluiu obrigações dos países membros que antes eram apenas em orientações.
- ✱ Direitos inéditos: relacionados à justiça juvenil, o direito à proteção dos pais e a expressar sua opinião, sem tomar decisões.
- ✱ Somente em 20 de novembro de 1989 a CDC foi adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas.

(Flekkey, 1993)

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)

- ✱ Segue Declaração sobre os Direitos da Criança da ONU (1959).
- ✱ Estrutura central do conjunto de instrumentos de proteção à criança e ao adolescente.
- ✱ Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e ratificada pelo Brasil em 25/09/1990.
- ✱ Em julho de 2003, a Convenção contava com 192 ratificações, inclusive a do Brasil, a partir de 1990.
- ✱ São aproximadamente 60 artigos que abordam o direito à vida, à identidade, à liberdade de expressão, à liberdade de pensamento, ao acesso a informações, à privacidade, a não sofrer maus tratos, à assistência humanitária, ao reconhecimento às necessidades especiais decorrentes de deficiências, à saúde, à previdência social, à habitação, ao vestuário, à educação, ao lazer, às garantias processuais, entre outros.

(Ikwa, Piovesan, Almeida, & Gomes, 2006)

Anotações

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)

- ✱ Princípios: Proteção, Provisão e Participação.
- ✱ Proteção Integral em detrimento da situação irregular
- ✱ Tratamento Especial: necessidade de ações contrárias à mortalidade infantil e à desnutrição, violência além de regras específicas referentes à adoção e à adequação do processo penal à situação da criança.
- ✱ Participação: liberdade de expressão e acesso à informação - o direito de fazer parte das decisões que, de algum modo, afetarão suas vidas.
- ✱ É previsto que as crianças e adolescentes tomem conhecimento da Convenção para que seja possível que elas promovam e defendam seus próprios direitos.

(Verhellen, 2000)

Brasil

- ✱ História de legislações repressivas e punitivas
- ✱ 1927 → primeiro Código de Menores → criança versus menor.
- ✱ Crianças → fazem parte das famílias das classes mais favorecidas e não perigosas
- ✱ Menores → abandonados ou em situação de pobreza e com risco de cometer delito.
- ✱ Caráter higienista → correção dos jovens que poderiam tornar-se delinquentes.
- ✱ 1979 → outro Código de Menores → regia a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) → essa com função de atendimento ao "menor em situação irregular"
- ✱ Paradigma da Situação Irregular → segue a dicotomia (criança e menor).
- ✱ População infanto-juvenil → objeto de direito.
- ✱ Caráter assistencialista e instrumento de repressão e controle social.

(Sacco, Souza, & Koller, 2006)

Anotações

Brasil

- ✦ Historicamente Brasil e demais países da América Latina sofreram violação dos direitos: segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais.
- ✦ Temática dos DH ganhou força como resposta ao período ditatorial (décadas de 60 e 70)
- ✦ Movimentos sociais - Décadas de 80 e 90
- ✦ O marco expressivo desses movimentos - a Constituição Federal de 1988 - consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu a dignidade e os direitos ampliados da cidadania.

Brasil

- ✦ O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais)
- ✦ ECA - 1990 - Paradigma da Proteção Integral
- ✦ Surgimento do Conselho Tutelar: importante aliado na busca pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes e o enfrentamento de suas violações.

Identidade

- ✦ Registro de 88,5% dos nascimentos (IBGE, 2005)
- ✦ 750 mil dos nascidos no país sem registro aos 12 meses.
- ✦ IBGE (Brasil, 2007), Taxa de sub-registros no Brasil é de 12,2%.
- ✦ Região Sul: melhor cobertura de nascimentos, com índice de sub-registros de apenas 1,4%.
- ✦ Não existindo perante o Estado -> não usufrui de serviços e benefícios.
- ✦ Prejuízo do acesso à realidade da infância e da criação de políticas públicas.
- ✦ Consequência -> prejuízo no combate às violações - trabalho infantil e tráfico de crianças.

Moradia

✱ Precariedade

✱ Sujeição a doenças e contaminações.

(Sacco, Souza & Koller, 2006)

✱ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009; Brasil, 2010a:

- 15,6% dos domicílios brasileiros não recebem abastecimento de água
- 11,4% não possuem coleta de lixo
- 40,9% não contam com a rede de esgoto
- Além disso, quase 60% (46,3 milhões) das crianças até 14 anos viviam em domicílios com condições inadequadas de saneamento (água, lixo ou esgoto).

Anotações

Educação

✱ Em 2007: Aproximadamente 14 milhões de brasileiros com até 17 anos estavam fora das escolas, sendo 4,6% na faixa etária de 7 a 14 anos e 13% de 15 a 17 anos.

✱ Dados de 2009: População entre 15 e 17 anos: 85,2% frequentam a escola

População entre 6 a 14 anos: mais de 96% frequentam a escola

55,2 milhões de estudantes, sendo 78,1% da rede pública

(Brasil, 2007a, IBGE, 2009)

✱ População: aprox. 50 milhões entre 5 e 19 anos.

✱ Escolarização feminina supera a masculina - de 6 a 17 anos.

✱ A PNAD 2009 também revelou que dos jovens de 15 a 17 anos, 14,8% estava fora das instituições escolares.

(Brasil, 2010a)

Proteção → Violações

✱ Quais são as mais comuns em nosso cotidiano?

Anotações

Trabalho infantil

- ✱ Em 2006 - 1,4 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 13 anos exerciam alguma atividade laboral.
- ✱ Em 2006 - 5,1 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos (11,5%) exercem algum tipo de trabalho. Grande parte: trabalho informal e está sujeita a condições precárias.
- ✱ Atividades domésticas - 49,5% da população entre 5 e 17 anos realizava algum tipo de tarefa em casa naquele ano, sendo 62,6% do sexo feminino e 36,5% do sexo masculino.
PNAD/IBGE (Brasil, 2007a)
- ✱ Em 2009: 4,3 milhões de trabalhadores de 5 a 17 anos de idade; 123 mil desta população: crianças de 5 a 9 anos de idade; 785 mil de 10 a 13 anos de idade; e 3,3 milhões, de 14 a 17 anos de idade.
PNAD/IBGE (Brasil, 2009)

Trabalho infantil

- ✱ PNAD 2009: a taxa da população entre 10 e 14 anos que exercia atividade laboral era de 6,9% e, entre 15 a 17 anos, 27,4%.
- ✱ Aproximadamente 4,3 milhões de trabalhadores na faixa de 5 a 17 anos, sendo 3,3 milhões na faixa de 14 a 17 anos.

(Brasil, 2010a)

Violência

- ✱ De acordo com relatório do UNICEF (2005a), os acidentes e agressões são a primeira causa de morte das crianças de 1 a 6 anos.
- ✱ Não há a cultura da denúncia.
- ✱ Práticas educativas coercitivas são aceitas - tradição.
- ✱ Tráfico de crianças, jovens e mulheres para exploração sexual realizado através de 241 rotas terrestres, marítimas e aéreas tanto no exterior quanto no interior do país.

(Sacco, Souza, & Koller, 2006)

Violência

- ✱ Mapa da violência 2011: a vitimização juvenil por homicídios segue crescendo.
- ✱ Em 1998: taxas de homicídios juvenis eram 232% maiores que as da população não jovem
- ✱ Em 2008: passaram a ser 258% maiores.

(Waiselfisz, 2011)

- ✱ Índice de Dados Básicos: a taxa de mortalidade específica por causas externas:
 - no RS, em 2007: 16,4% para a faixa etária dos 10 aos 14 anos e 67,7% para o grupo de 15 a 19 anos em 2007.
 - no Brasil, 15,2% e 78,4%, respectivamente.

(IDB Brasil 2009 - <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2009/matriz.htm>)

Anotações

Drogas

- ✱ Na Região Sul, 67,8 % dos entrevistados (alunos de EF e EM de escolas públicas - 10 a 18 anos) já havia feito uso de álcool e uso pesado - 6,8%.
- ✱ Cigarro - 27,7% de 5.191 e uso pesado 3,3%.
- ✱ Uso pesado = usar drogas diariamente durante o último mês

(Galduróz, Noto, Fonseca, & Carlini, 2004).

- ✱ De acordo com o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebid) - adolescentes brasileiros de 12 a 17 anos - meninas nesta faixa etária consomem mais álcool do que os meninos. Dependência atinge 6,4% das adolescentes e 4,9% dos meninos.

Drogas

- ✱ Aumento do consumo - 3% em 2002.
- ✱ A dificuldade maior quando o uso do álcool ocorre nas festas particulares - invasão de privacidade. Portanto, nestes locais a vigilância necessita envolver as famílias, o que nem sempre acontece.

(Galduróz, Noto, Fonseca, & Carlini, 2004)

- ✱ Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE): cerca de 25% dos estudantes entrevistados afirmou ter experimentado cigarro e 22,1% relataram pelo menos um episódio de embriaguez.

(Brasil, 2010b)

Anotações

Garantia X Violação

✱ Direitos mais violados

- direito à prioridade de atendimento (Art. 4 do ECA) -> 84 (83,2%)
- direito à proteção contra violência, crueldade, etc (Art. 5 do ECA) -> 67 (66,3%)
- direito à proteção especial -> compra de bebidas alcoólicas -> 62 (61,4%)
- direito à convivência familiar e comunitária livre da presença de usuários de drogas -> 73 (72,3%)

✱ Direitos mais respeitados

- direito à proteção contra o trabalho (Art. 60 do ECA) -> 90 (89,1%)
- direito à identidade e ao registro civil (relacionado ao Art. 102 do ECA) -> 101 (100%)
- direito à liberdade de opinião e de expressão (Art. 16, inciso II do ECA) na escola 64 (63,4%) e na família 76 (75,2%)

(Souza, 2008)

Participação

- ✱ Na Convenção sobre os Direitos da Criança, artigo 42, é recomendada a divulgação de tal documento entre as crianças (Chakur et al., 1998).
- ✱ Participação em questões que dizem respeito a suas vidas.
- ✱ Conhecimento dos seus direitos.
- ✱ Expressão da sua opinião e respeito por essa.
- ✱ Papel ativo na melhoria da sua situação e maior promoção de mudança social (UNICEF, 2001).

Participação

- ✱ Simbólica - adultos escolhem um grupo para representar seus pares em eventos.
 - ✱ Decorativa - apresentações do grupo infanto-juvenil (música, teatro, poesia, etc.) naqueles eventos, sem que haja expressão da opinião desses jovens.
 - ✱ Manipulativa - crianças e adolescentes reproduzindo um discurso já construído pelos adultos e que não lhes pertence.
 - ✱ Formas passivas de participação.
 - ✱ Participação genuína:
 - os adolescentes são ouvidos e entendidos;
 - informados e consultados durante todo o processo (a implementação de uma política);
 - pensam por eles mesmos, sem deixar de contar, quando necessário, com os adultos.
- <http://www.youtube.com:80/watch?v=5g8cmWZOX8Q> - direito à participação/ responsabilidade (UNICEF, 2001)

Conhecimento dos Adolescentes sobre os DCA

- ✱ Para que haja a defesa, o respeito, a promoção e a valorização dos DH é necessária a EDH.
- ✱ Mostrar que adolescentes têm suas próprias perspectivas e pensam sobre seus direitos.
- ✱ A perspectiva infanto-juvenil → evita exclusão dos cidadãos mais jovens e promove participação social (Casas & Saporiti, 2005).
- ✱ Promoção de programas educacionais sobre direitos do adolescente → saber o que entendem sobre seus direitos (Cherney & Perry, 1996).

Anotações

Conhecimento dos direitos

- ✱ Direito
Do total de participantes, 88,1% relatou que sabe o que é um direito.
- ✱ Quem tem direitos
Todos - 72 (71,3%)
Grupos delimitados de pessoas - caráter moral - 12 (11,9%)
- ✱ Crianças e adolescentes têm?
91,1% do total respondeu que sim

(Souza, 2008)

Conhecimento dos direitos

- ✱ Exemplos de direitos
Não sabe/Não respondeu - 49 (48,5%)
Educação e aprendizagem - 26 (25,7%)
Brincar e lazer - 20 (19,8%)
Liberdade e vontade própria - 14 (13,9%)
- ✱ Crianças e adolescentes têm deveres?
99% respondeu afirmativamente
- ✱ Exemplos de deveres
Estudar (ir à escola, aprender) - 51 (50,5%)
Não sabe/Não Respondeu - 39 (38,6%)
Ajudar nas tarefas domésticas - 11 (10,9%)

(Souza, 2008)

Anotações

Conhecimento dos direitos

★ Fontes de conhecimento

Família - 30 (29,7%)
 Não sabe/Não Respondeu - 24 (23,8%)
 Mídia - TV e rádio - 15 (14,9%)

★ A quem recorrem para garantir seus direitos

Família - 45 (44,6%)
 Ninguém - 19 (18,8%)
 Não sabe/Não respondeu - 14 (13,9%)

★ Utilidade do ECA

Não sabe/Não Respondeu - 49 (48,5%)
 Garantir e exercer direitos da criança e do adolescente (DCA) - 20 (19,8%)
 Informar/declarar os DCA - 7 (6,9%)

(Souza, 2008)

Adolescentes e seus direitos

★ Adolescentes cientes de seus direitos de maneira geral.
 Também com garantia dos direitos.

★ Muitos não entendem os direitos como universais - condições.

★ A situação dos direitos é influenciada pelo vínculo com a família, pela faixa etária, pela escolaridade dos genitores/nível socioeconômico e pela cor da pele.

★ Gênero, idade, o grupo e o vínculo com a família - influência nas respostas acerca dos direitos de participação ou autodeterminação, (liberdade de expressão), de provisão (educação, alimentação) e de proteção (contra o trabalho e a violência).

(Souza, 2008)

Adolescentes e seus direitos

★ Justificativas para o conhecimento em direitos - maior influência do macrossistema (cultura e valores) - respostas dos adolescentes dos três grupos distribuídas nas diferentes categorias.

★ Necessidade de ações de educação em direitos que trabalhem valores, o caráter incondicional dos direitos e os deveres do cidadão.

★ Desvalorização dos direitos dos jovens privados de liberdade -> 58,4% dos participantes respondeu a favor de punições iguais para adolescentes e adultos.

★ Trabalhar os direitos com adultos - família como fonte importante de informação.

(Souza, 2008)

Papel dos professores e profissionais da rede de proteção

- ✦ Referência -> rede de apoio social e afetivo para as crianças e adolescentes
- ✦ Alguém que pode acolher, dar voz e oportunizar o protagonismo
- ✦ Aquele (a) que não deve revitimizar

Anotações

Prevenção: protagonismo juvenil

- ✦ Envolvimento dos adolescentes em seu contexto escolar, social e político.
- ✦ Exemplo de intervenção: Juventude em Cena - apoio MEC
- ✦ Planejamento
- ✦ Dificuldades
- ✦ Realidades diversas
- ✦ Atenção às demandas dos adolescentes: foco na participação ao longo de todo o processo -> coerência com a proposta de promoção do protagonismo juvenil
- ✦ Adequações das atividades
- ✦ Satisfação: frutos do trabalho

Políticas de Assistência

- ✦ Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)
- ✦ Sistema Único de Assistência Social (SUAS)
- ✦ Política Nacional da Assistência Social (PNAS): um dos objetivos é prover a proteção social básica e/ou especial a indivíduos e grupos que dela necessitarem.
- ✦ Rede SUAS: organização e gestão de informações da PNAS

Anotações

Políticas de Assistência

✿ Dentre os serviços, programas e projetos no SUAS estão:

- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos
- Projovem Adolescente
- Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)
- Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora
- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)

Outras ações importantes em prol dos Direitos de Crianças e Adolescentes

- ✿ Programa Nacional de Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes
 - Disque Denúncia Nacional - Disque 100
 - PAIR
- ✿ Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
- ✿ Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
- ✿ Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo (SINASE)

Mais algumas questões

- ✿ Como a sociedade vê a população com quem trabalho?
- ✿ Como eu vejo essa população?
- ✿ O paradigma trazido pelo ECA realmente está difundido na prática?
- ✿ O que faço em prol dos direitos humanos - meus e de outros?
- ✿ E em relação aos direitos da criança e do adolescente?
- ✿ O que posso começar a fazer?

Referências

- Brasil (2007a). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2006 - síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil (2007b). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília.
- Brasil (2010a). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2009 - síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil (2010b). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Casas, F. & Saporiti, A. (Eds.). (2005). *Tres miradas a los derechos de la infancia: estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia)*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Cherney, I., & Perry, N. W. (1996). Children's Attitudes Toward Their Rights: An International Perspective. In E. Verhellen (Ed.), *Monitoring Children's Rights* (pp. 241-250). Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers.
- Flekkooy, M. G. (1993). *Children's Rights - Reflections on and consequences of the use of developmental psychology in working for the interests of children. The Norwegian Ombudsman for Children: A practical experience*. Gent, Belgium: Children's Rights Centre, Universiteit Gent.
- Galduróz, J. C. F., Noto, A.R., Fonseca, A. M., & Carlini, E. A. (2004). *Levantamento nacional sobre o uso de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras*. São Paulo, Brasil: CEBRID.

Anotações

Referências

- Ikwa, D., Piovesan, F., Almeida, G., & Gomes, V. (2006). *Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos*. Brasília.
- Polanczyk, G. V., Zavaschi, M. L., Benetti, S., Zenker, R., & Gammerman, P. W. (2003). Violência sexual e sua prevalência em adolescentes de Porto Alegre, Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 37(1), 8-14.
- Sacco, A. M., Souza, A. P. L., & Koller, S. H. (2006). *Os Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil*. Relatório Técnico para Apresentação ao Children's Rights University Network. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Souza, A. P. L. (2008). *A visão de adolescentes de diferentes contextos a respeito de seus próprios direitos*. Unpublished Master's Thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
- UNICEF (2001). *Adolescents in Latin America and the Caribbean: Policy Guidelines*. Bogotá, Colômbia: UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- Verhellen, E. (2000). *Convention on the rights of the child* (3rd ed.). Leuven: Garant.
- Waiselfisz, J. J. (2011). *Mapa da violência 2011 - os jovens do Brasil*. Instituto Sangari. Ministério da Justiça.

Centro de Estudos Psicológicos
sobre Meninos e Meninas de Rua



Centro de Estudos Psicológicos
sobre Meninos e Meninas de Rua

Obrigada!

Ana Paula Lazzaretti de Souza

anapaula.lazzaretti@gmail.com

www.psicologia.ufrgs.br/cep_rua

CAPÍTULO III

PREVENINDO A VIOLÊNCIA

O presente capítulo discutirá a violência conceitualmente, suas formas de manifestação, aspectos sócio-culturais e psicológicos envolvidos em situação de violência. Serão discutidas a violência intrafamiliar, o *bullying*, abuso e exploração sexual, ferramentas de modos de denúncia e notificação e a importância de articulação da rede de proteção. Serão também trabalhados alguns casos, considerando perspectivas para discussão e reflexão.

3.1 Violências em diferentes contextos

Clarissa De Antoni

Falar sobre violência sempre gera certo desconforto, pois em algum momento em nossa vida já fomos vítimas de alguma das formas em que ela possa se manifestar. O objetivo desse capítulo é refletir sobre suas manifestações em diferentes contextos e capacitar educadores e demais profissionais a respeito da presença de indicadores que possibilitem avaliar sua presença. Alguns indicadores são facilmente identificados, como o relato da criança. Outros, nem tanto, como a falta de atenção da criança ao realizar atividades escolares. Conhecer os comportamentos advindos dessa experiência e a interrelação entre os mesmos, os diferentes indicadores e suas consequências e a manifestação específica de acordo com o ambiente auxiliam aos educadores na busca de estratégias para enfrentamento à violência e o fortalecimento da cultura pela paz.

Conceito de violência

A palavra “violência” origina-se da palavra “vis”, que significa força. Muitas pessoas consideram que os atos violentos somente existem quando há força ou agressão física. Mas há muitas formas da violência se manifestar.

Dessa forma, é necessário pensar a violência como “ações ou omissões que podem cessar, impedir, deter ou retardar o desenvolvimento pleno dos seres humanos”. Por exemplo: agredir

física, psicológica ou moralmente alguém ou deixar de denunciar uma situação de violência observada são atos de violência!

A violência ocorre em relações interpessoais assimétricas e hierárquicas, em que há uma relação de dominação x subordinação. A humilhação, por exemplo, é uma forma de violência na qual não se utiliza a força física, mas há um predomínio emocional de um ser sobre o outro.

Nesta relação de dominação (agressor) x subordinação (vítima), a violência é praticada para satisfazer as necessidades e desejos do agressor. A vítima permanece em uma situação passiva e sem condições de modificar essa relação.

Muitas vezes, a violência é uma relação triádica, isto é, além do agressor e da vítima, há alguém que observa a violência ser cometida. É possível comparar com uma peça teatral, isto é, um ato de violência envolve vários atores desempenhando papéis em uma cena. Neste cenário encontram-se a vítima, o agressor e a testemunha. Você sabia que a testemunha pode desenvolver os mesmos sintomas físicos e emocionais do que a vítima!

Manifestação da violência

A violência está presente em vários tipos de relações interpessoais e nas interações dos seres humanos em diferentes contextos de desenvolvimento. As mais conhecidas são: Violência de Gênero, a Institucional, a Estrutural, na Mídia, a Urbana, a Intrafamiliar, entre outras. Neste texto, serão descritas a violência estrutural, institucional, na mídia e intrafamiliar.

Violência estrutural

A violência estrutural está relacionada a uma condição de opressão vivenciada por uma parcela de determinada população que não tem acesso a recursos necessários para ter uma qualidade de vida satisfatória. Essa violência é ocasionada pelos sistemas econômicos, culturais e políticos abusivos que conduzem a vulnerabilidade dos indivíduos pela opressão e falta de condições sociais, econômicas, de acesso à saúde, entre outras. Um exemplo dessa modalidade de violência é a violação de seus direitos humanos básicos, presente na legislação brasileira, como o direito à saúde, moradia, trabalho, convivência social, entre outros aspectos que fornecem condições da pessoa exercer a sua cidadania. O fato de uma criança estar em situação de rua revela a violência estrutural de uma sociedade.

Violência institucional

Esta associada às condições específicas dos locais onde ela ocorre, como em instituições de saúde, de ensino, jurídicas ou de acolhimento e proteção. Envolve condições materiais e de recursos humanos. Alguns exemplos são: carência de pessoal e de equipamentos, as filas de espera, a falta de material, os horários inadequados de atendimento, a ausência de profissionais no trabalho. São questões que conduzem ao não atendimento, ao atendimento precário e ao desrespeito dos direitos dos usuários.

Existe, em nível institucional, outro tipo de violência que pode passar despercebida, a negligência profissional. A manifestação da negligência profissional caracteriza-se pelo desprezo (por desinteresse, despreparo ou incompetência) pelas outras formas de violência e de violação de direitos de crianças e adolescentes, ignorando os sinais de risco e a existência de processos violentos em curso que poderão levar a violência mais grave (como a sexual, por exemplo) ou até mesmo à morte.

Violência na mídia

Caracteriza-se pela exposição de crianças, adolescentes e pessoas em geral a cenas de violência, através de filmes, noticiários, games, desenhos animados, entre outros. Muitas crianças se identificam com os personagens e eles servem de modelo para o comportamento. Então os valores sobre o bem e o mal são distorcidos e as crianças não sabem refletir ou discernir sobre eles.

Violência intrafamiliar: abuso físico e emocional

A violência intrafamiliar ocorre nas relações familiares. Entre pessoas que tem um vínculo de parentesco ou de proximidade e é ocasionada por pessoas (pais ou cuidadores) deveriam zelar pelo bem-estar e proteção de seres humanos que estão em alguma fase do seu desenvolvimento em que necessitam ser protegidas e cuidadas.

Abuso físico em crianças e adolescentes

As lesões mais comuns na criança são: marcas de mordida, hematomas, cortes, queimaduras, fraturas em partes do corpo não usuais, inchaços na face e extremidades. Podem ser clinicamente diagnosticáveis, por sua visibilidade, como uma queimadura causada por um cigarro ou hematoma causado por uma pancada. Em outros casos, não é possível identificar a sua presença, pois essa lesão não é visível, como as lesões causadas por um instrumento ou material que não deixa hematomas. A fim de não promover a divulgação desses materiais, os mesmos não serão citados nesse texto. São exemplos de lesões encontradas em crianças e adolescentes vítimas de abuso físico:

- Cutâneas: hematomas, cortes, queimaduras. As partes do corpo humano mais lesionadas são os braços, pernas e face. Geralmente provocados por objetos e utensílios domésticos diversos, como vassoura, cinta, chinelo, mangueira, entre outros. Os cortes são provocados por facas, tesouras, ou qualquer outro objeto cortante. As queimaduras são por água quente, ferro de passar roupa ou cigarros.
- Ósseas: são as fraturas ou fissuras. Geralmente há uma repetição de lesões nas mesmas partes do corpo humano, como nas costelas ou na clavícula.
- Neurológicas: são lesões em diferentes partes do cérebro e geralmente provocadas por bater com um objeto duro ou pontiagudo na cabeça na criança ou batê-la contra a parede de concreto.

- Oculares: Um impacto brusco força o olho para o interior de sua cavidade, podendo lesar as estruturas superficiais (pálpebras, conjuntiva, esclera, córnea e cristalino) e as estruturas localizadas na parte posterior do olho (retina e nervos). Essa lesão pode levar a perda parcial ou total da visão.
- Internas: Ocorrem geralmente no aparelho digestivo, reprodutor ou respiratório. Podem ocasionar hemorragias graves.

Infelizmente, muitas crianças e adolescentes vítimas de abuso físico vão ao óbito pela gravidade das lesões.

Atenção 1: os profissionais da educação podem suspeitar da presença do abuso físico parental através da observação da mudança de comportamento da criança na escola! Além de lesões, alguns comportamentos da criança podem estar associados ao fato dela ser vítima de abuso físico. Entre esses comportamentos encontram-se:

- Frequentemente atrasada ou ausente na escola
- Fica muito tempo na escola e evita ir embora
- Tendência ao isolamento social
- Tem dificuldade em relacionar-se com outros tendo, geralmente, poucos amigos
- Demonstra pouco interesse e motivação pelas tarefas escolares
- Conduta agressiva, frequentemente machucando os colegas nas brincadeiras, agredindo-os verbalmente. Podem estar envolvidos como agressores em situações de *bullying*
- Excessivamente submissa, retraída, passiva, não protestando perante atitudes alheias para com ela. Pode ser vítima de *bullying*.
- Cansaço ou apatia permanente (dorme frequentemente na aula)
- Evita contato físico com outros: abraçar, beijar, tocar.
- Queixa-se de dores ao se movimentar
- Apreensiva quando outras crianças choram
- Usa roupa inadequada para a estação, como mangas compridas ou capuz para esconder os machucados.
- Fornecem versões incoerentes sobre a ocorrência dos ferimentos, queimaduras, etc
- Relata abuso físico ocasionado pelos pais
- Episódios de fuga de casa

Atenção 2: Os profissionais da educação podem suspeitar da presença do abuso físico parental através da observação do comportamento dos pais ou família quando questionados sobre esse ato! Além de observar as lesões presentes no corpo da criança e seus comportamentos, o profissional deve ficar atento aos comportamentos de pais e familiares. Eis alguns deles:

- Avós severos e rígidos
- Pais que sofreram maus-tratos na infância
- Justificativa do abuso físico como prática disciplinar
- Uso abusivo de álcool ou drogas
- Aborrecem-se facilmente, têm baixa tolerância à frustração
- São desconfiados e receosos em relação a outras pessoas
- Ausência de rede de apoio social (parentes e amigos)
- Tem uma visão negativa da criança, vendo-a como “má” ou “diabólica”
- Pouco ou nenhum interesse no bem-estar da criança
- Explicações evasivas, ilógicas, inconsistentes, contraditórias e não convincentes no que diz respeito aos ferimentos da criança
- Levam a criança para médicos ou hospitais diferentes a cada ferimento
- Culpa a criança pelos ferimentos
- Constantemente criticam e têm expectativas inapropriadas das crianças
- Não estão disponíveis para compartilhar atividades com as crianças
- Não se interessam pela situação escolar dos filhos
- Desvalorizam a criança em público
- Vêem o filho como sua propriedade
- Tratamento desigual entre os irmãos

Abuso emocional em crianças e adolescentes

O abuso emocional ou psicológico é evidenciado pelo prejuízo à competência emocional da criança e do adolescente, isto é, a capacidade de amar os outros e de sentir-se bem a respeito de si mesma. São atos de hostilidade e agressividade que podem influenciar em sua motivação, em sua autoimagem, autoestima e autoconceito.

Categorias

1) **Ignorar**

- Não fornecer estimulação necessária, receptividade e valorização dos méritos da mesma nas rotinas familiares.
- Negligenciar as necessidades de tratamento médico ou psicológico
- Ausência de estimulação e de apropriado manejo
- Não olhar para a criança ou chamar o seu nome
- Ignorar a presença da criança

2) **Rejeitar os valores e necessidades**

- Depreciar ou ridicularizar a criança
- Rejeitar as ideias da criança
- Inapropriadamente atribuir características negativas
- Tratar o adolescente como criança
- Colocar apelidos ou chamar de forma depreciativa, como: vagabundo, burro...
- Debochar da criança quando esta expressa seus sentimentos

3) **Isolar** a criança da família e da comunidade, privar a criança do contato social:

- Impossibilitar a criança de contatos com colegas, sociais.
- Impossibilitar a criança de participar das rotinas familiares
- Separar fisicamente a criança do convívio familiar

4) **Aterrorizar e ameaçar** a criança com ataques verbais, criando um clima de medo, hostilidade, e ansiedade, privando a criança de sentimentos de segurança:

- Ameaçar a criança com armas, facas ou outros objetos
- Usar palavrões
- Fazer com que a criança sinta excessiva culpa
- Punir a criança por sentir medos próprios da sua idade
- Expor a criança a situações de perigo
- Ameaçar de suicídio ou abandono

5) **Encorajar e reforçar comportamentos destrutivos**, anti-sociais, até que a criança esteja impossibilitada de um desenvolvimento socioemocional favorável para sua interação social:

- Participar de rituais (abuso ritualístico)
- Forçar a criança a assistir materiais pornográficos
- Explorar a criança sexualmente
- Ensinar e responder positivamente a comportamentos ilegais ou anti-sociais
- Ensinar que o mal é bem e o bem é mal
- Fornecer drogas
- Usar a criança como espião ou confidente de relacionamentos românticos ou problemas com separação ou conjugal.

6) **Pressionar** excessivamente para que a criança cresça rapidamente e que adquira habilidades motoras, acadêmicas, etc. levando a criança a sentir-se que nunca é suficiente boa.

- Sobrecarregar a criança com muitas atividades, com uma agenda cheia de compromissos.

A criança vítima de abuso emocional sente-se incapaz de corresponder às expectativas dos adultos, com isso sente-se culpada e responsável pelos eventos negativos que possam ocorrer, não somente em casa, mas em outros contextos.

Atenção: Os profissionais da educação devem estar atentos a crianças que estão sempre se desvalorizando e não acreditam quando alguém faz elogios!

Materiais sugeridos

Livros

João e Maria (2010)

Título original: Hansel et Gretel

Autor: Herve Le Goff

Tradutor: Eduardo Brandao

Editora: Cia das Letrinhas

Cinderela Chinesa (2006)

Autora: Adeline Yen Mah

Editora: Cia das Letras

Uma criança no inferno: quando a violência está onde não deveria (2006)

Autor: Dave Pelzer

Tradutor: Carlos Szalak

Editora: Prestígio

Filme: Criança, a alma do negócio (2008) – Documentário

Direção: Estela Renner

Produção Executiva: Marcos Nisti

Maria Farinha Produções

Encontrado em <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=8&pid=40>

Referências

Carlsson, U. (2002). *Criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez.

Cecconello, A., De Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e o abuso físico intrafamiliar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.

De Antoni, C.; Barone, L. R. & Koller, S. H. (2007). Indicadores de risco e proteção em famílias fisicamente abusivas. *Revista Teoria e Pesquisa*, 23(2), 125-132.

-
- Dell’Aglia, D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. M. (2006). *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco a proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomide, P. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo das crianças e adolescentes. *Psicologia Reflexão & Crítica*, 13(1), 127-141.
- Habigzang, L. & Koller, S. H. (2012). *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Hutz, C. (2003). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Koller, S. H. & De Antoni, C. (2004). Violência intrafamiliar: Uma visão ecológica. Em: S. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.293-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. de S. (2006). *Violência e Saúde. Coleção Temas de Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz. MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas (2006). *Violência Faz Mal à Saúde*, 1.^a edição, Série B. Textos Básicos de Saúde, Brasília – DF
- MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas (2006). *Violência Faz Mal à Saúde*, 1.^a edição, Série B. Textos Básicos de Saúde, Brasília – DF.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. de S. (2004). A violência na mídia como tema da área da saúde pública: revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9 (1), 201-211.

Anotações

VIOLÊNCIA

Clarissa De Antoni

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

DIFERENÇA

✚ Violência

✚ Maus Tratos

✚ Abuso

VIOLÊNCIA

- ✚ Ações ou omissões que podem cessar, impedir, deter ou retardar o desenvolvimento pleno dos seres humanos
- ✚ Ocorre em relações interpessoais assimétricas e hierárquicas, em que há uma desigualdade ou relação de subordinação
- ✚ Satisfação das necessidades e desejos do agressor

(Koller & De Antoni, 2004)

MAUS TRATOS

✚ Maus tratos são ações que infringem sofrimento inútil, exagerado e não justificado.

✚ São exercidos, geralmente, por adultos responsáveis pela segurança, supervisão e proteção da criança e do adolescente, e que falham nestas tarefas.

(Farinatti, 1993)

Anotações

ABUSO

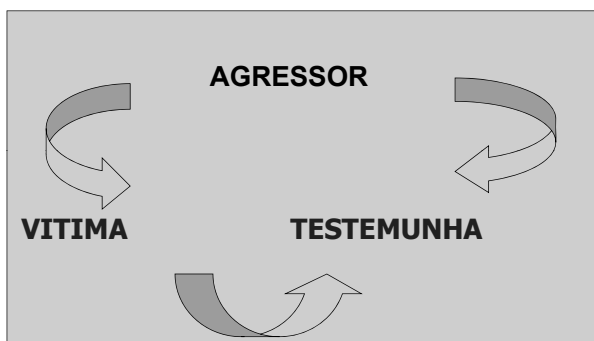
✚ Forma de violência, repetido e intencional

✚ Algo em excesso, que pode causar danos

✚ Relação de poder; usar mal ou inconvenientemente de situação de superioridade.

✚ Mau uso ou uso errado, excessivo ou injusto.

Relação Triádica



(Koller & De Antoni, 2004)

Anotações

Tipos de Violência

- ✱ Gênero
- ✱ Institucional
- ✱ Preconceito ou discriminação
- ✱ Estrutural
- ✱ Mídia
- ✱ Urbana
- ✱ Intrafamiliar
- ✱ ...

Violência de Gênero

- ✱ Gênero é um conceito cultural vinculado à forma como a sociedade constrói as diferenças sexuais.
- ✱ Refere-se a dimensão social da sexualidade humana.

(Kronbauer & Meneghel, 2005)

- ✱ Violência de Gênero é qualquer ato que possa resultar em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher.

Violência Institucional

- ✱ Caracteriza-se por estar associada às condições específicas dos locais onde ocorre, como instituições de saúde, escolas, abrigos.

- ✱ Envolvem as **condições materiais das instituições**, exemplo: carência de pessoal e de equipamentos, as filas de espera, a falta de material, os horários inadequados de atendimento, a ausência de profissionais no trabalho.

- ✱ Violação dos Direitos Humanos

(UNICEF/ ILANUD, 2007)

Anotações

- ✱ Existe, em nível institucional, um outro tipo de violência que pode passar despercebida, que é a **negligência profissional**.

✱ Sua manifestação caracteriza-se pelo desprezo (por desinteresse, despreparo ou incompetência) pelas outras formas de violência e de violação de direitos de crianças e adolescentes, ignorando os sinais de risco e a existência de processos violentos em curso que poderão levar a violências mais graves (como a sexual, por exemplo) ou até mesmo à morte.

Violência Institucional

- ✱ Pode ocorrer nas relações de trabalho
- ✱ Exemplo: Assédio moral

(Heloani, 2005)

Anotações

Violência Estrutural

✚ “Aquele que nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas consequências, como a fome, o desemprego, e todos os problemas sociais com que convive a classe trabalhadora”

✚ As formas atuais de expressão de violência enquadram-se “nos sistemas econômicos, culturais e políticos abusivos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte”

(Minayo, 2006).

Violência na Mídia

✚ Exposição de crianças e adolescentes a cenas de violência

Modelos explicativos

- 1) Teoria da Aprendizagem Social
- 2) Teoria dos Efeitos Preparatórios
- 3) Teoria do Script

(Njaine & Minayo, 2004)

Anotações

Violência Intrafamiliar

- ✱ Multidirecional
- ✱ Transgeracional
- ✱ Sistêmico

ABUSO

- ✱ Físico
- ✱ Sexual
- ✱ Emocional
- ✱ Negligência
- ✱ Abandono
- ✱ Exploração

Anotações

VISÃO INTERSETORIAL

- ✦ EDUCAÇÃO
- ✦ DIREITO
- ✦ SAÚDE
- ✦ SOCIAL
- ✦ AMBIENTAL
- ✦ SEGURANÇA PÚBLICA



VISÃO ECOLÓGICA

INDICADORES DA PRESENÇA DO ABUSO FÍSICO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

(De Antoni, Cecconello & Koller, 2003; De Antoni, Barone, Koller, 2007; De Antoni, Teodoro & Koller, 2009)

Abuso Físico

Deixa lesões clinicamente diagnosticáveis
ou não:

- ✦ Lesões Cutâneas
- ✦ Lesões Ósseas
- ✦ Lesões Neurológicas
- ✦ Lesões Oculares
- ✦ Lesões Internas
- ✦ Óbito

NA CRIANÇA

Lesões mais comuns:

- ✚ Marcas de mordida
- ✚ Hematomas
- ✚ Cortes
- ✚ Queimaduras
- ✚ Fraturas em partes do corpo não usuais.
- ✚ Inchaços na face e extremidades

Anotações

Comportamento observável na **ESCOLA**

- ✚ Frequentemente atrasada ou ausente na escola.
- ✚ Fica muito tempo na escola e evita ir embora.
- ✚ Tem dificuldade em relacionar-se com outros tendo, geralmente, poucos amigos na escola.
- ✚ Demonstra pouco interesse e motivação pelas tarefas escolares.

Comportamento observável na **ESCOLA**

- ✚ Conduta agressiva, frequentemente machucando os colegas nas brincadeiras, agredindo-os verbalmente.
- ✚ Excessivamente submissa, retraída, passiva, não protestando perante atitudes alheias para com ela.
- ✚ Cansaço ou apatia permanente (dorme frequentemente na aula) em função do Distúrbio do sono e hipervigilante em casa.

Anotações

Comportamento observável na **ESCOLA**

- ✚ Evita contato físico com outros.
- ✚ Queixa-se de dores ao se movimentar ou ter contato.
- ✚ Apreensiva quando outras crianças choram.
- ✚ Usa roupa inadequada para a estação, como mangas compridas ou capuz.

Comportamento observável na **ESCOLA**

- ✚ Fornecem versões incoerentes sobre a ocorrência dos ferimentos, queimaduras, etc.
- ✚ Relata abuso físico ocasionado pelos pais.
- ✚ Episódios de fuga de casa.

Comportamentos observáveis
NOS PAIS OU FAMÍLIA

- ✚ Dificuldades conjugais.
- ✚ Dificuldades financeiras.
- ✚ Parentalidade severa dos avós.
- ✚ História de abuso na infância dos pais.

Comportamentos observáveis NOS PAIS OU FAMÍLIA

- ✱ Justificativa do abuso como prática disciplinar.
- ✱ Uso abusivo de álcool ou drogas.
- ✱ Aborrecem-se facilmente, têm baixa tolerância à frustração.
- ✱ São desconfiados e receosos de outras pessoas.

Anotações

Comportamentos observáveis NOS PAIS OU FAMÍLIA

- ✱ Tendência ao isolamento social.
- ✱ Ausência de rede de apoio social (parentes e amigos).
- ✱ Tem uma visão negativa da criança, vendo-a como “má” ou “diabólica”.
- ✱ Pouco ou nenhum interesse no bem-estar da criança.

Comportamentos observáveis NOS PAIS OU FAMÍLIA

- ✱ Explicações evasivas, ilógicas, inconsistentes, contraditórias e não convincentes no que diz respeito aos ferimentos da criança.
- ✱ Levam a criança para médicos ou hospitais diferentes a cada ferimento.
- ✱ Culpa a criança pelos ferimentos.
- ✱ Constantemente criticam e têm expectativas inapropriadas das crianças.

Anotações

Comportamentos observáveis NOS PAIS OU FAMÍLIA

- ✱ Não estão disponíveis para compartilhar atividades com as crianças.
- ✱ Não se interessam pela situação escolar dos filhos.
- ✱ Desvalorizam a criança em público.
- ✱ Vêem o filho como sua propriedade.
- ✱ Tratamento desigual entre os irmãos.

Abuso Emocional

Conceito

- ✱ O abuso emocional ou psicológico é evidenciado pelo prejuízo à competência emocional da criança e do adolescente, isto é, a capacidade de amar os outros e de sentir-se bem a respeito de si mesma.
- ✱ São atos de hostilidade e agressividade que podem influenciar em sua motivação, em sua auto-imagem, auto-estima e autoconceito.

Categorias

1) Ignorar

- ✱ Não fornecer estimulação necessária, receptividade e valorização dos méritos da mesma nas rotinas familiares
- ✱ Negligenciar as necessidades de tratamento médico ou psicológico
- ✱ Ausência de estimulação e de apropriado manejo
 - ✱ Não olhar para a criança ou chamar o seu nome
 - ✱ Ignorar a presença da criança

Anotações

2) Rejeitar os valores e necessidades

- ✱ Depreciar ou ridicularizar a criança
- ✱ Rejeitar as ideias da criança
- ✱ Inapropriadamente atribuir características negativas
- ✱ Tratar o adolescente como criança
- ✱ Colocar apelidos ou chamar de forma depreciativa, como: vagabundo, fraco, estúpido, etc.
- ✱ Bode expiatório
- ✱ Debochar da criança quando esta expressa seus sentimentos

3) Isolar a criança da família e da comunidade, privar a criança do contato social:

- ✱ Impossibilitar a criança de contatos com colegas, sociais
- ✱ Impossibilitar a criança de participar das rotinas familiares
- ✱ Separar fisicamente a criança do convívio familiar

Anotações

4) **Aterrorizar e ameaçar** a criança com ataques verbais, criando um clima de medo, hostilidade, e ansiedade, privando a criança de sentimentos de segurança:

- ✦ Ameaçar a criança com armas, facas ou outros objetos
- ✦ Usar palavras
- ✦ Fazer com que a criança sinta excessiva culpa
- ✦ Punir a criança por sentir medos próprios da sua idade
- ✦ Expor a criança a situações de perigo
- ✦ Ameaçar de suicídio ou abandono

5) **Encorajar e reforçar comportamentos destrutivos**, anti-sociais, até que a criança esteja impossibilitada de um desenvolvimento socioemocional favorável para sua interação social:

- ✦ Participar de rituais (abuso ritualístico)
- ✦ Forçar a criança a assistir materiais pornográficos
- ✦ Explorar a criança sexualmente

- ✦ Ensinar e responder positivamente a comportamentos ilegais ou anti-sociais
 - ✦ Ensinar que o mal é bem e o bem é mal
 - ✦ Fornecer drogas
 - ✦ Usar a criança como espião ou confidente de relacionamentos românticos ou problemas com separação ou conjugal.

6) **Pressionar** excessivamente para que a criança cresça rapidamente e que adquira habilidades motoras, acadêmicas, etc. levando a criança a sentir-se que nunca é boa o suficiente.

✱ Sobrecarregar a criança com muitas atividades


Anotações

✱ Exemplo: Algumas crianças podem externalizar seu sofrimento e expressar em ações, por exemplo: pai separado que promete sempre visitar e nunca aparece. A criança fica excitada com a expectativa de rever o pai e quando isto não acontece, a criança pode ter um acesso de raiva e bater em todos ou isolar-se em um canto. De qualquer forma, ela está aprendendo que os adultos não cumprem o que prometem e isto pode acarretar em relações futuras sem confiança.


Famílias com pais hostis tendem a ter
baixa coesão (proximidade)
ou vínculo emocional,
pouco calor humano, carinho,
e preocupação com o bem-estar
dos filhos.

Anotações

Consequências

 **O comprometimento no desenvolvimento emocional e/ou físico é revelado pela presença de doenças.**

O abuso emocional
poderá levar a criança ou adolescente à
depressão → falta de apetite
desnutrição → anemia

 **Também desenvolvimento de doenças psicossomáticas.**

Referências

- ✱ Cecconello, A., De Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e o abuso físico intrafamiliar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- ✱ De Antoni, C. (2011). Abuso Emocional. Em S. H. Koller & L. F. Habigzang (Orgs.) *Violência contra crianças e adolescentes: Teoria, pesquisa e prática no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- ✱ De Antoni, C.; Barone, L. R. & Koller, S. H. (2007). Indicadores de risco e proteção em famílias fisicamente abusivas. *Revista Teoria e Pesquisa*, 23(2), 125-132.
- ✱ De Antoni, C.; Teodoro, M. & Koller, S. H. (2009). Coesão e hierarquia em famílias fisicamente abusivas. *Revista Universitas Psychologica*, 8(2), 399-412.
- ✱ Farinatti, F. (1993). *Pediatria Social: A criança maltratada*. Porto Alegre: Medsi.
- ✱ Koller, S. H. & De Antoni (2004). Violência Intrafamiliar: uma visão ecológica. Em S. Koller (Org.). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil* (pp. 293-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ✱ Krobauer, J. F. D. & Meneghel, S. N. (2005). Perfil da violência de gênero perpetrada por companheiro. *Revista de Saúde Pública*, 39(5), 695-701.
- ✱ Heloani, R. (2005). *Assédio moral: A dignidade violada*. Aletheia, 22, 101-108.
- ✱ Minayo, M. C. (2006). *Violência & Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- ✱ Njaine, K. & Minayo, M. C. (2004). A violência na mídia como tema da área da Saúde Pública: revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(1), 201-211.
- ✱ UNICEF. *Violência Institucional*. Retirado de www.unicef.org/brazil/pt/Cap_06.pdf

3.2 Relações de amizade & *bullying*

Michele Poletto

As relações de amizade e o *bullying* são dois fenômenos distintos presentes na interação e no convívio entre crianças e adolescentes. Enquanto a amizade impulsiona o desenvolvimento, o *bullying* pode trazer consequências negativas à saúde emocional.

Definindo relações de amizade...

Os contatos mais intensos, provocados pela escolarização mais precoce e pela urbanização contribuem para a importância crescente das relações de amizade na vida da criança. Crianças com amigos no ambiente escolar apresentam um maior grau de ajuste ao seu contexto. As amizades geram atitudes mais positivas referentes à escola (Garcia, 2005).

A amizade é uma interação entre dois ou mais indivíduos, recíproca e iniciada por livre escolha (Daudt, 1995). Ela possui a função de promover afeto, intimidade e confiança; desenvolver habilidades sociais básicas como comunicação, cooperação e capacidade de resolver conflitos; receber informações sobre elas próprias, dos outros e do mundo (Cole & Cole, 2004). Ao mesmo tempo, a vivência de companheirismo e diversão alivia o estresse do cotidiano. Diante disso, a afirmativa “Vocês têm que ser amigos!” é delicada, especialmente quando se leva em consideração as características deste tipo de relação, pois não é possível obrigar alguém a ser amigo do outro. O que deve ser ressaltado é o respeito e a boa convivência. A escola pode funcionar potencializando as relações de amizade entre seus alunos. No entanto, quando essa relação mais íntima e mútua não for possível entre duas crianças, ainda assim é importante fomentar o respeito às diferenças e a necessidade de um bom convívio.

Definindo *bullying*...

Tem sido difícil traduzir o termo *bullying* em diferentes línguas e culturas. No entanto, popularizado na mídia e nas conversas entre professores, pais e estudantes, embora ainda não possua um equivalente exato e consensual para a língua portuguesa, parece não carecer mais de uma tradução, pois já é reconhecido como tal. *Bully*, em inglês, quer dizer “valentão”, que se origina do vocábulo *Bull* (touro). A palavra *bullying* tem sido traduzida por “intimidação” ou também por “humilhação”. Estas traduções e palavras não são apropriadas, pois reduzem o fenômeno a apenas algumas de suas formas de manifestação e/ou consequências do comportamento agressivo de umas pessoas sobre as outras. Outro termo que vem sendo usado como tradução ao *bullying* é vitimização, ou ainda, maltrato entre pares. O *bullying* é uma violência que pode iniciar de forma não intencional e na sequência colocar uma pessoa (vítima) sob pressão e maltratá-la.

Foi Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen, Noruega, o precursor dos estudos sobre *bullying*, motivado principalmente pelo alto número de casos de queixas e ideias de suicídio

ocorridos com crianças na década de 70 trazidas ao seu consultório de psicologia clínica (Lisboa, Braga, & Ebert, 2009). Ele utilizou este termo para definir os ataques sistemáticos de uma criança “mais forte” sobre outra “mais fraca”.

O comportamento agressivo entre crianças e adolescentes é uma queixa frequente de pais, educadores e das escolas. As agressões entre jovens no ambiente escolar se configuram uma problemática central de preocupação, debate e mobilização da mídia, de estudiosos e das autoridades responsáveis, principalmente nos últimos anos. Há dois tipos de comportamento agressivo, a saber: a agressividade externalizada, todo comportamento verbal e/ou físico (bater, empurrar, ameaçar, xingar, entre outros) direcionado a pares com a intenção de prejudicar e causar danos, ela é a forma “cara a cara”, mais direta; a agressão relacional inclui atos com intenção de prejudicar significativamente as amizades ou sentimentos de outros, através de intrigas, fofocas, por exemplo (Cole & Cole, 2004). Os meninos tendem a manifestar mais a agressividade física, enquanto as meninas manifestam mais a agressividade verbal e relacional (Lisboa, 2001).

Ações e comportamentos variados são usados no processo de *bullying*, a saber: colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, quebrar pertences, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir e roubar. Não serão estes comportamentos isolados que caracterizarão tal violência, mas a agressão intencional, sistemática de uma ou mais crianças sobre a qual a vítima geralmente é percebida como mais frágil e possui pouco ou nenhum recurso para evitar e/ou defender-se da situação. De acordo com Almeida, Lisboa e Caurcel (2007), esse tipo de interação grupal é marcado por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade. Nestes grupos, o maltrato é considerado como mais uma atividade compartilhada do grupo, como outras quaisquer (por ex.: jogos, conversas, atividades de lazer e esporte).

Pela dinâmica que se estabelece nestes grupos de crianças e/ou adolescentes é possível identificar agressores que, muitas vezes, são os líderes dos grupos; uma ou mais vítimas que são excluídas da interação destes grupos e agredidas; e, os demais integrantes do grupo seriam os seguidores que reforçariam o fenômeno do *bullying*. O *bullying* como um fenômeno grupal possui um mecanismo retroalimentável uma vez que este tipo de maltrato é reforçado intra-grupo pelas alianças e amizades estabelecidas. Além disso, muitas vezes, as crianças preferem participar do grupo de agressores, a ser o alvo das agressões. Este tipo de comportamento agressivo reforça outros ao legitimar a violência, gerar estereótipos, incrementar preconceitos e banalizar o sofrimento dos outros e valores éticos como respeito às diferenças individuais.

Mitos e verdades sobre *bullying*

Diante da necessidade de esclarecimentos e informação sobre o que é *bullying* e pela difícil identificação do fenômeno, reuniram-se algumas concepções equivocadas sobre o tema. Ideias errôneas sobre o *bullying* podem fomentar a banalização e os “julgamentos” extremados de comportamento, ou seja, de um lado minimizando situações de violência entre pares e de outro considerando qualquer comportamento “inadequado” da criança ou adolescente como *bullying*.

Mito: O *bullying* é qualquer desentendimento entre estudantes.

Verdade: O *bullying* é um tipo de violência sistemática que envolve geralmente um grupo de estudantes discriminando e excluindo da interação outro estudante.

Mito: *Bullying* é bobagem de criança.

Verdade: O *bullying* pode ter uma variabilidade nos níveis de agressão desde a física até sobre as relações, mas as mais sutis também podem causar sofrimento para os envolvidos.

Mito: O *bullying* ocorre apenas entre os meninos.

Verdade: Embora entre os meninos prevaleçam as agressões físicas e para as meninas as relacionais, ambos podem sofrer e praticar os dois tipos. Além disso, podem também ocorrer em grupos mistos com meninos e meninas.

Mito: O *bullying* ocorre mais em escolas públicas.

Verdade: Esse tipo de comportamento não é exclusivo das escolas públicas, em escolas particulares ele também ocorre.

Mito: As consequências decorrentes do *bullying* são mais graves que as do *cyberbullying*.

Verdade: Em ambas as manifestações, podem ter repercussões graves e causar muito sofrimento à vítima.

Como identificar o fenômeno do *bullying*?

Ele ocorre quando uma criança ou adolescente é sistematicamente exposto a atos agressivos (diretos e indiretos) por uma ou mais crianças. Além disso, uma relação com ausência de reciprocidade e equilíbrio de poder se estabelece, na qual a vítima possui pouco ou nenhum recurso para evitar e/ou defender-se da situação.

As consequências deste tipo de violência pareciam recair apenas sobre as vítimas, no entanto verificou-se que os agressores também apresentavam dificuldades. Entre as vítimas, a vivência de *bullying* sistematicamente está associada a sérios fatores de risco para depressão, fobias sociais e suicídio, elas apresentam também baixa autoestima e insegurança e podem desenvolver sintomas físicos, comportamentais e emocionais decorrentes desta violência sistemática. Em relação aos agressores, se prevê dificuldades de relacionamento, delinquência, envolvimento em outras situações de violência, por vezes, mais graves, abuso de drogas, entre outros (Almeida, Cardoso, & Costac, 2009; Neto, 2005; Teixeira, 2006).

Algumas características das vítimas podem “convidar” ou suscitar o ataque agressivo. Entre as características das crianças escolhidas como alvo de atos agressivos estão: passividade, isolamento, introversão, inibição, percepção negativa de si mesmas e das situações. No entanto,

contrário ao que muitas vezes se pensa, crianças provocativas e/ou com comportamento agressivo e/ou ansioso também podem ser vítimas de *bullying* (Almeida, Cardoso, & Costac, 2009). Embora os estudos levantem essas características, talvez o que realmente mereça atenção dos educadores é a ideia de que para além de identificar padrões de características que possam suscitar o comportamento agressivo entre pares, a questão de ser diferente pode ser o X da questão. Ou seja, o grupo tende a excluir alguém com características distintas das do grupo. Assim sendo, um excelente e frequente aproveitamento escolar de um aluno pode levar seus pares a comportamentos agressivos para excluí-lo do grupo, por exemplo.

Outro aspecto interessante é o de que as características familiares podem favorecer a manifestação do comportamento agressivo nas crianças: excesso de tolerância ou permissividade, maus-tratos, instabilidade emocional, negligência, entre outros (Neto, 2005). Entretanto, a vivência familiar instável, com maus-tratos e as características das crianças vítimas ou agressoras devem ser tomadas com cuidado e relativizadas, uma vez que outros aspectos podem estar em cena. As famílias dos agressores, por exemplo, não necessariamente são famílias com muitos problemas, mas podem, por exemplo, legitimar e ensinar a violência e a “importância” de uns serem melhores que outros. Ou ainda, famílias que procuram atender seus filhos em suas necessidades materiais, todavia podem negligenciar momentos de conversas. Sendo assim, toda criança pode sofrer e ser agressora.

Entre as temáticas discriminatórias encontram-se: a situação socioeconômica da família, cor, raça, religião, aparência física e deficiências físicas e/ou intelectual (Almeida, Cardoso, & Costac, 2009; Teixeira, 2006). Esses temas discriminatórios geralmente são fáceis de serem verificados, no entanto as vivências de violência no microsistema escolar podem ser reflexo do macrosistema no qual a escola recebe influências. O macrosistema é um conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1979/1996). Ao mesmo tempo ele envolve todos os outros ambientes, forma uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Desse modo, suas características estarão presentes no modo como os professores ensinam, como um educador lida com uma criança, como os pares se relacionam entre si, como a escola entende a família de um estudante com uma deficiência, ou ainda quais os valores reforçados (Poletto, 2011).

- Situação 1: “Sempre fui um cara gordinho e ficavam me chamando de ‘gordo, baleia, filhote de hipopótamo, almôndega’. Eu sempre sofri muito com isso, porque embora possa parecer bobagem, para mim não era. Também me excluía quando iam jogar futebol ou fazer alguma atividade em grupo daí ficava quieto, triste mesmo, às vezes. Sempre achei que o pessoal da minha turma era muito infantil e passei a ter amizades com pessoas mais velhas e fora da escola. Porque aqui na escola rola muito preconceito quando não se é popular ou quando a tua imagem não é de um padrão e tal, tipo eu que sou gordinho”. (15 anos, menino, escola particular)

- *Situação 2:* Vitor é um menino de 12 anos, mora com seus pais e uma irmã de três anos. Na 2ª e 3ª séries era vítima de seu colega Jorge que era dois anos mais velho. A família não sabia, mas Vitor era ameaçado por Jorge e outros meninos que bateriam em Vitor se ele não fizesse o dever de casa deles. Algumas vezes, Vitor conseguia fugir, outras ou fazia as tarefas ou apanhava. Marcelo, um desses meninos quis mudar de ideia e queria ser amigo de Vitor, pois percebeu que ele era legal, mas Jorge não deixou e ameaçou também bater em Marcelo e expulsá-lo do grupo. Muitas vezes, Vitor percebeu que alguns de seus materiais escolares haviam sumido, mas não tinha como provar quem havia feito isso. Depois de saber dessa situação, a família de Vitor resolveu trocá-lo de escola.
- *Situação 3:* “Acontece muito dos guris tirarem com a minha cara, isso é falta de respeito, eu tenho uma amiga que, às vezes, também sente isso do preconceito, e conversamos. Não sei se é coisa da idade, ficam me chamando de feia, não sei o quê, não sei o que mais, ficam humilhando a gente. Todos os meninos com todas as meninas, não tem uma menina que não passa por isso, as que não sofrem isso são as queridinhas pra eles, dão cola na hora da prova, fazem tudo o que eles querem. Ah, pedem pra fazer um trabalho e elas fazem ou pra ir em um lugar e elas vão. Então elas fazem para serem as queridinhas, pra que todos gostem delas e por outro pra não sofrer discriminação, mas acho mais pra não sofrer discriminação.”

Essas três situações ilustram casos de *bullying*, vivências frequentes e presentes em escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Antes de considerar a vivência do *bullying*, as três situações sinalizam dificuldades dos grupos e das pessoas de lidarem com o diferente ou com concepções de intolerância, com dimensões de poder e de pertencimento, muitas vezes, inadequados e preconceituosos. Aspectos que são encontrados nas vivências em sociedade em qualquer espaço, grupos de trabalho, de amigos e até mesmo na família.

O ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, busca de certa forma, diferenciar-se, constituir-se como único, seja em sua família e em seus grupos. No entanto, em algum momento ela passa a “incomodar” e a lógica parece se inverter, todos devem ser iguais. Porque, ver alguém se destacar, pode incomodar. Nesse processo, se estabelecem exclusões e padrões de beleza e de sucesso, que conseqüentemente, produzem movimentos em direção à adequação, a qualquer custo, dentro destes padrões para que a pessoa seja reconhecida. Por exemplo, um adolescente apenas será aceito em um grupo se adotar os comportamentos dos demais integrantes, como vestir-se de determinada maneira, ouvir determinado tipo de música.

A padronização e a exclusão do diferente trazem como consequência uma pobreza de possibilidades, porque o que seria das outras cores se todos gostassem apenas do amarelo? Por que será que o arco-íris é tão encantador? A diversidade traz riqueza de possibilidades, dribla para a estagnação e a criatividade para que novas formas surjam.

Essas situações desafiam educadores na tarefa de pensar e discutir junto com seus grupos de crianças e adolescentes sobre as vivências, as sensações, as percepções e os sentimentos

mobilizados na convivência em grupo. Esse conjunto de possibilidades coloca o processo de desenvolvimento, tanto de educadores como de crianças e adolescentes, em movimento e os resultados obtidos dependerão da forma como as situações são vividas e significadas.

O *bullying* possui um mecanismo retroalimentável não apenas dentro dos grupos nos quais ele ocorre, mas também por aspectos macrosistêmicos e multideterminantes. A vivência hostil e negligente da família, a influência negativa da mídia maximizando eventos violentos, a agressividade dos estudantes incrementam o cenário de violência vivido nas escolas (Njaine & Minayo, 2003). Além disso, a sociedade, muitas vezes, reforça estereótipos, banaliza a violência pelo efeito de constância com que ela ocorre no cotidiano. Como consequências, verificam-se a desconsideração silenciosa do sofrimento e de valores éticos importantes como respeito às diferenças individuais perdidos e enfraquecidos.

Então, o que fazer para identificar ou prevenir o *bullying*?

O *bullying* é um fenômeno de grupo e, como tal, merece ser analisado a partir de perspectivas sistêmicas e ecológicas, baseada na complexa rede de relações e de significados. As intervenções não devem focar os indivíduos, uma vez que este tipo de comportamento violento é também uma atividade grupal, mas considerar as questões culturais e grupais e dos valores vigentes.

Conhecer as temáticas usadas no *bullying* e discutir com crianças e adolescentes em grupos, pode ser uma atividade simples, mas útil, ao permitir o conhecimento de vários olhares distintos. Ao mesmo tempo, pode trazer a possibilidade de que temas como preconceito, popularidade, diferenças possam ser abordados e discutidos. Embora, muitas vezes, a comunidade escolar tenha um discurso politicamente correto, por ser parte integrante da sociedade, repete as mesmas situações vividas em outros espaços que envolvem discriminações, situações conflituosas e que não respeitam as diferenças.

Por outro lado, seria ingenuidade não considerar que a discussão desses temas mobilizam dimensões pessoais, de vivências familiares e culturais e que não são fáceis de serem discutidos e enfrentados, inclusive pelos educadores. Entretanto, espaços para que os profissionais da educação possam estudar, informar-se e discutir tais temáticas são fundamentais, possivelmente tanto quanto trabalhar aspectos pedagógicos em suas reuniões e formações. É sabido da correria e do acúmulo de tarefa de professores e direção de escolas. No entanto, espaços para considerar e trabalhar temas tais como respeito à diversidade e ao diferente, preconceito e outras temáticas polêmicas são importantes de serem discutidas entre os educadores. Essa atividade pode facilitar o posterior trabalho desses educadores com seus educandos. O fortalecimento do vínculo da criança com a escola parece fundamental pelas possibilidades de intervenção e benefícios que um ambiente escolar seguro, acolhedor, afetivo e estimulante pode proporcionar.

Quando a escola está engajada com a comunidade escolar (estudantes, direção, professores e pais) através de uma interação recíproca favorecerá o estabelecimento de processos proximais efetivos e consecutivos. Tais processos são motores do desenvolvimento e mobilizam resultados positivos em todos os atores em ação, sejam alunos, pais ou educadores. A sistematização de

atividades e intervenções por períodos prolongados potencializa ainda mais tais resultados. Além disso, a escola conta com outro aspecto temporal e que pode agregar qualidade visto que ela, muitas vezes, acompanha uma criança desde sua educação infantil até o ensino médio. A escola com estas características pode funcionar como fator de proteção ao amenizar os danos causados pela vivência de adversidades e ser um impulsionador do desenvolvimento, um ambiente de aprendizado de letras e números, mas também de habilidades sociais e afetivas (Poletto, 2007).

O contexto escolar precisa favorecer o acolhimento da diversidade, oportunizar espaços de diálogo com seus estudantes, mediado por suas necessidades. Este espaço não é simples de ser mantido, pois ele gera divergências, é preciso flexibilidade, responsabilidade e tolerância. Do mesmo modo, deve estimular trabalhos que dêem alternativas à resolução de conflitos e potencializar os laços de convivência no ambiente escolar, através de oficinas, gincanas, atividades de lazer, arte e cultura. Sendo assim, poderá resgatar suas importantes funções junto à rede. Talvez um aspecto importante é não deixar que temas “tabus” ou de difícil discussão ganhem vida de maneira indireta e disfarçada, pois a reflexão evita banalizações. Além disso, de alguma maneira eles virão à tona, melhor que possam ter espaço para serem pensados, discutidos e trabalhados a constituírem munção para agressões e violências silenciosas, mas não menos dolorosas.

Novidades sobre o *bullying*

O cyberbullying: novo meio, velha prática

O avanço tecnológico e as novas formas de interação virtual também podem ser ferramentas para a prática do *bullying*, no entanto neste espaço este comportamento agressivo possui um nome específico: o *cyberbullying* ou *bullying* virtual. Este tipo de violência utiliza meio virtual e dispositivos tecnológicos para constranger, humilhar, denegrir, ameaçar e agredir alguém através da internet por MSN, redes de relacionamento (*Orkut, Facebook, Twitter*, por exemplo), *blogs* e *youtube*. As práticas e modernas funções de celulares e a facilidade de acesso a outros aparatos permitem, por exemplo, que vídeos e fotos sejam feitos e publicados em sites sem consentimento das vítimas.

O *cyberbullying* possui uma característica que a vítima só percebe a agressão quando ela já ocorreu. Os envolvidos neste tipo de agressão geralmente mudam de papel, em dado momento são agressores e, em outro, vítimas.

Além da variação do meio no qual essa violência ocorre, o *cyberbullying* possui uma variância de que este tipo de agressão é realizada também contra adultos, geralmente professores. Uma das razões que justifica a eleição de vítimas pares ou adultos é a sensação de anonimato do acesso. No entanto, é possível identificar o endereço IP (*internet protocol* – responsável pela identificação da origem do acesso) do computador de onde são postadas as mensagens ou feitas as agressões. Diversos casos já foram noticiados e julgados no Brasil como crimes digitais fundamentados pelo Direito Digital (ver Hoeschl, 2003).

Em relação ao *cyberbullying* sugere-se que as vítimas não respondam às provocações enviadas via celular ou publicadas na *internet*, armazenem as evidências da intimidação e façam denúncias às autoridades. Além disso, deve haver promoção de treinamentos na escola sobre o uso responsável e de maneira segura da *internet*, informar aos pais sobre esses aspectos, pois as punições atingem a eles.

Materiais sugeridos

- Livro e peça de teatro: *Filhote de cruz-credo* – Fabrício Carpinejar
- Livro: *Todos contra Dante* - Luis Dill
- Filmes

– *Te pego lá fora* (1987). 101 min. Direção: Phil Joanou – Clássico dos anos 80, um colegial simpático e tranquilo vai entrevistar um novo aluno para o jornal do colégio que o cara é um brutamontes, que não suporta ser tocado.

– *Nunca fui beijada* (1999). 107 min. Direção: Raja Gosnell – Uma jornalista é solicitada a disfarçar-se de estudante para fazer uma reportagem investigativa sobre o que acontece no meio estudantil. Inicialmente fica animada, mas as situações na escola a fazem lembrar de como era impopular na sua época.

– *A classe* (2007). 99 min. Direção: Ilmar Raag. Um filme que retrata os diversos grupos envolvidos na agressão entre alunos. Relata a história de um menino de 16 anos, que é perseguido por um grupo de valentões e sob a complacência da turma. Um colega do “nerd” acaba se envolvendo, vendo-se forçado a protegê-lo.

– *Leonel Pé-de-Vento* (2006). 15 min. Direção: Jair Giacomoní. (Animação) Em um clima meio realista, meio mágico, o filme aborda diversos temas, como a passagem da infância para a adolescência, a dor e a solidão causadas pelo preconceito e a convivência com as diferenças. Premiado curta gaúcho, excelente para ser trabalho em aula para alunos de todas as idades. Website: <http://www.leonelpedevento.com.br/>

Referências

- Almeida, S. B. de, Cardoso, L. R. D., & Costac, V. V. (2009). Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. *Psicologia e Argumento*, 27(58), 201-206.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. Santiago: Editorial Universitária.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas (Original work published in 1979).
- Campos, D. M. de, Wend, G. W., & Lisboa, C. (no prelo). *Agressão e vitimização no contexto escolar: bullying e os desafios para a educação contemporânea*
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (M. F. Lopes, Trad.). 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

- Daudt, P. R. (1995). *As implicações do tipo de relação na interação e nos conflitos entre crianças*. Dissertação de mestrado não publicado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Ed. Versus.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 285-294.
- Hoeschl, H. C. (2003). Elementos de Direito Digital. Florianópolis: Editora Digital IJURIS. Retrieved from 15 mai. 2011 in www.i3g.org.br/editora/publicacoes/004.html
- Lisboa, C. S. M. (2001). Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Lisboa, C. S. M.; Braga, L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2, 59-71.
- Neto, A. L. (2005). *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 181(5), 164-172.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface: comunicação, saúde e educação*, 7(13), 119-134.
- Poletto, M. (2011). *Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Teixeira, G. H. (2006). *Bullying, a violência escolar*: Psiquiatria. Retrieved from 15 mai. 2011 in <http://www.comportamentoinfantil.com/comportamentos/bullying.htm>

Anotações

Relações de Amizade & Bullying

Michele Poletto

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Relações de Amizade

- Amizade
 - interação de dois ou mais indivíduos, recíproca e iniciada por livre escolha
 - relação diádica bilateral íntima, mútua e voluntária e possui a função de promover afeto, intimidade e confiança (Daudt, 1995)

Funções da Amizade

- Propicia contextos para desenvolver habilidades sociais básicas: comunicação, cooperação e capacidade de resolver conflitos
- Informações sobre elas próprias, os outros e o mundo
- Companheirismo e diversão que aliviam o estresse do cotidiano
- Modelos de relacionamentos íntimos caracterizados por ajuda, atenção e confiança (Garcia, 2005)

Fatores que influenciam a formação de amizades

- Atividades em comum
- Comunicação clara
- Troca de informações
- Resolução de conflitos
- Reciprocidade

(Cole & Cole, 2004)

Anotações

Comportamento Agressivo

- Manifestação do comportamento agressivo
 - agressividade externalizada - forma mais direta e “cara a cara” de manifestar este comportamento
 - agressividade relacional - inclui atos com intenção de prejudicar significativamente as amizades ou sentimentos de inclusão de outras pessoas

(Cole & Cole, 2004)

Bullying ou vitimização

- O termo inglês bullying, referido pela primeira vez por Olweus (1978, 1993)
- Olweus utilizou este termo para definir os ataques sistemáticos de uma criança “mais forte” em outra “mais fraca”
- Dificuldades com adaptação do termo à diferentes línguas e culturas pelas significações – sendo necessárias adaptações

Anotações

Bullying ou vitimização

Colocar apelidos

Ofender

Zoar

Gozar

Encarnar

Sacanear

Humilhar

Fazer sofrer

Discriminar

Excluir

Isolar

Ignorar

Intimidar

Perseguir

Assediar

Aterrorizar

Amedrontar

Tirar

Dominar

Agredir

Bater

Chutar

Empurrar

Ferir

Roubar

Quebrar pertences

Bullying ou vitimização

- A vitimização é um processo identificado na interação do grupo de crianças ou adolescentes e um fenômeno através do qual um indivíduo é forçado a sair de um grupo, porque representa uma ameaça ao alcance dos objetivos deste grupo
- Subtipo de comportamento agressivo e os casos de maltrato (bullying) são observados, na sua maioria, no contexto escolar

(Bukowski & Sippola, 2001)

Bullying ou vitimização

- Características
 - processo de interação grupal
 - se identifica claramente um agressor (líder)
 - um grupo de seguidores (reforçadores)
 - uma ou mais vítimas que são excluídas da interação social

(Lisboa, Braga, & Ebert, 2009)

Bullying ou vitimização

- Associado a sérios fatores de risco no futuro para
 - as vítimas (p. ex. suicídio, depressão)
 - os agressores (dificuldades de relacionamento, delinquência, violência, entre outros)

(Almeida, Cardoso, & Costac, 2009; Neto, 2005; Teixeira, 2006)

Anotações

Identificação do Bullying

- Quando uma criança ou adolescente é sistematicamente exposto a atos agressivos (diretos e indiretos) por uma ou mais crianças, estabelecendo-se uma relação com ausência de reciprocidade e equilíbrio de poder, na qual a vítima possui pouco ou nenhum recurso para evitar e/ou defender-se da situação

(Bronfenbrenner, 1979/1996, Olweus, 1993;
Salmivalli & cols., 1997)

Características individuais das vítimas

- Características que podem “convidar” ou suscitar ao ataque agressivo e são, às vezes, direta ou indiretamente responsáveis pelo maltrato
- Crianças escolhidas como alvo de atos agressivos podem ser
 - passivas, isoladas (excluídas), introvertidas, inibidas, percepção negativa de si mesmas e da situação
 - provocativas, com comportamento agressivo e/ou ansioso

(Olweus, 1993)

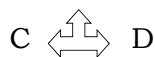
Anotações

Mecanismo de ação do bullying

- Este fenômeno nocivo serve para atingir os objetivos grupais típicos dentro do ciclo evolutivo, mantendo sua homogeneidade e coesão
- Foco de intervenção: identificar os objetivos de um grupo e trabalhar no sentido de modificá-los. Se existir a possibilidade de mudar os objetivos grupais, a vitimização para com algumas pessoas pode cessar

Entendimento, análise e intervenção

- O bullying é um fenômeno de grupo e, como tal, merece ser analisado a partir de
 - perspectivas sistêmicas e ecológicas
 - baseada na complexa rede de relações dialéticas interindividuais $A \Leftrightarrow B$



- sua organização numa estrutura social

Possibilidades de Desfecho

Bullying: Fenômeno de Grupo

- No processo de vitimização, os jovens que se comportam de maneiras semelhantes tendem a se associarem, formando gangs (pequenos grupos)
- O maltrato e agressividade direcionados a outro jovem (vítima) também podem ser atividades compartilhadas, como outras atividades quaisquer nos grupos de amigos (por ex.: jogos, conversas, atividades de lazer e esporte)
- O jovem agressor é seguido ou se une a outros que apresentam o mesmo comportamento

(Almeida, 2000)

Anotações

Bullying: Fenômeno de Grupo

- Mecanismo retroalimentável
 - Alianças estabelecidas
 - Violência é reforçada intra-grupo
 - Reforço - gera estereótipos, legitima a violência, banaliza o sofrimento dos outros e valores éticos importantes como respeito às diferenças individuais

(Njaine & Minayo, 2003)

Papel das interações

- ★ As interações nos grupos podem favorecer a delimitação da identidade e papel social, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, através de relações positivas de amizade, bem como características positivas individuais como auto-estima e auto-eficácia

Fator de Proteção ou Fator de Risco?

(Bukowski, 2004; Hartrup, 1983)

Anotações

Amigo de quem?

- Características dos amigos na dinâmica de risco e proteção da amizade
- Dependendo do contexto, características de amigos como agressividade podem ser protetivas

Dados de Pesquisa sobre Bullying

- A amizade atua como fator de proteção à vitimização
 - Quanto mais a criança percebe sua amizade como positiva menos chances seu amigo tem de ser vitimizado
- A recepção da amizade atua como fator de proteção
- As crianças citadas pelos seus colegas nas posições de vítima tenderam a ser apontadas também como agressoras

(Lisboa, 2005)

Dados de Pesquisa sobre Bullying

- A agressividade e o isolamento ativo provocam vitimização
- Crianças que possuem amizades recíprocas e competência social têm menor possibilidade de serem vitimizadas
- Quanto menor a popularidade mais facilmente poderão ser vitimizadas

(Lisboa, 2005)

Dicas & Materiais

- ✱ Livro: Filhote de cruz-credo – Fabrício Carpinejar
- ✱ Peça de teatro
- ✱ Filmes:

Anotações

Bullying

Não negar mais o que ocorre nas escolas, não é “bobagem” e nem “coisa de criança”

“Respeito à infância e adolescência e suas ‘bobagens’ e ‘chatices’ que podem vir a se tornar grandes tragédias”

(ex.: episódio de Columbine, EUA)
(Carolina Lisboa, 2005)

Referências

- ✱ Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Bezerra.
- ✱ Almeida, S. B. de, Cardoso, L. R. D., & Costac, V. V. (2009). Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. *Psicologia e Argumento*, 27(58), 201-206.
- ✱ Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas (Original work published in 1979).
- ✱ Bukowski, W. (2004). The place of place in peer relations research. Trabalho apresentado em uma Conferência intitulada "hot topics" on peer relations. Catholic University of Nijmegen, Nijmegen, The Netherlands.
- ✱ Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. Em S. Graham & J. Juvonen (Orgs.), *Peer harassment in school* (pp 355-377). New York: Guilford.
- ✱ Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (M. F. Lopes, Trad.). 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- ✱ Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 285-294.
- ✱ Hartup, W.W. (1983). Peer relations. Em E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.). *Handbook of Child Psychology*. V. 4, Socialization, social development, and personality (103-196). New York: John Wiley & Sons.
- ✱ Lisboa, C. S. M. (2001). Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- ✱ Lisboa, C. S. M.; Braga, L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2, 59-71.
- ✱ Neto, A. L. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Journal de Pediatria*, 181(5), 164-172.
- ✱ Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface: comunicação, saúde e educação*, 7(13), 119-134.
- ✱ Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.
- ✱ Poletto, M. (2011). *Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- ✱ Salmivalli, C. Huttunen, A. & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- ✱ Teixeira, G. H. (2006). Bullying, a violência escolar: Psiquiatria. Retrieved from 15 mai. 2011 in <http://www.comportamentoinfantil.com/comportamentos/bullying.htm>

3.3 Violência sexual contra crianças e adolescentes: definições, mitos e indicadores

*Lúisa F. Habigzang
Roberta Salvador Silva
Sílvia H. Koller*

A violência sexual é uma das formas mais graves de violência contra crianças e adolescentes, que atinge meninos e meninas de todas as idades, níveis socioeconômicos, etnias e culturas. Estima-se que uma em cada quatro meninas e um em cada seis meninos é vítima de alguma forma de violência sexual antes de completar 18 anos (Sanderson, 2005). A violência sexual é um fenômeno que envolve aspectos médicos, psicológicos, jurídicos e sociais. Os dados epidemiológicos altos e as consequências negativas da violência sexual para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das vítimas remetem a um problema de saúde pública em todo mundo.

A violência sexual precisa ser combatida e, para tal tarefa, é necessário conhecer bem sua definição, dinâmica e indicadores. Muitos casos de violência sexual não são denunciados pela falta de conhecimento dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes sobre como se pode identificá-los, como ocorrem e quais são as peculiaridades que os cercam e como se expressam no comportamento das vítimas, dos agressores e das testemunhas (Habigzang, Azevedo, Koller, & Machado, 2006). Além disso, mitos sobre essa forma de violência reforçam compreensões equivocadas da sociedade, que precisam ser desconstruídas para que intervenções preventivas e terapêuticas efetivas possam ser planejadas e executadas. Ou seja, se cada um souber bem quando a violência está presente na vida de uma criança ou adolescente poderá com mais segurança encaminhá-los à rede de proteção e garantir a preservação de seus direitos.

Definições e dinâmica da violência sexual

Um dos maiores equívocos em relação à violência sexual é a sua definição. Muitos profissionais acreditam que violência sexual ocorre apenas quando a criança ou adolescente foi submetido a um estupro. Entretanto, a definição de violência sexual é mais ampla, incluindo interações com ou sem contato físico. Certa vez, em um curso de capacitação, uma psicóloga que atuava em um Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), disse “*essa menina sofreu uma tentativa de abuso*” (sic). Foi perguntado a ela como havia sido tal tentativa e ela respondeu “*a menina era obrigada a tocar nos genitais do tio e ele tocava nela também*” (sic). O relato dessa profissional demonstra um equívoco conceitual, pois aquilo que ela define como “tentativa de abuso” é, claramente, uma forma de abuso. O mais grave nessa situação é que tal profissional atua em um CREAS, que é um programa de referência para atendimento de casos de violência.

A definição mais ampla e completa de violência sexual é a sugerida pelo Ministério da Saúde (2002) que compreende essa forma de violência como todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual, cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por finalidade estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter estimulação sexual. Estas práticas eróticas e sexuais são impostas às crianças ou aos adolescentes pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. Pode variar desde atos em que não existam contatos físicos (assédio verbal, exibicionismo, *voyerismo* e exploração), aos diferentes tipos de atos com contato físico, sem penetração (toques, carícias, intercurso interfemural, sexo oral) ou com penetração (digital, com objetos, intercurso genital e anal).

A definição é ampla, incluindo todas as formas de violência sexual. Além disso, define aspectos da dinâmica da violência que contribuem para sua ocorrência: práticas impostas através de violência física, ameaças ou indução da vontade. Alguns exemplos podem elucidar tais aspectos. Uma menina de 14 anos era obrigada a dormir na mesma cama que seu padrasto e este determinava que suas pernas estivessem entrelaçadas as dele. Caso a menina se recusasse a colaborar, ele batia nela com um cinto, deixando marcas em seu corpo como castigo (violência física). Em outro caso, a menina de nove anos era vítima de violência sexual pelo pai biológico e, sempre depois das interações abusivas, o pai dizia a ela “*se um dia tu contares o que fazemos a alguém vou queimar todo teu corpo com um ferro quente*”. Essa ameaça contribuiu para que a menina mantivesse a violência em segredo por três anos. Por fim, pode ocorrer a “indução da vontade” da criança ou adolescente. Nestes casos, a vítima é seduzida pelo agressor. Um exemplo dessa situação ocorreu com uma adolescente de 15 anos. Ela passou a ser assediada verbalmente por um vizinho de 38 anos, casado, que sempre dizia a ela “*você é a menina mais linda do bairro, tem os olhos mais lindos que já vi... se eu pudesse te namorar seria o homem mais feliz da terra... sou muito maltratado pela minha esposa... gostaria de me separar dela e casar contigo*”. Tal discurso fez com que a adolescente se interessasse pelo vizinho. A menina teve relações sexuais com ele, engravidou e ele negou que se relacionava com ela. Um aspecto relevante neste exemplo é que a esposa do vizinho era uma jovem de 19 anos e o casal tinha uma filha de cinco anos.

Os exemplos apresentados contribuem para a distinção entre atos abusivos e não abusivos. A diferença de idade entre os agressores e as vítimas pode ser utilizada como critério. Sugere-se haver uma diferença de idade superior a cinco anos entre eles, quando a vítima possui idade inferior a 12 anos, e uma diferença superior a dez anos quando tiver entre 13 e 16 anos (Amazarray & Koller, 1998). Contudo, três variáveis devem ser consideradas:

- a presença de um poder diferencial, quando uma das partes exerce controle sobre a outra;
- um conhecimento diferencial, quando a idade cronológica do agressor é superior, há maior avanço desenvolvimental ou inteligência superior à da vítima; e,
- uma gratificação diferencial, na qual o propósito da relação é a satisfação do agressor e qualquer prazer por parte da vítima é acidental e de interesse para o prazer de quem abusa (Gabel, 1997).

O contexto no qual ocorre o abuso possibilita a sua classificação em duas categorias: extrafamiliar e intrafamiliar. O abuso sexual extrafamiliar ocorre fora do ambiente doméstico, envolvendo situações de violência cometidas por estranhos ou conhecidos, mas que não são considerados como membro da família, como por exemplo, vizinhos ou professores. Também se refere a situações de pornografia e exploração sexual (Libório, 2005). Porém, a maioria dos casos de violência sexual ocorre no contexto intrafamiliar e são perpetrados por pessoas próximas da criança ou adolescente, possuindo ou não laços consanguíneos com a vítima. Nesses casos, os agressores desempenhariam papel de cuidadores, possuindo uma relação de confiança e cuidado com a vítima. Incluem pais, mães, madrastas, padrastos, tios, tutores, meio-irmãos, avós e até namorados ou companheiros que morem junto com o pai ou a mãe, caso eles assumam a função de cuidadores. Portanto, esse tipo de abuso é denominado intrafamiliar (Furniss, 1993; Habigzang & Caminha, 2004).

A violência sexual é desencadeada e mantida por uma dinâmica complexa. As variáveis envolvidas nesta dinâmica são:

- Síndrome de segredo (Furniss, 1993) – Os agressores sabem que a violência sexual é um crime e é inaceitável. Para manter a situação em segredo, utilizam-se de ameaças contra a criança ou pessoas significativas para ela, como por exemplo, “*se você contar ninguém vai acreditar em você*”, “*se você contar eu vou te matar*”, “*se você contar vou matar sua mãe ou irmãos*”. Já as barganhas se referem a outro tipo de estratégia dos agressores. A barganha pode ocorrer através de presentes oferecidos às crianças para manter a situação em segredo ou um tratamento diferenciado para a vítima. Por exemplo, uma menina vitimizada pelo avô recebia dinheiro de presente dele para comprar chocolates. Além disso, apenas essa neta podia assistir televisão na casa do avô. Tal “regalia” era apenas concedida a ela e não aos demais netos.
- Rituais de entrada e saída (Furniss, 1993) – Os rituais de entrada e saída são comportamentos emitidos pelos agressores, que indicam para a vítima o início e término do episódio abusivo. Os agressores não são “maus” o tempo todo. Eles também mantêm comportamentos positivos em relação às vítimas e isso contribui para dissociações e explica os sentimentos ambivalentes (amor e ódio, carinho e medo) que as vítimas podem apresentar pelos agressores. Uma menina de 12 anos sabia que quando as janelas de sua casa estavam fechadas na volta da escola, indicava que o padrasto estava em casa esperando por ela. Depois que o abuso ocorria, ele abria todas as janelas e conversava com ela como se nada tivesse acontecido. Caso a menina não entrasse na casa, ela era severamente punida fisicamente e o padrasto dizia à mãe que teve que bater na menina porque ela não limpou a casa como deveria.
- Síndrome de adição (Furniss, 1993) – Essa variável diz respeito ao comportamento de descontrole dos agressores frente ao estímulo que a criança representa. Ele faz um uso da criança para estimulação sexual e alívio de tensão e nega tal interação. São raros os casos de agressores sexuais que se responsabilizam pelos abusos. A maioria nega a violência ou aponta a vítima como culpada. Além disso, há vários casos nos

quais os agressores vitimizaram mais de uma criança ou adolescente da mesma família, confirmando o descontrole que possuem sobre o comportamento de abusar.

- Síndrome da acomodação (Gabel, 1997) - A criança percebe-se vulnerável, acredita nas ameaças e desenvolve crenças de que é culpada pelo abuso, sentindo vergonha e medo de revelá-lo à família e ser punida. A criança pode adaptar-se à situação abusiva para manter as relações familiares, depois de tentativas mal sucedidas de revelação. Também pode ocorrer a “retratação”, que se refere ao comportamento da criança de voltar atrás na denúncia da violência, quando percebe as mudanças que tal revelação gera na família e as reações negativas de pessoas afetivamente significativas para ela.
- Presença de outras formas de violência – A violência sexual não ocorre sozinha. Ela frequentemente está acompanhada de outras formas de violência, tais como negligência, violência física ou psicológica/emocional. A presença destas outras formas de violência aumenta a vulnerabilidade da criança e contribui para que a violência sexual seja mantida em segredo.

Mitos sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes

Alguns mitos sobre a violência sexual dificultam o reconhecimento desta violência, assim como a notificação e podem potencializar os danos que a violência sexual pode gerar nas vítimas. Sanderson (2005) definiu uma série de mitos a serem desconstruídos. Dentre os mitos apontados, os principais são:

1. A violência sexual não é tão comum quanto as pessoas pensam – este pensamento é equivocado, pois os dados epidemiológicos sugerem altos índices de ocorrência. Este é um problema de saúde pública e quanto mais for identificado e denunciado, mais serviços de proteção e capacitação para tal deverá ocorrer.
2. As meninas correm mais risco de violência sexual do que os meninos – embora os dados epidemiológicos apontem que meninas sejam mais vitimizadas, os meninos também correm risco de violência sexual e são vitimizados. A subnotificação de casos de meninos, devido a questões culturais de gênero, é uma realidade que precisa ser modificada para que meninos tenham acesso aos cuidados médicos e psicológicos necessários, bem como às medidas de proteção previstas em lei.
3. A violência sexual ocorre apenas em certas comunidades\culturas\classes – a violência sexual ocorre em todos os níveis socioeconômicos, contudo, a maioria dos casos notificado nos órgãos de proteção é proveniente de classes socioeconomicamente desfavorecidas. Isto não significa que a pobreza determina a existência de violência sexual, mas a falta de esclarecimentos sobre o tema pode ser agravante. Crianças de comunidades mais carentes são cuidadas por toda comunidade. Existe um senso de responsabilidade de toda a comunidade por suas crianças. Isso facilita que vizinhos notifiquem casos que tenham conhecimento. Já em classes economicamente mais favorecidas, a compreensão da família como “privada”, reduz a percepção de respon-

sabilidade da comunidade por todas as crianças e as pessoas não denunciam por receio ou por acreditar que não possuem nenhum dever em relação à notificação.

4. A violência sexual em crianças ocorre apenas em famílias reconstituídas – a presença de padrasto ou madrasta é considerado um fator de risco, contudo, os estudos epidemiológicos apontam que os pais biológicos são os principais agressores sexuais. As histórias de Cinderelas e Gatas Borracheiras povoam o passado e atualmente se podem presenciar inúmeras famílias que compartilham o cuidado de seus filhos, mesmo aqueles não biológicos, com amor e dedicação.
5. Meu filho não corre risco de violência sexual – qualquer criança ou adolescente corre risco de violência sexual. Não há um perfil da vítima. Por esta razão, deve-se conversar sobre violência sexual com as crianças, respeitando sua etapa de desenvolvimento. Os pais podem desde cedo explicar a criança que seu corpo é sua propriedade, que ninguém tem o direito de violá-lo e que a criança deve sempre dizer não a comportamentos que os incomodem. Também se pode advertir às crianças sobre a armadilha que representa um segredo. Sempre que alguém pedir segredo sobre algo é porque existe um risco e tal segredo não deve ser mantido.
6. A violência sexual em crianças está aumentando – a violência não está aumentando, sempre existiu. Existem registros históricos muito antigos que relatam interações sexuais de crianças com adultos. O que mudou foi a percepção de que isso seria inaceitável e constituiria um crime. O que está aumentando são as revelações de violência pelas crianças e as notificações. Uma maior conscientização faz-se sempre necessária para que as crianças possam identificar e expressar ocorrências.
7. Estranhos abusam sexualmente de crianças – crianças são ensinadas a terem cuidado com estranhos, contudo, a violência sexual é perpetrada por pessoas conhecidas, geralmente da família, que possuem relação de afeto, cuidado e confiança com a criança. No CEP-RUA/NH (Programa de Atendimento para Vítimas de Violência Sexual) menos de 10% das crianças foi vitimizada por alguém totalmente desconhecido por elas.
8. Abusadores sexuais são monstros; são fáceis de serem reconhecidos; são loucos, maus ou tristes – crianças e adolescentes não se aproximam de pessoas que pareçam más ou loucas. O perfil do(a) agressor(a) é de uma pessoa gentil, amável, atenciosa para ganhar a confiança da família da vítima e da própria vítima. São pessoas que ninguém acreditaria que poderiam cometer tal ato. Comumente, são homens que trabalham, que demonstram cuidados adequados e comportamento protetor, podem frequentar grupos comunitários, sociais e religiosos e são respeitados em sua comunidade. Este perfil dificulta que as pessoas acreditem no relato da criança e por isso representa um grande risco de vitimização para muitas crianças e adolescentes.
9. Todos abusadores sexuais foram abusados sexualmente na infância – Alguns agressores sofreram violência sexual na infância, mas não todos. Isto tem sido utilizado como justificativa por alguns agressores.

10. Apenas homens homossexuais abusam de meninos – vários casos identificados de violência sexual contra meninos apontam que os agressores eram heterossexuais.
11. Mulheres não abusam sexualmente de crianças – mulheres também podem cometer violência sexual. Já foram identificados casos de adultas contra crianças pré-escolares e com meninos adolescentes, bem como um caso em que a mulher participava dos abusos contra a sobrinha com seu companheiro.
12. A violência sexual é sempre violenta – nem sempre os agressores têm conduta violenta, ou seja, comportamento agressivo e de causar danos à vítima. As interações abusivas podem iniciar com comportamentos sutis (carícias) até atingir formas mais violentas (intercurso genital). Essa progressão ascendente contribui para a confusão da criança em relação ao abuso, pois ela pode não identificar que a interação com o(a) agressor(a) pode levar a um ato violento.
13. A violência sexual nunca envolve prazer para a criança – qualquer criança ou adolescente pode sentir prazer em interações abusivas, mesmo não sendo este o objetivo dos agressores. O corpo humano é constituído por diversas zonas erógenas que se estimuladas e provocam sensação fisiológica de prazer. Isso não significa que a criança “quer”, “consente” ou “gosta” de ser vitimizada, ou que ela vá experienciar a investida dos agressores sem sentir excitação ou prazer.
14. Não há violência sexual se a criança consentiu – nenhuma criança ou adolescente possui condições maturacionais cognitivas ou emocionais para consentir com uma violência sexual. Mesmo que uma criança ou adolescente afirme que quer manter relações sexuais com um adulto, cabe a este adulto manter o controle nesta situação, evitando a relação. É o adulto que deve estabelecer limites e saber que uma relação sexual com uma criança ou adolescente causa danos psicológicos a ela, é inaceitável socialmente e um crime contra seus direitos fundamentais. A responsabilização da vítima é uma revitimização e pode potencializar sintomas desencadeados pela violência. Os agressores são sempre responsáveis pela violência.
15. Crianças em idade pré-escolar não correm risco de abuso sexual – os dados epidemiológicos sugerem que a principal idade de risco para violência sexual é entre quatro e oito anos. Isso ocorre porque crianças menores possuem maior dificuldade para diferenciar atos abusivos de atos não abusivos, tornando-se vítimas mais fáceis para os agressores.
16. Crianças têm imaginação fértil e fantasiam coisas, incluindo a violência sexual; ou crianças mentem sobre o abuso sexual – esse mito pode ser considerado o mais perigoso de todos. A falta de credibilidade no relato da criança a deixa vulnerável a novos episódios de violência e diminui a percepção dela de amparo e confiança nos adultos. Crianças não fantasiam ou mentem sobre abusos sexuais. Sempre que uma criança relatar interações sexuais abusivas, deve-se acreditar nela, protegê-la dos possíveis agressores e conduzir uma avaliação psicológica cuidadosa. As crianças costumam relatar detalhes que não são passíveis de serem inventados ou fantasiados. Deve-se

sempre acreditar na revelação da criança. Em apenas um caso acompanhado pelo CEP-RUA, uma menina de quatro anos revelou um abuso sexual que depois afirmou não ter ocorrido da forma como inicialmente apresentado. Neste caso, o pai estava induzindo a menina a mentir para obter sua guarda. Em um dos atendimentos a menina disse a psicóloga *“ai tia... eu não sei essas coisas que tu me pergunta... eu venho aqui e digo o que o papai manda... o amigo da mamãe mexeu em mim”* (sic). A violência psicológica contra a criança perpetrada por este pai foi identificada e notificada. De qualquer forma induzir uma criança ou adolescente a mentir sobre uma situação de abuso sexual é uma violência contra ela. Se a criança é induzida por um adulto a repetir conteúdo sexual que, em geral, ela não entende e não vivenciou, ela está sendo abusada por ele. A criança não tem maturidade para entender o conteúdo e está sendo exposta a conteúdos sexuais. Este adulto deve ser considerado como abusador e denunciado. Esta não tem sido uma prática na cultura atual, mas deveria ser disseminada esta ideia para que não houvesse manipulação de crianças com a utilização deste tipo de conteúdo.

17. A violência sexual não causa danos à criança ou ao adolescente – as consequências da violência sexual podem ser cognitivas, emocionais, comportamentais e físicas (ver Tabela 1). A violência pode gerar consequências também às testemunhas e não apenas às vítimas diretas.
18. Crianças que são sexualmente abusadas sabem que isso é errado e denunciarão o abuso – crianças podem não identificar a interação do adulto como abusiva e por isso não a denunciam. Também pode ocorrer de não denunciar em função da dinâmica de segredo mantida pelos agressores, através de ameaças ou violência física. Um exemplo pode auxiliar a perceber que nem sempre a criança identifica a violência sexual como tal. Uma menina de seis anos comentou com a mãe, depois da visita de uma amiga que estava amamentando seu bebê, *“mamãe... hoje eu vi que sai leite do titi das mulheres... eu já sabia de onde sai o leite dos homens”* (sic). A mãe assustada perguntou de onde saia o leite dos homens e a menina respondeu *“sai do pinto mamãe... o tio faz uma brincadeira só comigo de mostrar como se tira leite do pinto”* (sic). Verifica-se que a menina não percebe que a “brincadeira” do tio é uma violência sexual e conta para a mãe sem ter crítica sobre o fato. A mãe imediatamente realizou uma notificação no Conselho Tutelar e a menina não teve mais contato com este tio.

Os mitos e exemplos trazidos devem ser discutidos com profissionais e famílias para auxiliar na identificação e notificação dos casos. Essas concepções distorcidas sobre a violência sexual potencializam o risco e a falta de proteção de crianças e adolescentes.

Indicadores da violência sexual na família e na criança ou adolescente vítima

Alguns indicadores de violência sexual podem ser identificados a partir de características comumente verificadas em famílias com histórico deste tipo de violência. Tais características são fatores de risco para violência sexual e não possuem uma lógica de causa-efeito. Tais características são: pai ou mãe negligenciados ou abusados na infância; abuso de álcool e outras drogas; papéis sexuais rígidos; falta de comunicação entre os membros da família; autoritarismo; estresse; desemprego; mãe passiva e/ou ausente; dificuldades conjugais; baixa escolaridade; famílias reestruturadas; isolamento social; pais que sofrem de transtornos psiquiátricos (Habigzang, Koller, Azevedo, & Machado, 2005).

Os agressores podem apresentar comportamentos de gentileza, proteção, fé, se mostram bons cuidadores, criam situações para ficar sozinhos com a criança, apresentam dificuldades conjugais e sexuais, acreditam que as crianças gostam de sexo, podem usar influência, poder e controle para formar e manter relacionamentos (Sanderson, 2005). Por outro lado, as mães de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual podem apresentar história de abandono e maus tratos na infância, podem ser vítimas de violência conjugal e apresentam indicadores de depressão, ansiedade, medo e impotência. A maioria das mães não são cúmplices da violência (Santos & Dell'Aglio, 2008, 2009).

As crianças e adolescentes podem apresentar alterações cognitivas, emocionais, comportamentais e físicas decorrentes da violência sexual. A presença de tais alterações podem ser indicadores de violência sexual. As principais alterações estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Alterações Cognitivas, Emocionais, Comportamentais e Físicas em Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual

Alterações cognitivas	Alterações comportamentais	Alterações emocionais	Alterações físicas
Percepção de falta de valor	Isolamento	Vergonha	Hematomas e sangramentos
Percepção de culpa	Agressões físicas e verbais	Medo	Traumas físicos nas regiões oral, genital e retal
Diferença em relação aos pares	Furtos	Ansiedade	Traumas físicos nos seios, nádegas, coxas e baixo ventre
Baixa concentração e atenção	Fugas de casa	Irritabilidade	Coceira, inflamação e infecção nas áreas oral, genital e retal

Transtornos de memória	Comportamento hipersexualizado	Raiva	Odores estranhos na área vaginal
Desconfiança	Abandono de hábitos lúdicos	Tristeza	Doenças sexualmente transmissíveis
Dissociação	Mudanças em padrões de alimentação e sono	Culpa	Gravidez
Baixo rendimento escolar	Comportamentos regressivos, tais como chupar o dedo, fazer xixi na cama		Dores e doenças psicossomáticas
Distorções cognitivas, tais como inferências arbitrárias, “tudo ou nada”, rotulação inadequada	Comportamentos autodestrutivos, machucar a si mesma, tentativas de suicídio		Desconforto em relação ao corpo

Além dessas alterações, crianças e adolescentes podem desenvolver quadros psicopatológicos em decorrência à violência sexual. As psicopatologias mais associadas à violência sexual são transtornos: do humor (depressão e transtorno bipolar); de ansiedade (principalmente transtorno do estresse pós-traumático); alimentares (bulimia e anorexia); dissociativo; desafiador-opositivo; de conduta; de déficit de atenção e hiperatividade; de abuso de substâncias; de personalidade borderline; enurese e encoprese (Habigzang & Koller, 2011).

O conhecimento destes indicadores de violência sexual na família e na criança ou adolescente pode contribuir para identificação de casos de violência sexual. É importante saber que todo caso de suspeita ou confirmação de violência sexual contra criança e adolescente deve ser obrigatoriamente notificado no Conselho Tutelar (Art. n. 13, Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasil, 1990). A partir da notificação essa criança ou adolescente poderá ser protegida de outras vitimizações e receber os cuidados médicos e psicológicos necessários. É dever de todos atentar para os indicadores e em caso de suspeita fazer uma denúncia. A denúncia pode ser sem identificação e é melhor ter a tranquilidade de que um encaminhamento foi feito do que a percepção de ser cúmplice de um ato violento contra uma criança ou adolescente por omissão.

Materiais sugeridos

Leituras

- Habigzang, L. F. & Koller, S. H. (2011). Intervenção psicológica para crianças e adolescentes vítimas de violência sexual: Manual de capacitação profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Sanderson, C. (2005). *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais*. São Paulo: M. Books do Brasil.

Vídeos

- Superar (2011) - Produzido pelo Centro de Estudos Psicológicos (CEP-RUA/UFRGS) em parceria com Núcleo de Ensino e Produção de Vídeo (NEPTV/UFRGS) - <http://vimeo.com/22827535>. O relato de uma vítima de violência sexual e de profissionais que trabalham com essa temática trazem esclarecimentos e informações importantes. O vídeo aborda as características da violência sexual, suas consequências e a importância de buscar ajuda para que esta vitimização seja superada.
- Canto de Cicatriz (2005) - Dirigido por Laís Chaffé e produzido por Atena Produtora e Coletivo Feminino Plural, o documentário apresenta os mitos e características da violência sexual contra meninas. Os relatos de vítimas e profissionais facilitam a compreensão desta difícil realidade e desconstrói concepções equivocadas sobre esta forma de violência.

Referências

- Amazarray, M. R., & Koller, S. H. (1998). Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(3), 546-555.
- Brasil (1990). *Diário Oficial da União*. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.
- Furniss, T. (1993). *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gabel, M. (1997). *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus.
- Habigzang, L.F., & Caminha, R.M. (2004). *Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 341-348.
- Habigzang, L. F., Azevedo, G. A., Koller, S. H., & Machado, P. X. (2006). Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(3), 379-386.
- Habigzang, L. F. & Koller, S. H. (2011). Terapia cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. In: C. S. Petersen & R. Wainer (Eds.), *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: Ciência e arte* (pp. 299-310). Porto Alegre: Artmed.
- Libório, R. M. C. (2005). Adolescentes em situação de prostituição: Uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(3), 413-420.
- Ministério da Saúde (2002). *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: Um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília: Secretaria de Assistência à Saúde.
- Sanderson, C. (2005). *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Santos, S. S. & Dell’Aglío, D. D. (2008). Compreendendo as mães das vítimas de abuso sexual: Ciclos de violência. *Estudos de Psicologia*, 25(4), 595-606.
- Santos, S. S. & Dell’Aglío, D. D. (2009). Revelação do abuso sexual infantil: Reações maternas. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 25(1), 085-092.

Anotações

Violência sexual contra crianças e adolescentes

Luísa F. Habigzang

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

O que é violência sexual?

Todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por finalidade estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter estimulação sexual

Estas práticas eróticas e sexuais são impostas às crianças ou aos adolescentes pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade

(Ministério da Saúde, 2002)

O que é violência sexual?

Interações com envolvimento físico

Sem penetração: toques, carícias, sexo oral

Com penetração: digital, com objetos,
intercurso genital e anal

Interações sem envolvimento físico

assédio verbal, exibicionismo, *voyerismo*

***Nem toda violência sexual
deixa marcas físicas!!!***

Fatores que caracterizam a violência sexual

- Poder diferencial entre vítima e agressor
- Conhecimento diferencial entre vítima e agressor – idade, experiência de vida
- Gratificação sexual diferencial – foco está no agressor

Anotações

Contextos de ocorrência

Intrafamiliar

(pessoas da família, cuidadores da criança)

Extrafamiliar

(vizinhos ou estranhos)

Maioria dos casos ocorre no contexto familiar!!!

Mitos

Sociedade apresenta visão distorcida sobre:

- 1) O que constitui violência sexual e contextos de risco para ocorrência
- 2) Visão da criança – responsabilização da vítima e crença de que fantasiam ou inventam o abuso
- 3) Visão do agressor – alguém facilmente reconhecível
- 4) Consequências da violência – tendência a minimização e banalização dos efeitos da violência sexual

Anotações

Aspectos relacionados

- Presença de ameaças e barganhas – “Síndrome de segredo”
- Comportamentos do agressor que indicam início e término do episódio de violência – “Rituais de entrada e saída”
- Descontrole do agressor – “Síndrome de adição”
- Presença de violência física, emocional e negligência
- Percepção da criança de culpa e sentimentos de medo e vergonha

Indicadores de violência sexual
na criança ou adolescente

Alterações cognitivas

- Percepção de culpa e falta de valor
- Percepção de que não deve confiar em ninguém
- Problemas relacionados à memória, atenção e concentração
- Dificuldades de aprendizagem – baixo rendimento escolar

Indicadores de violência sexual
na criança ou adolescente

Alterações comportamentais

- Isolamento social
- Agressões físicas e verbais
- Abuso de álcool e/ou outras drogas
- Fugas de casa
- Comportamento hipersexualizado
- Abandono de hábitos lúdicos
- Alterações em padrões de sono e alimentação
- Comportamentos autodestrutivos

Indicadores de violência sexual na criança ou adolescente

Alterações emocionais

- Irritabilidade
- Tristeza
- Reações de medo intenso
- Vergonha

Anotações

Indicadores de violência sexual na criança ou adolescente

Alterações físicas

- Hematomas e sangramentos nas regiões genitais
- Coceira e inflamações nas regiões genitais
- Doenças sexualmente transmissíveis
- Dores de cabeça e náuseas
- Enurese e encoprese

Características de famílias sexualmente abusivas

- Pai ou mãe negligenciados ou abusados na infância
- Abuso de álcool e outras drogas
- Papéis sexuais rígidos
- Falta de comunicação entre os membros da família
- Autoritarismo
- Desemprego
- Isolamento social

Anotações

Referências

- Amazarray, M. R., & Koller, S. H. (1998). Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(3), 546-555.
- Brasil (1990). *Diário Oficial da União*. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.
- Furniss, T. (1993). *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gabel, M. (1997). *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus.
- Habigzang, L.F., & Caminha, R.M. (2004). *Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 341-348.
- Habigzang, L. F. & Koller, S. H. (2011). Terapia cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. In: C. S. Petersen & R. Wainer (Eds.), *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: Ciência e arte* (pp. 299-310). Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Saúde (2002). *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: Um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília: Secretaria de Assistência à Saúde.
- Sanderson, C. (2005). *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais*. São Paulo: M. Books do Brasil.

Obrigada!

www.psicologia.ufrgs.br/cep_rua

habigzang.luisa@gmail.com

3.4 Exploração sexual de crianças e adolescentes: uma forma cruel de trabalho infanto-juvenil

Diogo Araújo DeSousa

O objetivo deste capítulo é apresentar as principais características e os contextos relacionados à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (ESCA). Pretende-se discutir ações de enfrentamento à ESCA e instrumentalizar profissionais que trabalham com jovens para colaborar com o fortalecimento de redes de proteção à infância e adolescência. A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes é uma grave violação dos direitos da juventude. Ela pode ser definida como uma relação de mercantilização e abuso do corpo de crianças e adolescentes por exploradores sexuais (Faleiros, 2004). A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1999) a descreve como uma das piores formas de trabalho infantil. É um fenômeno complexo, que ocorre não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, e está condicionado a aspectos sociais, econômicos e culturais.

O explorador sexual é aquela pessoa que, por meio de uma relação de desigualdade de poder, entra em contato sexual direto com a criança ou obtém algum lucro pelos serviços sexuais dela (Davidson, 2001). Por vezes, os aliciadores que obtêm lucro por esses serviços são grandes redes de comercialização, mas em outros casos os próprios pais ou responsáveis por esses jovens conduzem essa forma de violência sexual. Os consumidores de serviços sexuais pagos, chamados clientes da ESCA, fecham o triângulo dos atores envolvidos no fenômeno: criança/adolescente, aliciador e cliente.

Existem diversos elementos em comum entre a ESCA e outra forma de violência sexual: o abuso sexual. Essas duas formas de violência envolvem o abuso de poder de um adulto sobre uma criança ou adolescente. No entanto, a ESCA se diferencia do abuso sexual por conta do seu marcante caráter comercial. Essa característica faz com que seja comum o uso dos termos “comércio sexual”, “cliente”, “demanda” e “oferta” na descrição da ESCA (Moraes, Cerqueira-Santos, Moura, Vaz, & Koller, 2007).

Na caracterização da ESCA, encontra-se a relação sexual de uma criança ou um adolescente com adultos, mediada por alguma forma de pagamento, seja em dinheiro, outros benefícios ou favores. Por conta disso, as pessoas referem-se à ESCA na maioria das vezes como “prostituição infantil”. No entanto, o avanço nos estudos da área tem primado por não categorizar crianças e adolescentes como “prostitutas” ou “jovens que se prostituem”, por serem eles vítimas de uma atividade econômica cruel, que está além das escolhas pessoais dos jovens envolvidos, os quais são grande parte das vezes “prostituídos” (Santos & Ippolito, 2009). A prática da ESCA traz prejuízos imensos para o desenvolvimento da criança e do adolescente, nos mais diversos âmbitos: físico, emocional, social e intelectual. Assim, tem-se optado pela não utilização do termo “prostituição infantil” e sua devida substituição pelo termo “Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”. É possível ainda que uma dúvida surja: A partir de que idade é considerado prostituição? Essa

é uma questão delicada, porque oficialmente a partir dos 18 anos a pessoa é adulta e poderia se envolver na prostituição, mas ainda assim isso não garante que um jovem com esta idade exerça essa atividade por opção ou está em uma condição de exploração. O que se pode dizer com certeza é que abaixo de 18 anos é exploração, mas acima é relativo, uma vez que o contexto do jovem deve ser avaliado.

O envolvimento com a ESCA compromete a qualidade de vida das crianças e adolescentes vítimas, chegando diversas vezes próximo a uma condição de trabalho escravo, que priva o jovem do seu direito de ir e vir. Esse tipo de violência sexual está associado a práticas de cárcere privado, vigilância frequente, castigos físicos e abuso de poder. Às vítimas da ESCA, é vedada uma série de direitos sexuais e reprodutivos de todo ser humano:

- Direito de decidir, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos, quantos filhos desejam ter e em que momento de suas vidas;
- Direito a informações, meios, métodos e técnicas para ter ou não ter filhos;
- Direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência;
- Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições e com respeito pleno pelo corpo do(a) parceiro(a);
- Direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual;
- Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças;
- Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual;
- Direito de expressar livremente sua orientação sexual;
- Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS.

A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes não ocorre somente por meio das redes de prostituição, mas também através de outras formas de violência, dentre as quais se destacam, para além das redes de prostituição, a pornografia, o tráfico e o turismo sexual. Todas apresentam em comum os aspectos de mercantilização dos jovens e abuso de poder, mas existem diferenças importantes que devem ser esclarecidas.

Na primeira forma de ESCA, a que envolve as redes de prostituição e o trabalho sexual infanto-juvenil agenciado, a exploração sexual é intermediada por exploradores sexuais (pessoas ou serviços). Os agenciadores são os chamados cafetões e cafetinas e os serviços são os bordéis, serviços de acompanhante e clubes noturnos. As vítimas desse tipo de ESCA costumam pagar um percentual do que recebem pelos serviços para esses aliciadores, em troca de um local para morar, de roupas, transporte e uma ilusória “proteção” nos momentos de “trabalho”. É fato que, nesses casos, normalmente as crianças e adolescentes se transformam em reféns dos seus agenciadores, caracterizando a relação de exploração como muitas vezes próxima da escravidão ou semiescravidão (Santos & Ippolito, 2009).

A segunda forma de ESCA, a pornografia infantil, pode ser descrita como a prática de apresentar partes descobertas do corpo de crianças ou adolescentes ou representar cenas sexuais diversas com jovens com o objetivo de instigar a libido do espectador (Santos & Ippolito, 2009). Assim como todas as outras formas de Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, a pornografia infantil é crime sujeito a pena desde multas a anos de reclusão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em seu artigo nº 241, estabelece penas desde um a oito anos de reclusão para aqueles que vendem ou expõem à venda cenas de sexo explícito ou pornográficas envolvendo crianças ou adolescentes; para os que oferecem, trocam, disponibilizam ou divulgam esse tipo de pornografia, inclusive em meio virtual; e mesmo para os que adquirem, possuem ou armazenam esse tipo de material para uso próprio.

A terceira forma de ESCA, o tráfico sexual de crianças e adolescentes, está engendrada em uma rede criminosa que exporta crianças e adolescentes com a intenção de explorá-las sexualmente (Leal, 1999). Essa prática tem início com o aliciamento ou rapto de jovens. Na maioria das vezes, o tráfico sexual se disfarça por meio de agências de modelo, agências de turismo e falsas oportunidades de trabalho internacional. Muitas crianças e adolescentes são enganados e levados para outras localidades, onde são postos à força no mercado da exploração sexual. O tráfico sexual é uma das formas de ESCA mais complexas de se combater e, por conseguinte, mais preocupantes, por sua característica de proximidade com o crime organizado e redes de corrupção (Santos & Ippolito, 2009).

A quarta forma de ESCA, o turismo sexual, envolve a exploração de crianças e adolescentes de um determinado local praticada por visitantes de outras cidades, estados e países. Essa prática é ainda mais alarmante em locais turísticos como o Brasil, que atrai pessoas de outros lugares por suas condições paisagísticas, pelo lazer e pela cultura de belezas naturais do seu povo, corpos bonitos e carnaval. A forma mais recorrente de turismo sexual é a exploração sexual no turismo de férias, de negócios e de eventos festivos (Santos & Ippolito, 2009).

Quanto mais avançam os estudos acerca da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, mais se percebe que, para combater essa forma de violência contra o jovem, é necessário considerar mais do que somente a criança ou adolescente enquanto indivíduo que oferece serviços sexuais por necessidade ou escolha própria. Por exemplo, no Brasil, há uma tendência em relacionar o envolvimento com a ESCA à situação de pobreza dos jovens. Essa associação automática entre pobreza e ESCA precisa ser desconstruída. A ESCA é multideterminada, envolvendo um conjunto de fatores sociais, econômicos, culturais, entre outros. É certo que os fatores econômicos influenciam a existência do mercado sexual, mas outros fatores se somam para abarcar a complexidade das redes de exploração sexual infanto-juvenil (Santos & Ippolito, 2009).

Enfrentar a exploração sexual é uma tarefa tão difícil quanto necessária. A ESCA, assim como todas as demais formas de violência sexual, precisa ser combatida. O movimento de enfrentamento ainda tem de avançar, e muito, mas é um processo que vem crescendo. Esse crescimento verifica-se a partir do aumento do número de organizações não governamentais relacionadas ao tema, de campanhas na mídia, da criação e utilização do Disque Denúncia Nacional de Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescente (Ligue-100), do desenvolvimento

de pesquisas e da produção de livros e artigos sobre o tema (Cerqueira-Santos, Morais, Moura, & Koller, 2008). A cidadania da criança e do adolescente pressupõe a atuação de um conjunto articulado de políticas, programas e serviços, formando uma rede de proteção e atenção integral.

O primeiro passo para o enfrentamento é a educação acerca da definição, da dinâmica e das características desse tipo de crime. Para além da educação, é também necessário colocar em prática a defesa e o enfrentamento da ESCA por meio de denúncias. A responsabilidade sobre a proteção das crianças e dos adolescentes é de todos. Os jovens que são vítimas dessa forma de violência devem ser encaminhados às redes de proteção para que os seus direitos, saúde e qualidade de vida possam ser garantidos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), todo caso de suspeita ou de confirmação de violência sexual contra crianças e adolescentes (incluída aqui a ESCA) deve ser obrigatoriamente notificado a um Conselho Tutelar. Existe inclusive previsão de multa de três a 20 salários de referência, no artigo 245 do Estatuto, para profissionais que lidam com crianças e adolescentes que não comuniquem às autoridades competentes os casos de que tenha conhecimento envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra o jovem.

No entanto, mais do que denunciar por medo de represálias, é preciso que os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes estejam conscientes do seu importante papel no desenvolvimento desses jovens. Somente denunciando a violência sexual é possível proteger crianças e adolescentes de outras vitimizações e dar a eles a oportunidade de receberem os cuidados médicos e psicológicos a que têm direito. Além disso, ao colaborar com a denúncia, o profissional contribui também para a proteção de outras crianças e adolescentes, prevenindo-os de novos casos de violência sexual.

As denúncias podem ser realizadas anonimamente e tem o seu sigilo garantido. O anonimato protege inclusive os profissionais e cidadãos que realizam as denúncias. O Disque Denúncia Nacional de Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescente (Ligue-100) é um serviço de discagem direta e gratuita disponível em todo o Brasil. Ele funciona diariamente das oito às 22 horas, e inclusive durante os finais de semana e feriados. Além das ligações, as denúncias podem ainda ser realizadas via Internet, por meio do site <http://www.disque100.gov.br/>.

É também importante que as escolas e outras instituições que trabalham com jovens formem parcerias com as demais áreas da rede de atenção, como hospitais, unidades básicas de saúde, centros de assistência psicossocial e afins. Quanto mais integrada for a rede, maiores as chances de defender os direitos das crianças e dos adolescentes. Além disso, redes verdadeiramente integradas e fortalecidas de atenção são as maiores ferramentas para enfrentar as redes de exploração. Ao promover maior articulação entre os setores de proteção à infância e adolescência, não só se maximizam os benefícios para os jovens como também a proteção para os profissionais e cidadãos que cumprem o seu papel no enfrentamento da ESCA.

Os profissionais que lidam diariamente com crianças e adolescentes devem se conscientizar de que eles representam uma parcela importantíssima na rede de atenção a esses jovens. Professores, educadores, técnicos e demais profissionais podem ser modelos de pessoas de confiança para a criança ou o adolescente. Isto é, eles devem se colocar em uma posição de ouvinte, abertos para acolher e detectar possíveis casos de sofrimento relacionados à violência sexual e com uma postura sem julgamentos.

Os jovens que são vítimas de casos de exploração sexual, de forma similar às vítimas de outros tipos de violência, na maioria das vezes guardam segredo quanto a sua condição de vitimização. Para que a criança ou o adolescente possa se sentir seguro para compartilhar os seus segredos com um adulto – ainda que a intenção deste adulto seja somente a de ajudar –, ele precisa antes de um ambiente que o acolha. Para prover esse ambiente, a conscientização é fundamental. Além disso, deve-se facilitar e encorajar debates, diálogos e cooperação entre os adultos profissionais e crianças e adolescentes nas escolas e demais instituições.

Nos casos em que algum jovem compartilhe uma situação de exploração, o encaminhamento ao conselho tutelar precisa ser imediato e seguido da denúncia ao caso. Outro aspecto que deve ser observado é o sigilo quanto à situação da criança ou adolescente em situação de exploração sexual. Os padrões éticos exigem que durante todo o processo de encaminhamento do caso, o sigilo seja mantido, principalmente porque, em muitas situações, os aliciadores e agenciadores envolvidos na rede de exploração sexual utilizam ameaças, físicas e verbais, para coagir as crianças e os adolescentes explorados. O sigilo não se restringe a não revelar o nome da criança, mas também a quaisquer outras informações que possam identificar o caso. Situações de violência mobilizam todos os envolvidos e a partir do momento em que educadores ou outros profissionais percebem a necessidade de denunciar um caso, por certo eles são também mobilizados. Isso leva muitas vezes esses profissionais a discutirem os casos com outras pessoas, em casa ou em outros locais. É preciso ter cuidado com essa prática. O sigilo deve ser respeitado, para que a criança ou o adolescente vítima da violência não seja exposto desnecessariamente. Uma das formas mais eficientes de contornar essa situação é criar e manter espaços de suporte entre professores, pais, coordenadores, e demais profissionais por meio de reuniões e encontros em que se possam discutir as demandas que surgem no dia-a-dia de maneira ética.

A multicausalidade do fenômeno da ESCA requer que as ações de enfrentamento sejam igualmente complexas e envolvam os mais diferentes atores da sociedade. As experiências de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil demonstram que somente o envolvimento de todos os atores sociais é capaz de produzir resultados positivos na prevenção e no atendimento às crianças e adolescentes (Santos & Ippolito, 2009). Proteger a infância e a adolescência é dever de todo cidadão e, em especial dos profissionais das mais diferentes áreas que lidam diretamente em seu cotidiano com crianças e adolescentes. Por isso, esses profissionais devem estar preparados. É preciso garantir aos jovens um desenvolvimento pleno e saudável, livre dessa forma de violência cruel que é a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Materiais sugeridos

Leituras

- Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente [ANCED]. (2009). A defesa de crianças e adolescentes vítimas de violências sexuais. São Paulo: Cromosete. Disponível em <http://www.childhood.org.br/>.

- Santos, B. R., & Ippolito, R. (2009). Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. São Paulo: Childhood – Instituto WCF-Brasil. Disponível em <http://www.childhood.org.br/>

Filmes

- *Anjos do Sol* (2006). 92 min. Direção: Rudi Lagemann. História de uma jovem de 12 anos, que é vendida por sua família a um explorador de crianças e adolescentes. Retrata a violência brutal da ESCA e suas consequências ao longo da vida dos jovens.
- *Tráfico Humano* (Human Trafficking – 2005). 176 min. Direção: Christian Duguay. Retrata o submundo do tráfico humano e o funcionamento das redes de exploração sexual, que fazem dos jovens mercadorias para o lucro de uma indústria moderna de escravidão.

Referências

- Cerqueira-Santos, E., Morais, N. A., Moura, A. S., & Koller, S. (2008). Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes: Uma Análise Comparativa entre Caminhoneiros Clientes e Não-Clientes do Comércio Sexual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 446-454.
- Davidson, J. O. C. (2001). *The sex exploiter*. Theme paper for the Second World Congress Against Commercial Sexual Exploitation of Children.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8069/1990*. Brasília.
- Faleiros, V. P. (2004). O fetiche da mercadoria na exploração sexual. Em R. M. C. Libório & S. M. G. Souza (Orgs.). *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (51-72). Goiânia: Casa do Psicólogo/Editora da UCG.
- Leal, M. L. P. (1999). *Redes de informação e pesquisa para o enfrentamento do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Morais, N. A., Cerqueira-Santos, E., Moura, A., Vaz, M., & Koller, S. (2007). Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: Um estudo com caminhoneiros brasileiros. *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, 23(3), 263-272.
- Organização Internacional do Trabalho [OIT] (1999). *Convenção no. 182: Convenção sobre a proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação*. Genebra: Autor.
- Santos, B. R., & Ippolito, R. (2009). Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. São Paulo: Childhood – Instituto WCF-Brasil. Disponível em <http://www.childhood.org.br/>. Retirado em 08.08.2011.

Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: uma forma cruel de trabalho infanto-juvenil

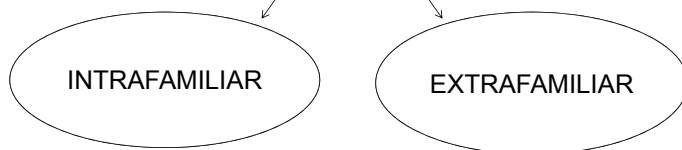
Luciana Dutra Thomé
Diogo Araújo DeSousa

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Anotações

Conceitos básicos

ABUSO SEXUAL: A realização de atos sexuais ou libidinosos mediante força física, ameaça, coagida resultante de uma relação de dependência, de autoridade ou de poder, ou aproveitando-se da vítima por qualquer causa não tenha podido consentir livremente a ação. Pode haver ou não contato físico (Furniss, 1993)

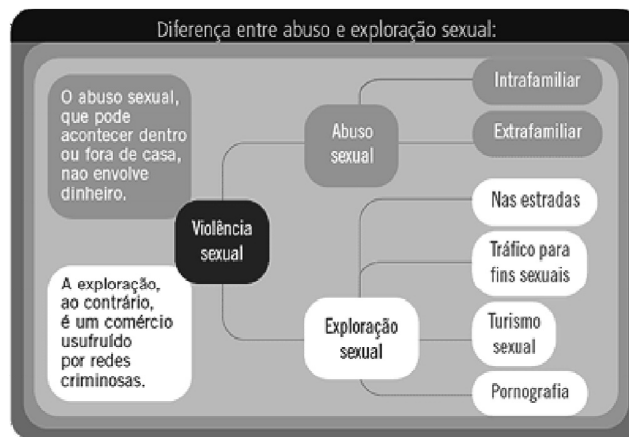


Exploração sexual

✱ Relação de mercantilização e abuso do corpo de crianças e adolescentes por exploradores sexuais, sejam eles as grandes redes de comercialização local e global, pais/responsáveis ou os consumidores de serviços sexuais pagos (Faleiros, 2004)

✱ Acontece principalmente por meio de redes de prostituição, pornografia, tráfico e turismo sexual (Santos & Ippolito, 2009)

Anotações



Fonte: www.namaocerta.org.br

Formas de exploração sexual infantil e juvenil

- ✱ Pornografia
- ✱ Tráfico sexual
- ✱ Turismo sexual
- ✱ Contexto de prostituição

Contextualizando: Problema internacional e regional. Relaciona-se com a construção da sociedade brasileira: cultura de gênero, raça, nível socioeconômico, mercado globalizado, migração

(Cerqueira-Santos, Morais, Moura, & Koller, 2008)

Pornografia (Santos & Ippolito, 2009)

- Apresentar partes descobertas do corpo ou representar cenas sexuais diversas com o objetivo de instigar a libido do espectador, neste caso usando crianças
- A pornografia é crime perante a lei que pune o explorador com até seis a oito anos de reclusão

Tráfico Sexual (Santos & Ippolito, 2009)

- É uma rede que exporta crianças e adolescente para outras localidades com a intenção de explorá-las sexualmente visando à geração de renda. É uma espécie de escravidão moderna que desenvolve significativamente a indústria do sexo e a distorção dos direitos humanos.

Jornal BBC – maio de 2006

Operação resgata brasileiras de tráfico sexual

A polícia inglesa anunciou nesta segunda-feira que, em três meses de ações contra o tráfico humano com fins sexuais, foram resgatadas 44 mulheres e duas adolescentes que teriam sido forçadas a virar prostitutas.

Anotações

Turismo Sexual (Santos & Ippolito, 2009)

- É a exploração de crianças e adolescentes de um determinado local praticada por visitantes de outras cidades, estados e países, essa prática tem crescido consideravelmente em locais turísticos que atraem pessoas de outros lugares por suas condições paisagísticas, culturais e/ou de lazer.

Redes de Prostituição (Santos & Ippolito, 2009)



- É caracterizada pela comercialização da prática sexual com crianças e adolescentes com fins lucrativos. São exploradores o cliente, que paga pelos serviços sexuais, e o intermediário, que induz, facilita ou obriga crianças e adolescentes a essa prática.
- Crianças e adolescentes são vítimas da exploração sexual – definido por lei. Assim, não cabe aqui o uso de termos como “prostituta” ou “prostituição infantil”.

Anotações

- O Disque Denúncia Nacional de Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescente (Disque 100) recebeu 74.912 denúncias de todo o País de 2003 a agosto de 2008, uma média de 36 denúncias por dia no período, segundo dados da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. De janeiro a agosto de 2009, essa média aumentou e o Disque 100 recebeu 94 denúncias por dia

Direitos violados

- ✱ De ser criança
- ✱ De ser mulher
- ✱ Direitos sexuais e reprodutivos

Direitos sexuais e reprodutivos

- ✱ Direito das pessoas de decidirem, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos, quantos filhos desejam ter e em que momento de suas vidas
- ✱ Direito a informações, meios, métodos e técnicas para ter ou não ter filhos
- ✱ Direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência
- ✱ Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições e com respeito pleno pelo corpo do(a) parceiro(a)
- ✱ Direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual

Anotações

- ✱ Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças
- ✱ Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual
- ✱ Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras
- ✱ Direito de ter relação sexual independente da reprodução
- ✱ Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/AIDS

O Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual foi instituído por uma lei federal de 2000 para lembrar o crime ocorrido em 1973, em Vitória (ES), quando a menina Araceli, de apenas 8 anos, foi raptada, drogada, estuprada, morta e carbonizada por jovens de classe média alta daquela cidade. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República lembra que crime chocou o país e, apesar de sua natureza hedionda, prescreveu impune.

Dados Nacionais

- Observatório da infância: levantamento sobre as denúncias de exploração e abuso sexual
- Material completo: www.observatoriodainfancia.com.br

Anotações

Rede de Programas, Serviços e Ações
de Proteção Social às Crianças e Adolescentes

A cidadania da criança e do adolescente pressupõe a atuação
de um conjunto articulado de políticas, programas e serviços,
formando uma

REDE DE PROTEÇÃO E ATENÇÃO INTEGRAL

Aos seus direitos

Às suas necessidade básicas

Além disso

✶ Piores formas de trabalho infantil:

- Insere-se em uma lógica de mercado
- Liga-se a outros ramos de atividades (postos de gasolina, boates, mercado de drogas etc.)
- mercado informal no qual não se tem fiscalização ou emissão de notas fiscais, por exemplo

✶ Trabalho escravo

- Basicamente a compra e venda da pessoa e não apenas do serviço sexual
- Perda do direito de ir e vir
- Cárcere privado
- Vigilância frequente
- Castigos físicos
- Controle absoluto sobre os lucros

(Leal, 1999)

Rede de Proteção e Atenção Integral



Referências

- ✱ Cerqueira-Santos, E., Moraes, N. A., Moura, A. S., & Koller, S. (2008). Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes: Uma Análise Comparativa entre Caminhoneiros Clientes e Não-Clientes do Comércio Sexual. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 21(3), 446-454.
- ✱ Faleiros, V. P. (2004). O fetiche da mercadoria na exploração sexual. Em R. M. C. Libório & S. M. G. Souza (Orgs.). *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (51-72). Goiânia: Casa do Psicólogo/Editora da UCG.
- ✱ Furniss, T. (1993). *Abuso sexual da criança: Uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ✱ Leal, M. L. P. (1999). *Redes de informação e pesquisa para o enfrentamento do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- ✱ Santos, B. R., & Ippolito, R. (2009). Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. São Paulo: Childhood – Instituto WCF-Brasil. Disponível em <http://www.childhood.org.br/>. Retirado em 08.08.2011.

Anotações

3.5 Rede de apoio e proteção: encaminhamentos necessários frente à identificação de violência contra crianças e adolescentes

*Lúisa F. Habigzang
Roberta Hatzenberger
Sílvia H. Koller*

A violência contra crianças e adolescentes é um problema complexo que necessita de um conjunto de intervenções coordenadas para a proteção da vítima e o apoio social e afetivo. Essas intervenções devem ocorrer de forma planejada, envolvendo profissionais de diversas áreas: psicologia, pedagogia, medicina, enfermagem, direito e serviço social, entre outros. Estes profissionais atuam em diferentes serviços ou programas que precisam manter-se em contato para que as intervenções sejam efetivas. Qualquer intervenção efetiva deve ser interinstitucional e interdisciplinar (Habigzang, Azevedo, Koller, & Machado, 2006). Dessa forma, uma rede de apoio social e de proteção deve ser constituída para o enfrentamento da violência em diferentes níveis (municipais, estaduais e nacionais).

O que é rede de apoio social?

A rede de apoio social pode ser definida como o conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento existentes e percebidos pelo indivíduo. A esse construto foi agregado o elemento afetivo, devido à importância do afeto para a construção e a manutenção do apoio (Brito & Koller, 1999). A rede de apoio social pode atuar como fator de proteção aos indivíduos, reduzindo o impacto de experiências traumáticas ou estressoras, assim como pode representar um fator de risco, potencializando danos e contribuindo para a manutenção de sintomas ou alterações no desenvolvimento.

A rede de apoio apresenta em geral duas dimensões: a estrutural e a funcional. A estrutura de uma rede é definida pelo número de pessoas e instituições presentes nela, ou seja, aquelas que estão no entorno e podem ser acionadas em caso de necessidade. A funcionalidade de uma rede é vista exatamente quando uma demanda se apresenta, ou seja, das pessoas e instituições que compõem a estrutura da rede quantas respondem efetivamente quando acionadas. Dois outros fatores que são importantes na avaliação de uma rede de apoio social e afetivo dizem respeito à comunicação que é estabelecida entre as pessoas e as instituições e o papel que é exercido pelo indivíduo na rede. Um conjunto, mesmo que amplo, de pessoas e instituições presentes na rede só será efetivo se houver comunicação entre eles. Neste caso, as denúncias não precisam ser repetidas e as ações de proteção seguem um curso na direção de seus objetivos, pois as pessoas conversam, trocam registros, informações e não repetem ações ineficazes ou perguntas já feitas. O papel de

cada indivíduo na rede também deve sempre ser examinado, pois assim como cada um aciona a rede em busca de proteção, eventualmente ele poderá servir de elo ou de auxílio para outros membros.

Nos casos de violência contra crianças e adolescentes, pode-se identificar uma série de sistemas e elos que compõem a rede. Os principais são: família, escola, comunidade (vizinhos, igreja), Conselho Tutelar, Promotoria e Juizado da Infância e Juventude, Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, Centros de Referência da Assistência Social (CRAS e CREAS), postos de saúde, hospitais, abrigos.

Cada um destes sistemas desempenha uma função específica que precisa estar coordenada com as funções desempenhadas pelo restante da rede. Estes sistemas e elos podem contribuir para a proteção da criança, apoio emocional e garantia de seus direitos fundamentais, bem como pode, através de ações equivocadas ou mal planejadas, revitimizar às vítimas e potencializar sua situação de vulnerabilidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990) é uma lei federal que deve balizar todas as intervenções da rede. Embora a maioria dos profissionais que atua com crianças e adolescentes saiba da existência do ECA, verifica-se nos vários cursos de capacitação oferecidos pelo Centro de Estudos Psicológicos CEP-RUA, um desconhecimento do conteúdo desta lei. Tal desconhecimento contribui para a subnotificação da violência, que é uma realidade no Brasil (Ferreira & Schramm, 2000).

Alguns artigos do ECA merecem destaque quando se planeja intervenções da rede. São eles:

“Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Art. n. 5, Brasil, 1990). Este artigo elucida que qualquer forma de violência (negligência, abusos físicos, psicológicos ou sexuais) contra uma criança ou adolescente é um crime em nosso país, com punições previstas em lei.

“Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança e adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade” (Art. n. 13, Brasil, 1990). O Artigo 13 evidencia a obrigatoriedade da comunicação dos casos de violência no Conselho Tutelar (CT). Não é necessária uma confirmação da violência para a notificação, uma vez que o artigo inclui a notificação de suspeitas.

“Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola e creche de comunicar os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança e adolescente. Pena: multa de 3 a 20 salários mínimos, aplicando o dobro em caso de reincidência” (Art. n. 245, Brasil, 1990). Neste artigo se verifica que os profissionais que atuam com crianças e adolescentes e que possuem a suspeita ou a confirmação de violência estão infringindo à lei quando não notificam o caso a órgãos de proteção.

Considerando que a notificação é obrigatória, alguns cuidados éticos devem ser tomados para proteger a integridade física, mental e moral da criança ou adolescente vítima de violência. Nos casos em que a criança revela a violência, identifica-se que ela estabeleceu um vínculo de confiança com o profissional para quem revelou. É muito comum que este profissional seja um

professor ou outro profissional da escola. O procedimento mais adequado deste profissional é acreditar na criança, isentá-la de culpa pela violência cometida contra ela e solicitar que ela indique algum adulto de sua confiança para conversar. O familiar deve ser chamado e orientado a efetivar a notificação. Caso o familiar se negue a registrar o caso nos órgãos de proteção, é dever do profissional fazê-lo. Para a criança ou adolescente faz diferença, em termos emocionais e percepção de apoio, quando um familiar adota um comportamento protetivo. Infelizmente, a prática evidencia que nem todas as famílias são protetivas e nestes casos outras instituições da rede devem cumprir tal papel.

Nos casos que a notificação fica sob responsabilidade do profissional este deve se dirigir ao CT, com documento impresso em duas vias, relatando os fatos que tem conhecimento. Pode ser útil citar neste documento o Artigo 13 quando se tratar de casos de suspeita. Uma das vias é deixada no CT e a outra deve ser rubricada pelo responsável do CT e protocolada na instituição onde o profissional que efetivou a denúncia trabalha. Este procedimento garante a proteção dos profissionais em relação ao Artigo 245, anteriormente mencionado.

As notificações devem ser realizadas, preferencialmente em nome de uma instituição e não de um profissional. O CT tem o dever de manter em sigilo, durante suas investigações, a fonte da denúncia. Também cabe ao CT registrar boletim de ocorrência, encaminhar a criança ou adolescente para exames médicos, comunicar a Promotoria da Infância e Juventude (PIJ) sobre o caso e realizar encaminhamentos para avaliação e acompanhamento psicológico. Existem situações nas quais os conselheiros tutelares não cumprem tais procedimentos. Nestes casos se sugere que a instituição que realizou a notificação envie cópia de seu relatório à PIJ. A Promotoria é o órgão que supervisiona o trabalho do CT e também encaminha o processo ao Juizado da Infância e Adolescência para que medidas de proteção sejam efetivadas. Dessa forma, não basta apenas notificar, é necessário acompanhar as medidas que estão sendo adotadas para o caso.

Dentre as medidas adotadas, se deve sempre priorizar a proteção da criança ou adolescente. Em casos de negligência, a família pode ser encaminhada para acompanhamento e orientação. Em casos mais graves de violência física ou violência sexual, o afastamento do(a) agressor(a) é necessário. Infelizmente, apesar de estar previsto em lei, o afastamento dos agressores nem sempre é mantido pela família ou garantido pela rede. Nestas situações, a criança deve ser encaminhada para família substituta ou acolhimento. A avaliação psicológica e acompanhamento terapêutico também é indicada, devido às alterações cognitivas, emocionais e comportamentais desencadeadas pela experiência da violência. Outro encaminhamento fundamental é a avaliação médica, em função de danos físicos causados pela violência.

Outro fator de proteção importante é a avaliação da situação de outros membros da família que podem estar expostos a riscos e violência. O encaminhamento dos cuidadores não abusivos para apoio é outra medida de proteção que pode reduzir o impacto da violência. Os CRAS e CREAS podem oferecer apoio e intervenções necessárias para a reorganização da família e aprendizagem de estratégias educativas sem recorrer à violência. Outras testemunhas ou vítimas potenciais devem também receber atendimento, como por exemplo, irmãos que convivem com a vítima identificada e os agressores. Por fim, é tarefa da rede proporcionar à criança ou adolescente o acesso a programas

de educação, lazer e esportes, conforme determina o ECA (Brasil, 1990). A Tabela 1 apresenta um resumo de todas as medidas de proteção que devem ser adotadas pela rede. A experiência tem mostrado que em cada caso um desses deveres precisa ser cumprido prioritariamente, mas o objetivo é alcançar o cumprimento de todos eles.

Tabela 1. Medidas de Proteção que Devem ser Adotadas pela Rede de Apoio para Casos de Violência

Medidas de Proteção
<i>Acreditar no relato da criança ou adolescente</i>
Isentar a criança de responsabilidade pela violência
Notificar o caso no Conselho Tutelar
Afastamento dos agressores
Avaliação médica
Avaliação e acompanhamento psicossocial para as crianças/adolescentes e cuidador não abusivo
Avaliação de risco na família para outros membros
Inserção em programas de educação, lazer e esportes

As medidas de proteção necessitam de ações coordenadas por diferentes instituições e por profissionais bem capacitados. Contudo, ainda se verifica um despreparo da rede (Gomes, Junqueira, & Ferreira, 2002; Gonçalves & Ferreira, 2002; Habigzang, Azevedo, Koller, & Machado, 2006). Programas de capacitação, tecnologias sociais de treinamento e educação continuada devem ser estimulados e oferecidos aos membros da rede para permanente atualização.

Os principais problemas constatados na atuação da rede, identificados através de pesquisa documental (Habigzang, Azevedo, Koller, & Machado, 2006) foram: profissionais sem capacitação adequada; casos não foram devidamente investigados; falta de informações sobre o caso; falta de comunicação entre profissionais e serviços envolvidos; trabalho fragmentado; dificuldade de acesso aos serviços de atendimento (filas de espera); e agressores raramente foram punidos.

Algumas situações experienciadas pelo CEP-RUA através de seus atendimentos ou supervisões a profissionais que atuam na rede exemplificam a falta de capacitação dos profissionais e ações inadequadas ou ineficazes da rede:

- Exemplo 1 – Uma adolescente de 15 anos foge três vezes de casa e em todas as ocasiões é encontrada pelo CT e levada novamente para casa. Em nenhuma das situações foi investigado o motivo das fugas. Na quarta fuga, um policial se aproximou da adolescente

que vagava pela praça e perguntou o porquê estava na rua àquela hora. A adolescente então revelou ao policial que estava fugindo para conseguir ajuda. Relatou que era vítima de abusos sexuais pelo padrasto e que os irmãos eram obrigados a vender drogas. O policial então conduziu a adolescente à delegacia da mulher, onde foi registrado o boletim de ocorrência e a menina e seus irmãos foram protegidos. A pergunta é: Como um CT não investiga adequadamente os motivos de fuga do lar de uma adolescente, sendo este um comportamento típico de vítimas de violência?

- Exemplo 2 – Uma psicóloga que atuava em um CREAS estava responsável pela avaliação de uma menina com suspeita de abuso sexual. A menina havia relatado o abuso a uma professora e para a conselheira tutelar. Após quatro meses de acompanhamento a psicóloga ainda não havia conversado com a menina sobre a violência, esperando que o relato partisse dela. Segundo a profissional, não queria falar no abuso para não afetar negativamente seu vínculo com a menina. Contudo, dependiam dessa avaliação algumas medidas de proteção como o afastamento do suspeito agressor. As perguntas são: Que tipo de vínculo esta profissional acredita ter com essa menina, se ela já revelou o abuso à professora e conselheira e para ela não? Por que o afastamento do agressor já não foi realizado após a confirmação da menina sobre abuso na escola e CT?
- Exemplo 3 – Uma professora ouviu de um aluno que está sofrendo abuso sexual do padrasto. Ela procura a direção da escola para efetuarem a notificação. A direção da escola disse que não notificaria para não haver problemas na escola. A professora, sem identificar alternativa, liga para o conselho tutelar e pede para fazer denúncia anônima. O conselheiro informou que só poderia notificar o caso com a identificação do denunciante. As perguntas são: Essa diretora da escola desconhece a obrigatoriedade de notificar o caso? O CT não sabe que as denúncias podem ser anônimas?
- Exemplo 4 – Uma adolescente abrigada por medida de proteção é liberada pela instituição de acolhimento para visita à família no final de semana sem autorização do Juizado da Infância e Juventude (JIJ). Ao chegar a sua casa se deparou com o agressor. As perguntas são: Como que pela instituição de acolhimento autoriza a saída de um adolescente sem consentimento do JIJ? Como não se preocupa em saber como e quem estará no ambiente para o qual a adolescente se dirige?
- Exemplo 5 – Em uma audiência na Vara Criminal um juiz questiona uma criança vítima de violência sexual, por estar relatando fatos sobre a violência com aspectos cronológicos diferentes do depoimento que a menina havia dado dois anos antes na delegacia de polícia. A menina relatou depois em terapia, chorando, que falou a verdade, mas que percebeu que o juiz não acreditou nela pelas perguntas repetidas sobre os mesmos fatos

que fez. A pergunta é: Este juiz não sabe que crianças vítimas de abuso sexual podem apresentar sintomas de transtorno do estresse pós-traumático, que a memória traumática é desorganizada e fragmentada, e que dificilmente uma criança dará exatamente o mesmo relato, considerando o tempo transcorrido após depoimento na delegacia?

Os exemplos podem ser utilizados para fomentar discussões e reflexões sobre intervenções da rede que potencializaram o risco à violência. A capacitação continuada de todos os sistemas e elos da rede de ocorrer para que exemplos como estes não se repitam. Os profissionais que atuam em programas ou serviços que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade precisam ter conhecimento da legislação de proteção à criança, desenvolvimento humano típico e atípico, dinâmica e indicadores de violência e o mapeamento da rede disponível para o trabalho. Dessa forma, ações preventivas e terapêuticas efetivas poderão ser planejadas e executadas para garantir a proteção das crianças, adolescentes e suas famílias e o apoio social e afetivo necessários para seu desenvolvimento pleno. É importante que cada membro da rede tenha clareza e consciência de seu papel e de sua responsabilidade. As teias de uma rede não se sustentam apenas por ter uma estrutura numerosa, elas devem se constituir por elos que se comunicam, que se auxiliam, que se seguram uns aos outros e que levam ao cumprimento de sua função máxima de proteção e apoio social e emocional.

Referências

- Brasil (1990). *Diário Oficial da União*. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.
- Brito, R. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Ed.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira, A. L., & Schramm, F. R. (2000). Implicações éticas da violência doméstica contra criança para profissionais de saúde. *Revista de Saúde Pública*, 34(6), 659-665.
- Gomes, R., Junqueira, M. F. P., Silva, C. O., & Junger, W. L. (2002). A abordagem dos maus-tratos contra a criança e o adolescente em uma unidade pública de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(2), 275-283.
- Gonçalves, H. S., & Ferreira, A. L. (2002). A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais da saúde. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18(1), 315-319.
- Habigzang, L. F., Azevedo, G. A., Koller, S. H., & Machado, P. X. (2006). Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(3), 379-386.

Anotações

Rede de Apoio Social: Encaminhamentos necessários em situações de violência contra crianças e adolescentes

Luísa F. Habigzang

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

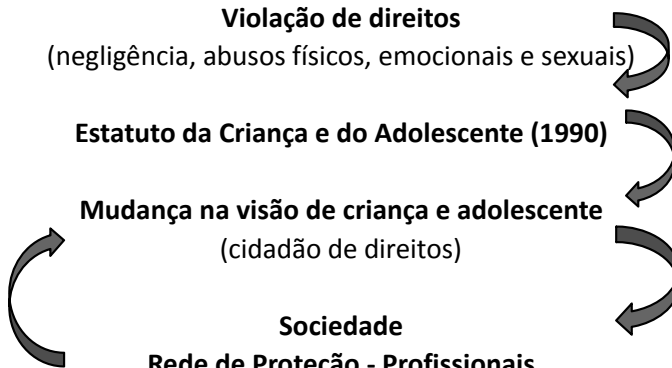
Visão de criança e adolescente
(propriedade dos pais/"adultos em miniatura")

Violação de direitos
(negligência, abusos físicos, emocionais e sexuais)

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

Mudança na visão de criança e adolescente
(cidadão de direitos)

Sociedade
Rede de Proteção - Profissionais



Aspectos relacionados com a violação de direitos de crianças e adolescentes

- Percepção da família de que a criança é propriedade
- Desconhecimento de etapas desenvolvimentais
- Transgeracionalidade
- Desajustes familiares
- Variáveis socioeconômicas
- Desigualdade e dominação de gênero e de gerações

**Construção de conhecimentos que contribuíram
para mudança de visão de infância
e adolescência**

- Desenvolvimento típico de crianças e adolescentes (físico, cognitivo, afetivo e social)
- Impacto da violência sobre o desenvolvimento
- Criança e adolescente como cidadãos de direitos
- Legislação de proteção e garantia de direitos

Anotações

**Estatuto da Criança e do Adolescente
(Brasil, 1990)**

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

**Estatuto da Criança e do Adolescente
(Brasil, 1990)**

Art. 13- Os casos de **suspeita ou confirmação de maus-tratos** contra criança e adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade.

Anotações

**Estatuto da Criança e do Adolescente
(Brasil, 1990)**

Art. 245 – Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola e creche de comunicar os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança e adolescente

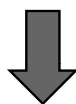
Pena: multa de 3 a 20 salários mínimos, aplicando o dobro em caso de reincidência.

A mudança de visão é verificada na prática !?!?

Formação profissional e ações da rede estão acompanhando os avanços do conhecimento na área?

A sociedade está sendo sensibilizada para essa mudança ou segue percebendo a violação de direitos de crianças e adolescentes como “normal” ?

Quem deve garantir os direitos das crianças e adolescentes????



Rede de Apoio Social e Afetiva

O que é rede??

conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento existentes e percebidos pelo indivíduo

Pode atuar como fator de risco ou proteção

Anotações

Quem compõem a rede???



Família

Conselho Tutelar
e Delegacia

Órgãos
de saúde

Escola

Ministério Público

Órgãos de Assistência Social
(CRAS e CREAS)

Comunidade

Juizado da Infância e Juventude

Abrigos

Qual é o papel dos profissionais da rede nessa mudança de visão??



Contribuir para proteção das crianças e adolescentes e sensibilizar a sociedade



Compartilhar conhecimentos com a comunidade, desconstruir mitos e concepções equivocadas

Anotações

Mas que conhecimentos???

- Desenvolvimento de crianças e adolescentes
- Impacto da violência
- Estatuto da Criança e do Adolescente

Desafio!!!!

- Não utilizar senso comum para análise de situações e tomada de decisões
- Incorporar mudança de visão em ações práticas!

**Estamos preparados?????**

- Formação profissional deficitária
- Falta de padronização de procedimentos básicos
- Subnotificação de casos aos órgãos de proteção
- Dificuldades de articulação da rede
- Desconhecimento de aspectos teóricos e práticos essenciais para intervenções com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade

Qual a saída????

Estudar!!!! Estudar!!!! E quando acharmos que sabemos tudo....estudar!!!!!!



Capacitação contínua - Bons cursos em boas instituições, artigos científicos e legislação

Compartilhar com colegas experiências bem e mal sucedidas!!!! Aprendemos também com a experiência!!!!

Objetivos da Rede

- Proteger a criança e garantir seus direitos (ECA, 1990)
- Notificar situações de violação de direitos ao CT e MP
- Capacitação contínua dos profissionais
- Realizar ações planejadas e coordenadas, incluindo todos os elos da rede
- Oferecer acompanhamento médico, psicológico, social e jurídico para crianças vítimas de violência

Anotações

Referências

- Brasil (1990). *Diário Oficial da União*. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.
- Ferreira, A. L., & Schramm, F. R. (2000). Implicações éticas da violência doméstica contra criança para profissionais de saúde. *Revista de Saúde Pública*, 34(6), 659-665.
- Gomes, R., Junqueira, M. F. P., Silva, C. O., & Junger, W. L. (2002). A abordagem dos maus-tratos contra a criança e o adolescente em uma unidade pública de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(2), 275-283.
- Gonçalves, H. S., & Ferreira, A. L. (2002). A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais da saúde. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18(1), 315-319.
- Habigzang, L. F., Azevedo, G. A., Koller, S. H., & Machado, P. X. (2006). Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(3), 379-386.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

O presente capítulo abordará a mediação de conflitos, seus aspectos conceituais e as etapas do processo. Além disso, serão discutidas algumas situações em que a mediação pode ser utilizada como ferramenta de intervenção no ambiente escolar.

4.1 Mediação de conflitos no contexto escolar

Karen Poletto

Michele Poletto

A escola é vista como um dos principais microssistemas onde crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo, considerado um meio de promoção de desenvolvimento integral e de preparo para o exercício da cidadania. No ambiente escolar, situações de conflitos são protagonizadas por alunos, professores, direção e pais. Por isso, a mediação pode ser uma ferramenta acessível e adequada para a resolução dos conflitos. Além disso, é uma forma de diálogo no qual se busca, de maneira pacífica, um acordo benéfico para ambas as partes.

A promoção de uma cultura de justiça e paz para uma sociedade igualitária passa necessariamente pela discussão dos modelos de justiça, com viés na resolução de conflitos. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é dar visibilidade à ferramenta de mediação aos educadores, para que estes possam utilizar no ambiente escolar para resolução dos conflitos.

A importância de questionar o modelo atual de resolução de conflitos na escola significa também questionar a forma atual de lidar com as manifestações da violência, em suas várias expressões neste contexto. Portanto, implica na revisão das relações interpessoais cotidianas, das bases do modelo de sociedade construído e reconstruído nessas relações, onde há diferentes manifestações de conflitos interpessoais.

Desta forma, há maneiras que oportunizam o diálogo entre as partes quando detectados um conflito. Estas maneiras podem ser denominadas de justiça restaurativa e a mediação. A justiça restaurativa foi uma prática que surgiu para que pudesse ser resolvido o conflito sem um processo

judiciário, oportunizando as partes espaço de resolvê-los de maneira pacífica e benéfica para ambos. A justiça restaurativa é uma nova possibilidade de justiça que privilegia toda a forma de ação, individual ou coletiva. Almeja-se a resolução pacífica de consequências decorrentes de um conflito/infração, ou a reconciliação das partes ligadas ao problema em questão (Jaccoud, 2005).

Os novos paradigmas de mediação e justiça restaurativa estão sendo desenvolvidos a partir de experiências pioneiras, iniciadas nos anos 70 e 80 do século XX, em países como Canadá, Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e França. Tais experiências ampliaram os espaços para soluções que promovam espaços de diálogos e de comprometimento das partes, tornando-os atores principais da situação das disputas dentro e fora dos espaços da justiça de administração de conflitos (Jaccoud, 2005; Pinto, 2005).

Há no contexto da justiça restaurativa e da mediação um modelo transformativo, o qual promove a visão positiva do conflito, consistindo em uma forma de participação por parte dos envolvidos. Por meio de uma visão positiva do conflito, as partes de apropriam da situação, construindo alternativas para resolução do conflito, provocando mudanças. O modelo transformativo possui como meta transformar as situações, as pessoas e principalmente o conjunto da sociedade (Lago & Motta, 2010). Atualmente, este modelo parece ser uma forma adequada para lidar com os conflitos em situações como separação e conflitos na escola, por exemplo.

A Colômbia, país latino-americano com características semelhantes às do Brasil, adotou com sucesso a Justiça Restaurativa, uma vez que ela foi incluída nos textos da constituição e do código penal colombiano. No Brasil, o projeto de Justiça Restaurativa foi implementado em junho de 2005 pelo Ministério da Justiça através da Secretaria de Reforma e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A implementação ocorreu em três estados da federação em São Paulo – São Caetano do Sul: com crianças e adolescentes nas escolas; no Rio Grande do Sul – Porto Alegre: crianças e adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas e no Distrito Federal, na cidade Núcleo Bandeirante, o trabalho envolveu a comunidade em geral e está vinculado ao Tribunal de Justiça. Trata-se de projetos-piloto, representando as primeiras tentativas de inserção da proposta de justiça restaurativa no Brasil. Apesar de abordarem públicos diferentes, os projetos partem de pontos em comum (Pinto, 2005).

A justiça restaurativa implica uma nova proposta de acesso à justiça. Pois, rompe-se a cultura do individualismo e se parte para o reconhecimento das potencialidades de soluções construídas coletivamente e a força de cooperação para toda comunidade na solução de conflito.

O que é mediação de conflitos?

A mediação é uma das formas de solucionar conflitos emergidos de questões que envolvam família, escola, comunidade, trabalho, entre outros. Assim, é um processo onde uma terceira pessoa, denominada mediador, auxilia as pessoas na busca pela resolução do problema, conduzindo para um acordo aceito pelas partes, os quais se comprometem na manutenção do que foi estabelecido. A origem da mediação se deu em razão de um aumento de demandas jurídicas e pela necessidade de lidar com os conflitos de uma maneira diferente (Jaccoud, 2005).

A palavra conflitos, em um primeiro momento é compreendida como algo negativo, onde pessoas estão umas contra as outras, buscando tirar proveito de uma situação estabelecida. Contudo, a visão positiva do conflito, que é o modelo transformativo, precisa ser avaliada e considerada e, neste momento, a mediação possui um papel fundamental ao evidenciar estes conflitos como naturais e necessários para crescimento e mudanças. O que pode ser considerado como negativo do conflito é sua má administração.

Deste modo, a justiça restaurativa, assim como a mediação, são tentativas de resolver o problema de maneira amigável. Ao mesmo tempo, a mediação resgata a prática do diálogo entre as pessoas, para buscar entendimento entre as mesmas. Este processo de mediação inicia a partir da pré-disposição dos envolvidos e a aceitação de alguém intervir para auxiliá-los a clarear e definir o problema, desenvolvendo opções para resolvê-lo. Esta prática já era utilizada em outras civilizações, antes mesmo de uma estrutura jurídica com códigos e regramentos. Alguns princípios norteiam a mediação, como: a cidadania, o exercício de deveres, autonomia das pessoas, a emancipação dos sujeitos envolvidos, não competitividade das partes e confidencialidade no processo.

A palavra mediação etimologicamente quer dizer centro, meio, equilíbrio, terceiro elemento, colocar-se. Por suas peculiaridades, a mediação precisa da participação ativa das partes, pois são estes os detentores do poder de decisão, uma vez que o mediador não decide, apenas auxilia as partes na busca da solução. Além disso, é necessária que haja a voluntariedade, ou seja, o desejo das partes no processo de mediação. Ela também solicita a inexistência de uma relação de poder (dominação) entre os envolvidos, a fim de não reproduzir os elementos do conflito. Este aspecto é fundamental para favorecer um espaço protegido de equilíbrio de poder entre as partes envolvidas, colaborando para a mudança da lógica adversarial, não há adversários ou perdedores (Muszkat, 2003). Dessa forma, o produto da mediação não impõe perdas, pois busca o consenso entre as partes.

Na sociedade, os conflitos são evidentes, denunciados e divulgados por redes sociais e meios de comunicação, fortalecendo o lado negativo do não entendimento. As situações de conflito envolvem pessoas com sentimentos e situações, resultado de um relacionamento (pessoal e/ou profissional) – mágoas, frustrações, traições, amor, ódio, raiva – situações que são adequadas à mediação. Isso porque, neste processo de solução de divergências, o mediador facilita o diálogo entre as partes, permitindo a comunicação e a discussão efetiva dos conflitos (Warat, 2004).

Como se aplica a mediação de conflitos?

O conflito quando positivo oportuniza mudanças, pela sua potencialidade de transformação, por outro lado, pode impedir a mudança. Dessa forma, sua administração é a maior responsabilidade do mediador (Breitman & Porto, 2001). Uma das maneiras de trabalhar com a resolução é não negar o conflito, aproximar-se dele sem medo. Quando o mediador reunir dados, possivelmente abrirá espaços para o surgimento de questões latentes, as pessoas em disputa podem trocar ameaças e reforçar os temores da família e do ambiente escolar. Contudo, tais ameaças funcionam na ausência de dados concretos, uma vez que quando o mediador possui os fatos, o impacto desse processo pode ser minimizado.

Ao tomar um caso fictício, como o de João Paulo e Pedro evidencia-se a importância do processo de mediação. João Paulo e Pedro eram estudantes de uma escola da rede municipal de ensino. Contudo, não estavam conseguindo obter bons resultados por apresentarem comportamentos agressivos em sala de aula. Agrediam-se verbalmente e fisicamente, além disso, influenciavam os demais colegas e deixavam um clima tenso na turma. Os professores presenciando os fatos ocorridos, buscaram a mediação como alternativa para resolver questões com os estudantes. O mediador coletou informações de ambos para evidenciar o conflito e construir um acordo benéfico para os envolvidos. Os estudantes eram vizinhos, o qual por um desentendimento de suas famílias, absorveram também os conflitos, afetando-os no ambiente escolar. Apesar dos estudantes trocarem ofensas diariamente, os professores e o mediador escolar tinham uma preocupação em comum: o bem-estar dos mesmos.

No processo de mediação, há possibilidade de realizar um acordo pelo qual haja consenso das partes. O acordo foi realizado com João Paulo e Pedro, ao mesmo tempo em que ambos foram orientados a buscar auxílio psicológico. Foi acordado que os estudantes precisavam de um espaço de diálogo, para que conseguissem conversar e ouvir-se, trabalhando negociação e valores.

Muitas vezes, o conflito está oculto e atua impede as possibilidades de conciliação, assim é necessário trabalhar na criação de diferentes formas de ver o conflito, diferentes visões sobre o mesmo acontecimento. Buscando um entendimento de uma situação de conflito.

Como no caso fictício, a ausência de diálogo poderia afetar não só a relação familiar, mas também repercutir negativamente sobre o ambiente escolar e conseqüentemente no rendimento escolar dos estudantes. Em uma situação da relação família-escola-comunidade, é fundamental analisar o contexto familiar nas relações com a escola e comunidade, propondo alguns questionamentos que permitam novas possibilidades e evitem acusações.

A mediação busca a transformação de uma cultura de conflito para uma cultura de diálogo. O processo de mediação potencializa diversos pontos importantes ao considerar as pessoas envolvidas, os protagonistas da história, evidenciando assim, a responsabilidade de ambos para a resolução da divergência.

O conflito pode ser desmembrado em tipos de conflitos e também onde estes ocorrem, facilitando assim a visualização das situações. Os conflitos ocorrem devido a: escassez de recursos igualitários, situações e disputas de poder, divergência de valores e crenças fundamentais, expectativas frustradas, desadaptação, problemas de comunicação, interesses próprios *versus* do grupo, falta de responsabilidade, desentendimento entre as pessoas entre tantos outros.

O mediador possui um papel de auxílio às pessoas para resolver a disputa, ou seja, o mediador no processo é um administrador das negociações e organiza a discussão para que as questões destacadas pelas pessoas sejam resolvidas. O processo de mediação com sucesso exige um mediador coerente e organizado para que os participantes consigam atingir o objetivo de solucionar o conflito e que esta resolução seja adequada e aceitável por todos os envolvidos (Warat, 2004).

Algumas características são necessárias para um mediador, entre elas: imparcialidade, postura ética, mas não moralizante e culpabilizadora, olhar e escuta diferenciadas e garantia de sigilo. Além disso, o mediador precisa de habilidades para diálogo e comunicação, através

de uma escuta apurada perceber interesses, sentimentos, percepções e vontades envolvidas na disputa, estimulando cada parte a apresentar seu ponto de vista. Este momento necessita ser bem trabalhado pelo mediador, pois a exposição completa de todas as questões e fatos significam um compartilhamento importante de informações que objetiva um equilíbrio de conhecimento entre todos os envolvidos (Haynes & Marodin, 1996). Este procedimento garante que todos os participantes usem as mesmas informações para definir o problema, melhorando a capacidade de cada participante para fazer opções que lhe sejam mais benéficas.

A importância de uma boa revelação, de acordo com Haynes e Marodin (1996), tem um significado especial. Em casos de divórcio, por exemplo, a justa distribuição dos bens da família, depende de que todos os participantes tenham conhecimento da renda e dos bens que a família possui. Outras habilidades se fazem necessárias para o mediador como a flexibilidade de poder delimitar questões sobre o processo, sua capacidade de reorganizá-las e cuidado com o gerenciamento da duração do processo de mediação em questão.

As intervenções dos mediadores objetivam a construção de um acordo. Por isso, é válido, a escola oferecer uma sala adequada para a entrevista, pois é o momento de compreender a história em questão, oportunizar espaço para os envolvidos apresentarem sua versão e proporcionar ao mesmo tempo a escuta entre todos.

Após o entendimento da situação pelo mediador e de escuta entre os envolvidos, há o momento de concretizar a resolução do conflito através de um acordo, onde as partes envolvidas no processo se beneficiam, consensualmente. O acordo precisa conter a identificação dos pontos em comum, as opções para seu cumprimento, ou seja, a produção de alternativas para a resolução do que gerou o conflito.

O acordo é composto por dados passados, definição do problema, opções escolhidas, razão destas escolhas e o objetivo do acordo, sendo de importância a avaliação da extensão, condições de sustentação e critérios do acordo realizado. Com o objetivo de realizar o acordo entre as partes e que este seja consensual, a mediação visa intencionalmente que a solução encontrada seja duradoura, por contar com o compromisso das pessoas envolvidas, mas, ao mesmo tempo, a de ser flexível, para adaptar-se a eventuais mudanças e imprevistos da vida diária. Isso apenas será alcançado se o processo proporcionar às pessoas outros ganhos, tais como reconhecimento de sua própria responsabilidade na produção e na solução de conflitos, aceitação de diferenças e disponibilidade para o diálogo.

A ideia trabalhada na mediação é a busca do ganha-ganha, contrária do perde-ganha, modelo instaurado na sociedade. O ganha-ganha busca através do acordo, ganhos para ambos os envolvidos. Esta prática contribui para que as pessoas consigam retomar o diálogo e principalmente a escuta do outro, conhecendo o conflito real e não só buscar a resolução do que está aparecendo, pois se corre o risco de desencadear outros problemas. Em um ambiente escolar o impacto de um espaço que promova o diálogo, pode resultar em melhorias ao clima, relacionamentos e desempenho nas avaliações, fortalecendo uma cultura de paz. Dessa forma, a mediação busca de maneira consensual a resolução de divergências, através do diálogo franco, a possibilidade de solucionar o conflito com uma terceira pessoa que é do mediador, que possui o papel de facilitar o diálogo entre as pessoas.

Quais as etapas da mediação de conflitos?

Para a realização do processo de mediação e que por fim resulte em um acordo para as partes envolvidas, cada mediação é constituída por um ciclo no processo desde o encaminhamento do conflito para mediação até a resolução consensual (Haynes & Marondi, 1996). Estas etapas serão descritas a seguir.

O primeiro passo da mediação pode ser chamado de pré-mediação no qual alguns aspectos são considerados, a saber: avaliação e encaminhamento do caso/conflito sem o início da mediação; a definição de um espaço físico e um tempo para os encontros; o contrato; esclarecimento sobre o processo que constitui em encontros, papel do mediador ao longo do trabalho, sigilo e que o acordo dependerá das partes; o número de encontros e a possibilidade de encontros individuais, quando necessário.

Como segunda etapa no processo de mediação há o relato do problema pelas partes, ou seja, uma escuta dos aspectos e pontos de tensão da história. Neste momento, há por parte dos mediadores uma postura de ouvintes e de curiosidade para esclarecimento das informações envolvidas. Ao mesmo tempo, garante o espaço de cada parte para falar sobre o problema, evitando interrupções entre as partes, a fim de garantir expressão mútua. A terceira e seguinte etapa, consiste na devolução do mediador sobre a forma de uma síntese, elaborada a partir da narração das partes, convocando-as para uma verificação se há algo incoerente na história ou se ainda existem aspectos importantes não considerados e percebidos.

A quarta etapa é o conhecimento entre as partes, na busca de compreensão dos interesses envolvidos na situação de conflito e mapear a disputa. Neste momento, o mediador deve estar atento aos pontos ao longo do processo e fazer retomadas e entrevistas individuais, quando julgar necessário. A quinta etapa é a busca de opções e alternativas para solução dos problemas e possibilita a avaliação conjunta entre o mediador e as partes para a execução dos termos do acordo para a resolução do conflito. Como sexta e última etapa, há o termo da mediação em contextos jurídicos, com assinaturas de acordo, que não se aplica ao contexto escolar, embora a escola possa criar algum material de registro desse tipo de atividade.

O uso da mediação no âmbito escolar se caracteriza como uma oportunidade de conseguir resultados positivos no ambiente estudantil, com impactos diretos na sociedade. Nestes espaços sociais, emergem conflitos que precisam ser resolvidos para favorecer interações saudáveis, transformando o conflito em oportunidade de crescimento e mudança. A mediação escolar trabalha em prol da redução da violência entre alunos, buscando ações que sejam focadas na paz e na cidadania.

Em outro caso, ocorrido em uma escola municipal, uma mãe foi buscar seu filho de 12 anos no término do dia letivo, quando chegou em casa verificou que o filho apresentava arranhões no braço. Perguntou ao filho o ocorrido e este verbalizou que havia sido agredido por um colega da escola. No dia seguinte, a mãe foi até a escola e procurou a direção para saber o que havia acontecido com o seu filho, pois apresentava arranhões no braço e acusou um colega pela agressão. Prontamente, a diretora chamou o colega para uma conversa juntamente com o aluno e uma mediadora. Nesta situação, a mediadora oportunizou aos alunos apresentar a versão do fato, onde

foi relatado pelas partes que ambos iniciaram uma troca de agressões verbais que ocasionou os arranhões no braço. Com a mediação realizada, conseguiram através do diálogo, consensar que precisavam ter cuidado no uso de palavras e respeito à individualidade de cada um. Não houve durante o processo de mediação, uma busca de inocentes e culpados, mas sim foi conduzido para que os mesmos pensassem criativamente sobre o problema e que pudessem prevenir e solucionar conflitos. Os alunos receberam apoio para compartilhar os sentimentos a fim de serem conscientes de suas próprias qualidades e dificuldades e capazes de uma comunicação aberta, compreendendo melhor suas capacidades e possibilidades.

O entendimento da mediação como alternativa para a resolução dos conflitos nada mais é que oportunizar as pessoas novas possibilidades de resolução para seus conflitos. Ao mesmo tempo, a mediação favorece e estimula a criação de novas práticas educativas baseada em uma cultura do diálogo no ambiente escolar. Assim, a escola encontra na mediação uma abordagem para uma transformação criativa do conflito, e incentiva o potencial educativo e de formação pessoal para a resolução dos problemas da vida. O mediador, chamado de terceiro, neutro e imparcial, possui o papel de auxiliar as pessoas a se comunicar, a negociar e a alcançar acordos e compromissos que sejam satisfatórios para ambas partes.

A mediação escolar não repercute positivamente apenas no ambiente escolar, mas também pode fomentar uma melhor convivência familiar e na comunidade. Esta ação potencializa uma sociedade civil ativa e comprometida com o bem-estar de todos.

Referências

- Breitman, S. & Porto, A. C. (2001). *Mediação familiar: uma intervenção em busca da paz*. Porto Alegre: Criação Humana.
- Muskat, M. E. (2008). *Guia prático de mediação de conflitos em família e organizações*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial.
- Muskat, M. E. (2003). *Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência*. São Paulo: Summus Editorial.
- Roviski, S. & Cruz, R. (2009). *Psicologia Jurídica: perspectivas teóricas e processos de intervenção*. São Paulo: Vetor.
- Vasconcelos, C. E. de. (2008). *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método.
- _____. (2006). *Fundamentos e relações interpessoais na mediação de conflitos*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Haynes, J. M. & Marondi, M. (1996). *Fundamentos da mediação familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lago, A. C. M. P. & Da Motta, I. D. (2010). *Mediação escolar: por uma cultura da paz*. In Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (Ed.). *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI* (pp. 4841-4855). Fortaleza, CE: CONPEDI.
- Warat, L. A. (2004). *Surfando na Pororoca - O ofício do mediador*, Vol. 3. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- Jaccoud, M. (2005). *Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa*. In C. Slakmon, R. De Vito, & R. G. Pinto (Eds.). *Justiça Restaurativa*, (pp. 163-186). Brasília: Ministério da Justiça. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- Pinto, R. S. G. (2005). *Justiça restaurativa: é possível no Brasil?* In C. Slakmon, R. De Vito, & R. G. Pinto (Eds.). *Justiça Restaurativa*, (pp. 19-39). Brasília: Ministério da Justiça. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

MODELOS TRADICIONAIS DE JUSTIÇA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Mirela Sanfelice

Projeto Escola que Protege
UFRGS/CEP-RUA

Anotações

Modelos Tradicionais de Justiça e de Resolução de Conflitos

♣ Justiça?

♣ Conflito?

- A) Conflitos de valores
(diferenças na moral, ideologia, crenças e religião)
- B) Conflitos de informação
(informação distorcida, conotação negativa)
- C) Conflitos estruturais
(diferenças políticas, econômicas, dos envolvidos)
- D) Conflitos de interesses
(contradições na reivindicação de bens e direitos)

PRINCIPAIS TIPOS de JUSTIÇA

Justiça Retributiva

Justiça Restaurativa

Anotações

Justiça Retributiva / Direito Penal

“Vemos que o Estado estabelece normas jurídicas com a finalidade de combater o crime. A esse conjunto de normas jurídicas dá-se o nome de Direito Penal.”

O meio de ação de que se vale o Direito é a pena, em que já se viu a satisfação de uma exigência de justiça, *constrangendo o autor* da conduta punível a submeter-se a *um mal que corresponda em gravidade com ao dano por ele causado*.

O regime penal caracteriza-se pelo sistema de justiça retributiva, fundamentado **no delito como ofensa a segurança social**, ou seja, ao Estado. E não como ofensa a pessoas e sua convivência pacífica.

Portanto, consiste em uma ideologia punitivo-vingativa do sistema que propõe a retribuição do *mal* do delito pela *mal* da pena.

Por que o surgimento de um novo modelo de justiça ???

★ Porque se fez necessário a busca por mudanças nas instituições repressivas do Estado, o acesso à cidadania e aos direitos humanos por parte daqueles que se encontram em conflito com a lei. Inclusive, a promoção de uma cultura de justiça e paz para uma sociedade igualitária passa necessariamente pela discussão dos modelos de justiça e resolução de conflitos.

Os novos paradigmas de mediação e justiça restaurativa estão sendo desenvolvidos a partir de experiências pioneiras, iniciadas nos anos 70 e 80 do século XX, em países como Canadá, Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e França, ampliando espaços para soluções emancipatórias e dialógicas das disputas dentro e fora dos sistemas estatais de administração de conflitos.

- ✚ **Ênfase no indivíduo** delinquente e sua adaptação;
- ✚ Busca de **anulação dos erros (conflito)**, obrigando as pessoas responsáveis pelos danos a reparar os prejuízos causados;
- ✚ Vítimas ocupam uma **posição distante do processo** de resolução do conflito.

Ou também denominada

- ✚ Justiça transformadora ou transformativa;
- ✚ Justiça relacional;
- ✚ Justiça restaurativa comunal;
- ✚ Justiça recuperativa;
- ✚ Justiça para a paz.

Anotações

A Justiça Restaurativa propõe a **superação do paradigma punitivo**: corresponde a uma justiça direcionada para o reparo.

Visa essencialmente

- Crítica às instituições repressivas
- Descoberta da questão da vitimologia;
- Inserção (envolvimento) da comunidade no processo de resolução do conflito.

- Questionar o modelo atual de justiça significa também questionar a forma atual de lidar com as manifestações da violência em suas variadas expressões.
- Portanto, implica revisar os alicerces das relações inter-pessoais cotidianas, as bases do modelo de sociedade construído e reconstruído nessas relações, onde há diferentes manifestações de conflitos inter-pessoais.
- O encaminhamento do Estado que retribuir aos indivíduos responsabilizados por um conflito, o mesmo dano que causaram.

Anotações

- ✱ O modelo **transformativo** promove a visão positiva do conflito
- ✱ Consiste numa uma forma de **democracia participativa na área de Justiça Criminal**
- ✱ Na qual a **vítima, o infrator e a comunidade se apropriam de significativa parte do processo decisório**
- ✱ Objetivando uma **visão positiva e construtiva** do conflito, numa experiência restauradora

- ✱ A Justiça Restaurativa é uma nova possibilidade de justiça que privilegia toda a forma de ação, individual ou coletiva;
- ✱ Almeja a resolução pacífica de conseqüências decorrentes de um conflito/infração, ou a reconciliação das partes ligadas ao problema em questão.
- ✱ O modelo transformativo tem como meta transformar as situações, as pessoas e principalmente o conjunto da sociedade. O parece mais adequado para lidar com os conflitos na atualidade, especialmente no Brasil. Ex separação, adoção...

A Justiça Retributiva, ou seja, a justiça tradicional positivista é composta por **regras** rígidas e **leis** que a cerceiam. Ao contrário, o modelo denominado Justiça Restaurativa é firmado em **valores**.

- Citam-se, assim as tribos Maori, da Nova Zelândia, são o maior exemplo na história da Justiça Restaurativa de como um modelo tribal ganhou notoriedade e legitimidade suficientes a ponto de ser incorporado pela justiça neozelandesa.
- Com efeito, a Nova Zelândia é um dos países que há mais tempo desenvolve projetos de justiça restaurativa.

Entre outros países que adotaram a Justiça Restaurativa cita-se a experiência bem-sucedida desenvolvida na Colômbia – um país latino-americano com características semelhantes às do Brasil – alcançou tamanha legitimidade que foi inscrita na própria Constituição e Código Penal do país.

Anotações

✱ No Brasil foi implementada a partir de junho de 2005 pelo Ministério da Justiça através da Secretaria de Reforma e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Sendo, implementado o projeto de Justiça Restaurativa em três estados da federação – São Paulo (São Caetano do Sul); Rio Grande do Sul (Porto Alegre) e Distrito Federal, na cidade Núcleo Bandeirante.

✱ **Em SP** – São Caetano do Sul: com crianças e adolescentes nas escolas.

✱ **RS** – Porto Alegre: crianças e adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas.

✱ **Distrito Federal**, o trabalho envolve a comunidade em geral e é vinculado ao Tribunal de Justiça.

Anotações

✱ Trata-se de projetos-piloto, representando as primeiras tentativas de inserção da proposta de justiça restaurativa no Brasil. Apesar de abordarem públicos diferentes, os projetos partem de pontos em comum.

✱ A **Justiça restaurativa** implica em uma nova proposta de acesso à justiça. Pois, rompe-se com a cultura do individualismo e parte-se a uma cultura de reconhecer as **potencialidades** das **soluções construídas coletivamente** e a força de cooperação para toda comunidade na solução de conflito.

Princípios Básicos sobre Mediação
de Conflitos

Everson Rach Vargas

<div data-bbox="318 304 969 415">1. Dos princípios, ou da “Filosofia Mediadora”</div> <div data-bbox="318 554 962 665">2. Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação</div>	<div data-bbox="1199 231 1337 264">Anotações</div> <div data-bbox="1152 304 1386 772"></div>
<div data-bbox="377 861 906 894">Dos princípios, ou da “Filosofia Mediadora”</div> <div data-bbox="299 940 460 966">Era uma vez...</div> <div data-bbox="299 984 980 1041"> <ul style="list-style-type: none"> - A participação de um terceiro já existia nas civilizações, antes de um código/estrutura jurídica </div> <div data-bbox="299 1056 384 1083">Origem</div> <div data-bbox="299 1100 983 1203"> <ul style="list-style-type: none"> - Aumento de demandas jurídicas - Movimento que desejava lidar com conflitos de outras formas. Mediação é uma das... </div> <div data-bbox="299 1218 417 1245">Princípios</div> <div data-bbox="299 1262 948 1318"> <ul style="list-style-type: none"> - Cidadania, exercício de deveres, autonomia, emancipação dos sujeitos... </div>	<div data-bbox="1152 814 1386 1362"></div>
<div data-bbox="318 1455 893 1488">Dos princípios, ou da “Filosofia Mediadora”</div> <div data-bbox="290 1539 914 1900"> <ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa das partes: detentores de poder decisão - Voluntariedade: querer das partes no processo de mediação (continuidade para sustentar as soluções) - A não existência de uma relação de poder díspar (dominação), a fim de não reproduzir os elementos do conflito - Espaço protegido: equilíbrio de poder entre as partes envolvidas na produção do conflito em questão - Mudança da lógica adversarial: “onde há um perdedor...”; forma ineficaz e destrutiva, que por vezes alimenta conflitos e a própria violência (Muszkat, 2003) - O produto da Mediação (consenso) não impõe perdas </div>	<div data-bbox="1152 1404 1386 1942"></div>

Anotações

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

CONFLITO

- Por sua potencialidade de transformação, oportunidade para a mudança
- Tanto pode impedir quanto possibilitar a existência da uma mudança: "sua administração é a maior responsabilidade do mediador" (Breitman & Porto, 94)
- Não negar o conflito: aproximar-se dele sem medo, trabalhar nesse lugar privilegiado
- Se encontra oculto, atuando no impedindo das possibilidades de conciliação; trabalhar na criação de diferentes formas de ver o conflito, diferentes visões sobre o mesmo acontecimento
- Analisar o contexto familiar nas relações com a escola e comunidade. De que forma que essa família vem se relacionando com a escola? O que da comunidade permite que aquele conflito apareça?

CLASSIFICAÇÃO

Conflitos	O conflito ocorre quando
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro
De auto-estima	Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou

CLASSIFICAÇÃO

De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.
De inadaptção	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação

CLASSIFICAÇÃO

De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer

Anotações

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

MEDIAÇÃO

- Etimologia: centro, de meio, de equilíbrio, terceiro elemento, colocar-se.
- “Processo pacífico de acordo de conflitos, no qual a solução é sugerida e não imposta às partes” (Breitman e Porto, 94).
- “Pés alados, leve e aéreo, hábil, ágil, flexível e desenvolto, estabelece relações entre os deuses e entre os deuses e os homens; entre as leis universais e os casos particulares; entre as forças da natureza e as formas de cultura; entre todos os objetos do mundo e todos os seres pensantes.” (Calvino, 1990)

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

- “A mediação tem por objetivo mais do que obter a solução rápida dos conflitos [...]. Ela visa conscientizar e mobilizar as partes para a administração de seus próprios problemas, mediante um facilitador neutro que [...] não decide, apenas auxilia as partes íntegras à conversão desses conflitos em opções” (Muszkat, 2003).

MEDIADOR

- Imparcialidade no processo: seu lugar é no meio, não havendo defesas a serem feitas
- Mediador: aceitação/lugar social dentro de um contexto
- Olhar/escuta do conflito que não seja moralizante e culpabilizadora das partes, assegurando que não será um espaço de ofensas

Anotações

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

- sigilo dos conteúdos trabalhados nos encontros, garantir o sigilo também das partes

HABILIDADES

- Facilitador para fluência da comunicação/diálogo: "gerenciador da comunicação" para solucionar o conflito
- Escuta: perceber interesses, sentimentos, percepções e vontadas envolvidas na disputa, estimulando as partes a contarem sua história; acolhimento do ponto de vista das partes
- Flexibilidade: poder delimitar questões sobre o processo, tendo capacidade de re-organizá-las. O tempo de duração de um processo de mediação é um exemplo

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

INTERVENÇÕES

- Objetivam a construção de um acordo
- Mapear/perceber nós críticos nas falas das partes, que geralmente são a causa dos conflitos
- Porque está acontecendo determinado conflito? Identificar...
- Intervenções do mediador: no processo ou no conteúdo?
- Posicionamento para garantia de: um acordo equitativo; que não permita a continuidade do conflito; onde percebe que o acordo não é possível de ser sustentado, já que avalia as possibilidades para tal ao longo do processo
- Entrevistas: compreender que história se passa; que o sujeito possa narrar/organizar a história que passa consigo; a parte (escutante) poder escutar pelo outro

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

ACORDO

- supera a lógica do vencedor; as partes envolvidas se beneficiam: um consenso
- identificação dos pontos em comum, atentando as opções de acordo ao longo do processo
- não impõe perdas, mas gerenciamento de opções: eleito justo para as partes
- não implica em convencimento da outra parte, já que isso envolve submissão a uma proposta
- produção de alternativas são necessárias
- acordo feito de termos
- avaliar extensão, condições de sustentação e critérios dos acordos feitos

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

“Além do consenso, a Mediação visa intencionalmente a que a solução encontrada tenha a virtude de ser duradoura, por contar com o compromisso das pessoas envolvidas, mas, ao mesmo tempo, a de ser flexível, para adaptar-se a eventuais mudanças e imprevistos da vida diária, o que só pode ser alcançado se o processo proporcionar às pessoas outros ganhos, tais como reconhecimento de sua própria responsabilidade na produção e na solução de conflitos, aceitação de diferenças e disponibilidade para o diálogo.” (CRP, 2007).

Anotações

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

PROCESSO

ETAPAS

- **Pré-mediação:** “triagem”, avaliação e encaminhamento do caso/conflito sem o início da mediação
- **Primeira etapa:** definição de um espaço (físico) e um tempo (horário para encontros)
- Contrato
- Esclarecimento sobre o processo: encontros, papel do mediador ao longo do trabalho, sigilo, o acordo dependerá das partes
- Número de encontros e a possibilidade de encontros individuais quando achar necessário

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

- **Segunda etapa:** narração do problema, pela parte solicitante (?) - escuta dos aspectos e pontos de tensão da história
- postura ouvinte e curiosidade do mediador; intervenções sobre formas de pergunta de esclarecimento de algum ponto
- garantir o espaço de cada parte para narrar o problema, evitando interrupções entre as partes: garantia de expressão mútuas
- **Terceira etapa:** devolução do mediador sobre a forma de uma síntese, elaborado a partir da narração das partes
- convocar as partes, perguntando se há algo incoerente na história
- percepção de pontos da história que ainda não foram percebidos

Anotações

Dos conceitos-ferramenta para a prática da Mediação

- **Quarta etapa:** conhecimento entre as partes
- buscar compreender os interesses acerca da situação de conflito, para mapear a disputa, apontando-a
- atentar aos pontos de acordo que foram aparecendo ao longo do processo, retomando-os
- entrevistas individuais, no caso do processo não estar fluindo, combinadas com as partes
- **Quinta etapa:** busca de opções, alternativas para solução dos problemas
- possibilidade de desmanchamento de alguns termos já construídos ao longo do processo
- avaliação conjunta entre o mediador e as partes da execução dos termos do acordo, importante!
- **Sexta etapa:** termo da mediação em contextos jurídicos, com assinaturas de acordo. Não se aplica ao contexto escolar.

Referências

- ✱ Calvino, Italo. As cidades invisíveis. (trad. Diogo Mainardi) São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- ✱ MUSZKAT, M. E. Guia Prático de Mediação de Conflitos em família e organizações. Editora Summus Editorial. 2ª ed. 2008.
- ✱ MUSZKAT, M. E. (Org.) Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência. São Paulo: Summus, 2003.
- ✱ ROVINSKI, Sônia; CRUZ, Roberto (Orgs.). Psicologia Jurídica: perspectivas teóricas e processos de intervenção. 1ª ed. – São Paulo: Vetor, 2009.
- ✱ VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. Mediação de conflitos e práticas restaurativas. São Paulo: Método, 2008.
- ✱ Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas de Lilia Maia de morais Sales. Disponível em: <http://www.unifor.br/notitia/file/1681.pdf>
- ✱ Mediação escolar – uma mudança de paradigma de Pedro Martins, mediador de conflitos e vice-presidente do Instituto de mediação e arbitragem de Portugal. (IMAP). Disponível em http://www.gral.mj.pt/userfiles/MediacaoEscolar_Umamudancadeparadigma.pdf

Referências

- ✱ BELEZA, Flávia. MEDIAÇÃO ESCOLAR: Por uma Cultura de Paz.
- ✱ WARAT, Luis Alberto. Surfando na Pororoca - O ofício do mediador, Vol. III. Florianópolis (SC): Fundação Boiteux, 2004.
- ✱ JACCOUD, Mylène. Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa. In: BRASIL. Ministério da Justiça. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Justiça Restaurativa. Brasília, 2005.
- ✱ PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa: É possível no Brasil? Disponível em http://www.idcb.org.br/documentos/artigos3001/art_justicarestau.doc.



Ministério da
Educação



ISBN 978-85-61975-06-7



9 788561 975067