



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



BRENA CRISTIANE BAHIA DE CARVALHO

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE A GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES APRESENTADAS POR CONSELHEIROS TUTELARES E
DIRIGENTES ESCOLARES**

Salvador
2014

BRENA CRISTIANE BAHIA DE CARVALHO

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE A GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES APRESENTADAS POR CONSELHEIROS TUTELARES E
DIRIGENTES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Área de concentração: Cognição e Representações Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Ristum

Salvador
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Aos meus professores da Escola,
Por terem feito desta um ambiente no qual pude encontrar carinho, respeito e as bases
para o desenvolvimento dos meus valores e da minha autonomia.

AGRADECIMENTOS

A Papai do Céu, por ter escutado todas as minhas intermináveis orações e por ter colocado as melhores pessoas do mundo ao meu redor em resposta a elas;

Aos meus pais, Barbara e Francisco, preciosidades da minha vida, pelos olhares tão sonhadores que têm para mim, pelo amor que cotidianamente me devotam, pela liberdade que me dão para fazer as minhas próprias escolhas, e por serem combustíveis infalíveis da minha caminhada;

Aos meus irmãos, Roberta e Francisco, por torcerem pelo meu sucesso e por compartilharem comigo a alegria de cada conquista alcançada; e aos meus sobrinhos, “Titia, por que você estuda tanto?”, “Por vocês, meu amor!”.

Ao meu príncipe, Leo, agradeço pelas descobertas mais lindas que continuamos a fazer juntos, pela paciência, pela compreensão, pelo denovo e por compartilhar comigo a certeza de que as nossas conquistas profissionais têm objetivos comuns: o nosso amor, a nossa vida, e a construção da nossa família. Às minhas sogra e cunhada, agradeço pelo acolhimento, pelo carinho e pelo apoio, tão fundamentais nesta caminhada.

Aos meus familiares (avós, tios e primos) pelas raízes. Em especial, à minha avó Flor, pelo colo tão macio e por cada chazinho de cidreira que fez para mim nos momentos mais tensos desta jornada; aos meus tios Aida e Antônio, pelo valor que atribuem à educação e aos modos simples e generosos de se viver; e às minhas primas-irmãs-amigas, Adriana, Cristina, Márcia, Thaís e Rebeca por estarem sempre tão presentes na minha vida, me alegrando e me ajudando a prosseguir;

Aos meus amigos da infância, da faculdade e da vida, agradeço por não terem compreendido que, em alguns momentos, precisaria me ausentar para realizar este trabalho, por terem convocado a minha presença, e por terem feito, dos nossos encontros, um lugar para eu respirar tranquila e de bom humor. Em especial, agradeço a Juliana, Joana e Luciana, por serem o meu poço de amor e de aceitação incondicionais; a Lailinha, representante da nossa diretoria, por estar sempre ao meu lado, por ser o meu símbolo de sofisticação, sensibilidade e afeto; e à Marianna Medrado, por ter se preocupado tão delicadamente comigo quando precisei, e por ter me ajudado a resgatar as forças para continuar.

À minha querida orientadora, Marilena Ristum (“Senão ela, então quem?! Senão agora, então quando?!), pelo seu jeito que consegue ser tão crítico, tão questionador e, ao mesmo tempo, tão conciliador e acolhedor diante das diferenças, pela sua capacidade de conseguir olhar sempre além das nossas potencialidades, vislumbrando resultados que nós mesmos não acreditávamos que poderíamos alcançar um dia. Agradeço por ter me acolhido no seu ninho, e também, por cada vírgula colocada e retirada do meu texto, por cada gotinha de compreensão e incentivo.

A Ana Cecília Bastos, esse ser tão dotado de doçura e de aconchego, agradeço pela presença que convoca o empenho no cumprimento dos compromissos e, com igual intensidade, a serenidade e a tranquilidade necessárias para se viver bem. Obrigada pelas inúmeras vezes em que me acolheu na sua casa e por ter me permitido fazer parte do seu grupo, tão maternal.

Ao meu querido grupo de pesquisa, agradeço pela paciência, pelas dicas valiosas que deram ao meu trabalho, pelo incentivo, por cada manhã compartilhada de segunda-feira e pela certeza de que, o que nos une, está para além dos contextos de pesquisa. Em especial, agradeço à amiga Andrea Padovani pela sua companhia, pelo cuidado que tem comigo, pelo seu esforço em me ensinar a encarar as dificuldades da vida de maneira mais leve e por compartilhar comigo a fé no ser humano; e a Clarinha, presentinho que Deus me deu, por me ensinar diariamente os verdadeiros significados de “cuidar e amar”. Seu jeito tão verdadeiro, corajoso, cuidadoso, doce e divertido de ser é um exemplo que busco seguir na minha vida. A minha expectativa é a de que sejamos companheiras por muitas outras jornadas!

Aos colegas Avimar Júnior, Taiane Lins, Joelma Silva e aos professores Virgílio Bastos e Antônio Marcos Chaves, por terem se disponibilizado a ler o meu trabalho, mesmo quando os seus contornos eram ainda menos precisos, me ajudando, tão generosamente, a guiar os meus futuros passos. Agradeço também à professora Virgínia Dazzani e à colega Liliane Teles, por toda disponibilidade e estímulo que me deram para que eu seguisse neste caminho acadêmico;

Aos gestores escolares e conselheiros tutelares que se dispuseram a participar desta pesquisa, agradeço por terem confiado em me conceder suas entrevistas, por terem compartilhado comigo os desafios de se garantir direitos de crianças e adolescentes no nosso país,

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro.

RESUMO

Carvalho, B. C. B. de. (2014) *Significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentadas por Gestores escolares e Conselheiros Tutelares. Dissertação de Mestrado*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Este estudo, de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, teve como objetivo geral compreender as significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes presentes nos relatos sobre o que pensam e como agem os gestores escolares e os conselheiros tutelares. Mais especificamente, buscou-se analisar como as compreensões dos participantes sobre a infância e adolescência, o fracasso escolar e os maus-tratos contra crianças e adolescentes participam na configuração das significações a respeito da garantia, e descrever as situações nas quais Conselhos Tutelares e Escolas afirmam interagir. Como fundamentação teórica, a abordagem histórico-cultural foi escolhida. Foram entrevistados oito gestores escolares e oito conselheiros tutelares de quatro instituições distintas de Salvador. Como resultados, encontramos que: (1) as significações atribuídas à infância e adolescência as circunscrevem em um período que precisa de vigilância e tutela; (2) as significações sobre fracasso escolar centraram-se, principalmente, sobre a culpabilização dos alunos e de seus familiares. No entanto, entre os conselheiros tutelares, foi estabelecida uma análise mais complexa em relação ao fenômeno, integrando fatores relacionados à Escola e à inoperância do Estado. (3) Os maus-tratos foram concebidos, tanto de maneira mais ampla, quanto de maneiras mais específicas, vinculando-os à violência doméstica e/ou familiar, ou à possibilidade de os profissionais da escola se configurarem também como agressores. (4) No que se refere à relação estabelecida entre as instituições, foi possível perceber que, além das notificações sobre frequência irregular, evasão escolar, repetência ou maus-tratos, a Escola tem encaminhado, aos Conselhos, ocorrências envolvendo questões comportamentais dos alunos e a ausência da família na Escola, situações nas quais se espera do Conselho uma atuação repressora e punitiva. Ressalta-se, no entanto, que a Escola 02 afirmou não estabelecer relações com o referido órgão de defesa. (5) Já as ações dos conselheiros, diante das demandas da Escola, parecem incluir tanto a anuência em relação à solicitação de sua ação punitiva, quanto a tentativa de legitimar o órgão como uma instituição de defesa. Entretanto, as tentativas de explicitar o Conselho como um órgão de defesa de direitos foi posta, pelos conselheiros, como um fator que tensiona a sua relação com as Escolas. (6) Sobre a garantia de direitos, com a exceção da Escola 02, os participantes a caracterizaram pelo cumprimento dos direitos assegurados em lei, incluindo-se o conhecimento da normativa, a verificação do seu cumprimento e a denúncia das situações nas quais os direitos estejam sendo ameaçados ou violados. Contudo, nas Escolas, a maioria dos gestores referiu conhecer o ECA superficialmente. Como considerações finais, foram pontuadas a necessidade: de uma maior divulgação do ECA nas Escolas; da inserção de reflexões críticas referente ao fracasso escolar ao longo da formação docente; de uma definição mais precisa sobre os maus-tratos; e de ações que responsabilizem e deem condições à Escola para fazer as devidas notificações; além da dificuldade de circunscrever as ações dos conselhos tutelares às que estão postas na normativa, uma vez que estes se configuram como instituições híbridas, cuja ação é perpassada pela dinâmica do contexto social no qual se inserem.

Palavras-chaves: Direito de crianças e adolescentes, Escola, Conselho Tutelar, Infância, Fracasso Escolar, Maus-tratos

ABSTRACT

Carvalho, B. C. B. de. (2014) *Meanings about guarantee of rights of children and adolescents presented by School Managers and Guardianship Councils. Master's thesis.* Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

This study has a qualitative, descriptive and interpretative nature. It presented as main objective to understand the meanings of the guarantee rights of children and adolescents in the reports about what school managers and council members think and how they act. More specifically, it has assumed the goal of analyzing how participants' understandings of childhood and adolescence, school failure and ill-treatment of children and adolescents influence in the shaping of meanings about the warranty, by describing situations in which Guardianship Councils and Schools claim to interact. The cultural-historical approach was chosen as theoretical framework. Eight school managers and eight council members from four different institutions of Salvador were interviewed. As results, we found that: (1) The meanings attributed to childhood and adolescence ascribe them as a period that need monitoring and protection; (2) The meanings of school failure have focused mainly on the culpability of the students and their families. However, among the council members, a more complex analysis about the phenomenon was established, by integrating on its explication factors related to the school and the ineffectiveness of the state; (3) The mistreatment were designed, both on more broadly and more specifically ways, being linked to domestic and/or family violence, or to the possibility of school professionals also behave as aggressors; (4) Regarding to the relationship between the institutions, it was noted that, beyond notifications of irregular attendance, school supply, school failure, or mistreatment, the School has forwarded to the Council occurrences involving students' behavioral issues and the non-attendance of family at school, situations in which the school expects from the council a repressive and punitive action. It is noteworthy, however, that the School 02 alleged not setting relations with that defense establishment; (5) On the other hand, the councilors actions, given the school's demands, seem to include both the agreement in relation to the request of a punitive action, as an attempt to legitimize the institution as a defense establishment. Nonetheless, attempts to expose the Council as a national institution of advocacy were evaluated by the councilors as a factor that strains their relationship with the schools; (6) With the exception of School 02, participants characterized the guarantee of rights by the fulfillment of the rights guaranteed by law, including the knowledge of the rules, checking its compliance and reporting of situations in which rights are being threatened or violated. However, in schools, most managers thought knowing the ECA just superficially. As final remarks, we point out the need of: greater disclosure of ECA in Schools; inserting critical reflections about school failure along the teacher education; a more precise definition of maltreatment; formulating actions that charge the responsible and that give conditions to the school to make appropriate notifications. It is important, also, dealing with the difficult of circumscribing the actions of the guardianship council rules with those that are in the law, since they are characterized as hybrid institutions, whose action is influenced by the dynamics of the social context in which they are placed.

Keywords: Children and Adolescents Rights, School, Maltreatment, Guardian council, Childhood, School failure

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Publicações relacionadas ao Conselho Tutelar - Revisão	17
Figura 2: Modelo Teórico.....	50
Figura 3: Zoneamento da cidade de Salvador.	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Relação dos Participantes da Escola 01 com dados sobre cargo, idade, formação e tempo de trabalho da escola.....	56
Tabela 2 Relação dos Participantes da Escola 02 com dados sobre cargo, idade, formação e tempo de trabalho na escola.....	56
Tabela 3 Relação dos Participantes da Escola 02 com dados sobre cargo, idade, formação e tempo de trabalho na escola.....	57
Tabela 4 Relação dos Participantes da Escola 02 com dados sobre cargo, idade, formação e tempo de trabalho na escola.....	59
Tabela 5 Relação dos Participantes da Escola 02 com dados sobre cargo, idade, formação e tempo de trabalho na escola.....	61

LISTA DE SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FICAI – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente

SIPIA – Sistema de Informação para Infância e Adolescência

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
1. REVISÃO DE LITERATURA	16
2. INTRODUÇÃO	21
2.1 Significados e sentidos na abordagem histórico cultural	21
2.2 A infância e a adolescência enquanto construções sociais	26
2.3 Direitos humanos e o percurso histórico dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil	33
2.4 Sobre a comunicação dos casos de fracasso e evasão escolar	40
2.5 Sobre a comunicação dos casos ou suspeitas de maus-tratos dirigidos às crianças e aos adolescentes	46
2.6 Pergunta de investigação e pressuposto	49
2.7 Objetivos	51
2.7.1 Objetivo geral	51
2.7.2 Objetivos específicos	51
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	52
3.1 Estratégia geral da pesquisa	52
3.2 Participantes	53
3.2.1 As escolas	55
3.2.2 Os Conselhos Tutelares	57
3.3 Instrumentos	61
3.4 Coleta dos dados	61
3.4.1 Procedimentos para a realização da entrevista nas Escolas	61
3.4.2 Procedimentos para a realização das entrevistas no Conselho Tutelar	62
3.5 Análise dos dados	62
4.RESULTADOS	64
4.1 Significações atribuídas à infância e à adolescência	64
4.2 Significações atribuídas ao fracasso escolar	72
4.3 Significações atribuídas aos maus-tratos contra crianças e adolescentes	85
4.4 Significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes	90
4.5 Descrevendo as inter-relações entre as Escolas e os Conselhos Tutelares	98
4.5.1 Situações nas quais a Escola 01 relata recorrer ao Conselho Tutelar e os encaminhamentos dados pelos mesmos	99
4.5.2 Situações nas quais a Escola 02 relata recorrer ao Conselho Tutelar e os encaminhamentos dados pelos mesmos	110
4.5.3 Situações nas quais o Conselho Tutelar 01 relata a solicitação da Escola e os encaminhamentos dados pelos mesmos	114

4.5.4 Situações nas quais o Conselho Tutelar 02 relata a solicitação da Escola e os encaminhamentos dados pelos mesmos _____ 125

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ **138**

REFERÊNCIAS _____ **145**

ANEXO I _____ **156**

ANEXO II _____ **158**

ANEXO III _____ **160**

ANEXO IV _____ **162**

ANEXO V _____ **164**

APRESENTAÇÃO

A ideia inicial, que motivou a construção deste projeto, foi a de compreender como se davam as relações entre as Escolas e Conselhos Tutelares. No entanto, o interesse não estava em apenas descrever concretamente as relações entre essas duas instâncias, mas em compreender, de fato, como os atores sociais aí presentes concebiam o seu papel e se relacionavam em prol da garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Segundo Reynaert, Bouverne-de-Bie e Vandeveldde (2009), após a aprovação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, o direito da criança passou a limitar-se a um pensamento consensual sobre ele, tal como se estivesse já posto e aceito, de onde decorrem duas importantes consequências: o encaminhamento de um discurso tecnocrático sobre as formas mais eficientes de implementação da nova lei, que não mais remete ao significado dos direitos; e a presença de um discurso descontextualizado, que não leva em conta as condições específicas sociais, econômicas e históricas nas quais a criança se desenvolve.

Embora seja possível observar, na produção bibliográfica nacional, a consideração das condições contextuais específicas da infância e da adolescência brasileiras, bem como da história da consagração dos seus direitos, sobressai-se, em grande medida, a preocupação tecnocrática com a efetivação destes direitos. Como exemplo, na fala de Sandalowski (2006),

O problema central que se apresenta, tanto para o sistema judiciário como para a sociedade civil e para o próprio Estado, não corresponde ao fato de justificar os direitos concedidos aos atores sociais, mas sim às formas encontradas para protegê-los, revelando não um questionamento filosófico e, sim, político (p.109).

Silva (2007), ao ser convocado a responder à questão “Direitos humanos para quem?”, afirma que a produção de direitos, enquanto esfera institucional da sociedade, é uma expressão da cultura humana. Neste mesmo trabalho, transmutando a questão para “Direitos humanos, quando e por quê?”, o autor questiona os usos estratégico e tático que são feitos em seu nome. Em relação ao uso estratégico, Silva (2007) aponta os riscos de se conceber os direitos humanos como um fim em si mesmos, uma vez que isso limitaria a possibilidade de crítica em relação ao conteúdo próprio dos direitos e aos seus destinatários. Já no que se refere ao uso tático - circunscrito às situações nas quais os direitos humanos são vistos como meios, ou como recursos- o autor questiona a possibilidade de ser adotada, em sua defesa, uma hierarquia equivocada entre os direitos, na qual possa transparecer que uns sejam mais essenciais do que outros. Feitas essas considerações, Silva (2007) propõe, então que os direitos humanos sejam

vistos como

Um campo de significação histórico social, em que cada sociedade, a seu tempo, ao seu momento, ali, vai abrigar um conjunto de anseios e preocupações, de sentimentos, de necessidades, de ansiedades, e aí, concretamente, sobre a bandeira dos direitos humanos, vai tentar avançar uma determinada prática social.(p.30)

A constatação a respeito do discurso tecnocrático em relação aos direitos de crianças e adolescentes e a definição dos direitos enquanto construções que são humanas e situadas historicamente, contribuíram para a formulação do problema de pesquisa e, junto aos aportes da teoria histórico-cultural (Vigotski, 1993, 2007), para a delimitação do objeto deste estudo. Pretende-se, então, analisar os significados a respeito da garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentados por dirigentes de estabelecimento de ensino fundamental e conselheiros tutelares, bem como as imbricações entre significados e as práticas desenvolvidas entre Escolas e Conselhos Tutelares. Essas duas instituições foram escolhidas por estarem juntas, de acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (Brasil, 1990), na tarefa de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes.

De acordo com o ECA (Brasil, 1990), o Conselho Tutelar configura-se como um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, que tem como funções o recebimento de denúncias de violação dos direitos, o provimento de orientações, a aplicação de medidas de proteção e a assessoria ao Poder Executivo na elaboração de propostas orçamentárias para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente (FIA & CEATS, 2007). Apresenta-se, assim, como uma instância representativa da sociedade, composto por cinco membros escolhidos pela comunidade local, para um mandato de quatro anos, com direito a uma recondução.

O Art. 56 do ECA (Brasil, 1990) afirma ser tarefa dos dirigentes de estabelecimento de ensino fundamental a comunicação de casos de maus-tratos envolvendo seus alunos, a reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares, e os elevados níveis de repetência. Em alguma medida, se pode abstrair que tais comunicações contribuam para assegurar que crianças e adolescentes tenham, com absoluta prioridade, assegurados os seus os direitos referentes à: vida, saúde, alimentação, educação, profissionalização, cultura, dignidade, liberdade, convivência familiar e comunitária, ao esporte, ao lazer, e ao respeito, (Art. 4, Brasil, 1990). No entanto, não se tem especificado, no documento, em que sentido a comunicação desses casos (estabelecidos de acordo com o Art. 56) se associa à garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, uma vez que não estão estabelecidos em lei os encaminhamentos específicos que devem ser dados para a solução dos

problemas.

Desse modo, é também nesta lacuna que este trabalho se insere, uma vez que supõe que, ao serem esclarecidas as significações a respeito da garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentadas por esses atores, seja possível delinear as suas práticas e as formas pelas quais elas se relacionam (ou não) com a garantia de direitos (e de quais direitos).

Para responder ao objetivo de pesquisa formulado, este trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro deles, a revisão de literatura, se destina a fazer um levantamento geral a respeito dos estudos acadêmicos já produzidos na área, buscando referência, na literatura, sobre a relevância da proposta desta pesquisa

No segundo capítulo, são explicitados os fundamentos teóricos deste trabalho, centrados nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural; além disso, são resgatadas pesquisas que incluem os temas que são transversais a esse projeto, quais sejam: os significados de infância e adolescência, o percurso histórico da formulação dos direitos infanto-juvenis, o fracasso escolar e os maus-tratos contra crianças e adolescentes. Este capítulo finaliza com a formulação mais criteriosa do problema de pesquisa e com descrição dos objetivos gerais e específicos deste estudo.

O terceiro capítulo, por sua vez, inclui os delineamentos metodológicos escolhidos para a obtenção dos dados empíricos, destacando-se a estratégia geral da pesquisa, os participantes e os critérios elencados para escolhê-los, e os instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo, estão apresentados os resultados encontrados e as discussões tecidas em torno dos mesmos. Primeiramente, foram relatadas as significações dos participantes a respeito da infância e da adolescência, do fracasso escolar e dos maus-tratos contra crianças e adolescentes. Dando prosseguimento, foram analisadas as situações nas quais as Escolas e os Conselhos Tutelares afirmam interagir e, finalmente, são apresentadas as significações de garantia de direitos referidas pelos gestores escolares e conselheiros tutelares.

O quinto capítulo, encerrando então o trabalho, retoma os principais resultados obtidos, na expectativa de analisar, à luz da literatura em torno da questão, se e como os objetivos propostos foram alcançados.

1. REVISÃO DE LITERATURA

O interesse pelo estudo destinado à relação entre Escolas e Conselhos Tutelares certamente não se inicia aqui. Santos, Teixeirense e Lima (2011), ao traçarem um perfil da produção acadêmica (dissertações e teses publicadas entre 1990 e 2010) sobre os Conselhos Tutelares no Brasil, indicaram as relações entre Escolas e Conselhos Tutelares como uma área temática de estudos, dentre outras, como: política social e ECA (Brasil, 1990); gestão, funcionamento e estrutura; violência doméstica e Conselho Tutelar: ações e percepções; e histórico das políticas públicas e dos Conselhos: direito e cidadania.

De acordo com os autores citados, a área temática da relações entre os Conselhos e a Educação seria responsável por 13,8% dos trabalhos (12 teses/dissertações) distribuídos entre os cursos de Educação, Psicologia e Serviço Social. Seus focos principais incidiriam sobre o papel do Conselho Tutelar na garantia do direito à educação; na análise das demandas das escolas aos Conselhos Tutelares; no impacto da ação dos Conselhos Tutelares nos fenômenos da evasão e exclusão escolar; no impacto das práticas pedagógicas da escola; nos órgãos do sistema de garantia de direitos; e na prática educativa dos próprios conselhos tutelares.

É interessante ressaltar a observação dos autores referentes aos cânones disciplinares seguidos pelas pesquisas realizadas. Segundo os mesmos, os trabalhos no campo da educação têm se dedicado mais à análise da situação das escolas e das políticas educacionais; já no campo da psicologia, o interesse maior estaria recaindo sobre os aspectos comportamentais das crianças e adolescentes e sobre a sua relação com a violência; por fim, na área de serviço social, prevaleceria o interesse no impacto dos Conselhos Tutelares na evasão escolar e na prática educativa comunitária destes órgãos (Santos, Teixeirense & Lima, 2011).

Já na revisão de literatura e mapeamento dos trabalhos dedicados especificamente ao Conselho Tutelar, feitos no presente estudo, e que abrangeu a análise tanto das produções de teses e dissertações, quanto a publicação de artigos em periódicos, foram encontradas, conforme pode ser visto na Figura 01, pesquisas ligadas: (1) à consideração do papel e das práticas deste colegiado; (2) ao perfil e ao trabalho dos conselheiros tutelares; (3) ao processo específico de implantação dos Conselhos Tutelares em alguns municípios brasileiros; (4) à análise do sistema de informação para a infância e adolescência (SIPIA); (5) às práticas dos Conselhos Tutelares em situações específicas de violência contra a criança e ao adolescente e (6) à relação estabelecida entre os Conselhos Tutelares e as Escolas, foco principal deste projeto.



Figura 1: Publicações relacionadas ao Conselho Tutelar - Revisão

Entre as pesquisas direcionadas à análise das relações entre Conselhos e Escolas, foram encontrados trabalhos cujo foco centrava-se: na violência (Rosenburg, 2011; Schmidt, 2007; Weber, 2005); no fracasso escolar, na baixa frequência e na evasão escolar de estudantes (Boldieri, 2009; Konzen, 2000; Souza, Silva & Teixeira, 2003); bem como a caracterização das relações entre as duas instituições (Souza, Silva & Teixeira, 2003; Aragão & Fernandes, 2011; Scheinvar, 2008). Tais trabalhos têm apontado para as limitações físicas, materiais e de recursos humanos enfrentadas pelos Conselhos Tutelares (Boldieri, 2009), bem como têm questionado as configurações equivocadas que este órgão tem assumido, a exemplo das situações em que o mesmo é demandado pela Escola num caráter predominantemente punitivo, repressivo e não protetor (Schmidt, 2007), ou quando se percebe o baixo entrosamento entre as instituições e a ausência de um trabalho preventivo e integrado de defesa dos direitos da criança e do adolescente (Weber, 2005).

Ampliando-se o escopo da revisão de literatura realizada, e incluindo os estudos que se dedicam à instituição escolar, e/ou ao problema dos direitos de crianças e adolescentes e os significados à respeito da infância e da adolescência que eles veiculam, a questão posta neste projeto adquire maior relevância.

O levantamento dos estudos relativos à Escola restringiu-se àqueles que tiveram como eixo a discussão de questões relacionadas à violência e à baixa frequência e evasão escolar de estudantes, situações nas quais, de acordo com o ECA (Brasil, 1990), deve recorrer ao Conselho

Tutelar. Dentre os principais resultados encontrados nestes estudos, pontua-se: o pouco contato com o Estatuto (Brasil, 1990) ao longo da sua formação profissional (Santos & Chaves, 2007); o baixo reconhecimento da sua responsabilidade de notificação de casos de violência e maus-tratos contra crianças e adolescentes (Ristum, 2010a); o desconhecimento a respeito dos sinais e sintomas que crianças vítimas de violência podem apresentar, bem como dos encaminhamentos corretos a serem feitos (Vagostello, Oliveira, Silva, Donofrio, Moreno & Branco, 2003); além da localização dos problemas escolares nos próprios alunos ou nas suas famílias, sem levar em consideração as condições socioeconômicas mais amplas, bem como o contexto escolar e suas características institucionais (Aragão & Fernandes, 2011; Aquino, 1998).

Os estudos que abordam a noção de direitos de crianças e adolescentes dentro do espaço escolar (Santos, 2010; Chaves & Santos, 2006, 2007; Rizzini, Pereira & Thapliyal, 2007; Weber & Guzzo, 2009), por sua vez, têm indicado a baixa consciência, por parte das crianças, a respeito dos seus direitos; a precariedade da difusão do Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola (Santos & Chaves, 2007); a prevalência da lógica da proteção no espaço escolar, em detrimento da lógica de promoção de direitos; e a influência de concepções religiosas, católicas, tanto nas Escolas, quanto na própria legislação (Santos & Chaves, 2006).

De acordo com Santos (2010), entre professores, há um predomínio da ênfase nos deveres das crianças, em prejuízo das noções de direitos; a presença da lógica do controle repressivo e a concepção dos adolescentes enquanto sujeitos imaturos, tanto para a realização de críticas, quanto para a assunção de responsabilidades e exercício de sua própria autonomia. Neste sentido, Rizzini et. al. (2007) afirmam que, a despeito dos avanços legais e dos discursos a favor da participação infanto-juvenil, ainda existe, na Escola, uma resistência à mudança nas relações de poder entre adultos e crianças e adolescentes.

Segundo Aragão e Fernandes (2011), as relações entre os Conselhos Tutelares e as Escolas vêm se estabelecendo desde 1990 com diferentes intensidades e de diferentes formas. No entanto, não é possível encontrar quantitativos equivalentes de estudos sobre o tema entre os estados brasileiros. Santos, Teixeira e Lima (2011), buscando delinear o perfil da produção acadêmica brasileira em nível de pós-graduação sobre os Conselhos Tutelares, indicam a preponderância de dissertações produzidas em mestrado acadêmico, em sua maior parte, em instituições públicas federais e estaduais, concentradas principalmente nas regiões Sudeste (principalmente nos estados do Rio Janeiro e São Paulo) e Sul do país.

Assim, surgem, como lacunas, a partir dos estudos levantados, o baixo índice de

pesquisas que abordem as relações estabelecidas entre escolas e conselhos tutelares no município de Salvador e de estudos que investiguem essa relação a partir do ambiente escolar. De maneira geral, os trabalhos acadêmicos têm se concentrado preponderantemente na análise dos prontuários e registros de atendimento pertencentes ao Conselho Tutelar, na observação do cotidiano de trabalho dos conselheiros e na realização de entrevistas semiestruturadas com os mesmos.

Além das lacunas acima elencadas, constitui-se parte da justificativa deste estudo a necessidade da realização de estudos mais aprofundados que envolvam a utilização do ECA (Brasil, 1990) por parte de profissionais que trabalhem diretamente com crianças (Brino & Williams, 2003), e a necessidade de ampliar urgentemente a difusão do ECA (Brasil, 1990) nas Escolas, contribuindo para a promoção de um novo olhar sobre a criança e o adolescente (Santos & Chaves, 2006).

Acredita-se que, ao longo do próprio processo de pesquisa, ao entrevistar os atores dos espaços educacionais, seja possível lançar luz sobre suas responsabilidades no que se refere à garantia de direitos do público infanto-juvenil, bem como sobre a necessidade de se ter em pauta a efetivação dos direitos previstos pelo Estatuto (Brasil, 1990). Acrescenta-se também a expectativa de que este trabalho, tendo como horizonte as críticas feitas por Santos (2011) à produção acadêmica na área¹, seja capaz de ouvir os sujeitos que efetivamente atuam nesses espaços, contribuindo para a reorientação de práticas educacionais e de políticas públicas na direção tanto da proteção, quanto da promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

Para dar conta de tais intenções, o presente projeto pautou-se na teoria histórico-cultural, uma vez que esta se mostra como uma fonte conceitual proveitosa para a análise dos aspectos socioculturais presentes nas investigações em Psicologia (Ribas e Moura, 2006). Considerando o pressuposto, dado pela abordagem histórico-cultural, de as ações humanas serem perpassadas e orientadas pelos significados, é possível supor que os significados atribuídos pelos professores ao ECA (Brasil, 1990) e aos direitos adquiridos pelas crianças e adolescentes, certamente estarão imbricados na forma como esses direitos serão defendidos, e mesmo na maneira como a própria garantia de direitos é significada. Parte-se, portanto, do pressuposto de que é possível

¹ Ao examinar o potencial dos estudos produzidos no Brasil acerca dos Conselhos Tutelares em contribuir para o fortalecimento destes órgãos e da sua capacidade de zelar pelo cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes, Santos (2011) indica que a falta de diretrizes gerais de produção tem contribuído para a pulverização dos estudos na área. Segundo o autor, impulsionada por um movimento espontaneísta, mais regulado pelos interesses individuais dos pesquisadores e orientadores de programas de pós-graduação, esta produção não estaria necessariamente articulada com as necessidades práticas dos Conselhos Tutelares e com as políticas de fortalecimento do órgão.

analisar uma realidade social e histórica através das falas, expressões e sentidos pessoais do sujeito (Mesquita, 2005).

2. INTRODUÇÃO

Ao longo desta introdução serão tratados os seguintes temas: (1) a abordagem histórico-cultural e os conceitos de significados e sentidos; (2) a infância e a adolescência enquanto construções sociais; (3) os direitos humanos e o percurso histórico dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil; e (4) a questão do fracasso escolar e dos maus-tratos contra crianças e adolescentes.

O primeiro tema foi escolhido por se constituir como a teoria acolhida pela pesquisadora para dar fundamento à concepção de homem adotada ao longo do projeto. O segundo, por sua vez, apresenta-se como ingrediente importante para a compreensão da infância e da adolescência, não enquanto etapas “naturalizadas e universais do desenvolvimento”, mas enquanto construções históricas, situadas, a partir das quais decorrem importantes consequências para as práticas socialmente destinadas às mesmas. O terceiro tema pretende abarcar a compreensão histórica do contexto no qual estão circunscritas as noções socialmente compartilhadas a respeito dos direitos das crianças e adolescentes e de sua defesa. Por fim, os dois últimos temas serão abordados no intuito de compreender os significados que perpassam a compreensão do fracasso escolar e da violência infanto-juvenil, situações nas quais, por lei, a Escola deve recorrer ao Conselho Tutelar.

2.1 Significados e sentidos na abordagem histórico cultural

Segundo Ribas e Moura (2006), a abordagem histórico-cultural, bastante influenciada pelas contribuições de Vigotski, está centrada na compreensão do desenvolvimento humano enquanto um processo concebido dentro das relações sociais, sendo impossível separá-lo das atividades sociais e culturais das quais o indivíduo faz parte. Assim, segundo as autoras, é possível dizer que o objetivo principal desta abordagem abarca a compreensão da relação entre o funcionamento humano, os contextos culturais, institucionais e históricos.

No mesmo sentido, Bock (2007) aponta que esta é uma abordagem que, tendo como base o marxismo, compreende o desenvolvimento do indivíduo a partir de sua relação com o mundo social e cultural, opondo-se à “visão liberal” do fenômeno psicológico, a qual é permeada pela ideia de uma natureza humana dada *a priori*, (cujo desenvolvimento pode ser facilitado ou não pelo meio externo e social), e de uma sociedade enquanto algo externo e independente do indivíduo (cuja organização deve promover o seu desenvolvimento). A visão

na qual se funda a abordagem histórico-cultural sustentar-se-ia na compreensão dialética do desenvolvimento humano, na qual é assumido que o indivíduo e a sociedade se constituem mutuamente, sendo a segunda imprescindível para a compreensão das formas nas quais o homem se apresenta. O próprio fenômeno psicológico se conformaria como algo histórico, “como uma construção no nível individual do mundo simbólico que é social” (Bock, 2007, p.67).

Ressalta-se, entretanto, que, segundo Veer e Valsiner (1996), Vigotski aceitava inteiramente a base genética de muitos processos fisiológicos e psicológicos. A diferença entre os animais - considerados como quase totalmente dependentes da herança genética - e os seres humanos, estaria na possibilidade que os segundos encontraram para produzir e dominar os elementos da cultura. Nesse sentido, os autores afirmam que “a imagem do homem que deriva dessa teoria é a do homem como um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza” (p. 211).

Segundo Barros (2012), nas concepções de Vigotski, o processo psicológico é visto como dividido em duas classes hierárquicas relacionadas: uma “natural” e outra “cultural”. A classe natural estaria mais ligada à produção das formas inatas do comportamento. Já a cultural, adquirida por meio das interações sociais entre indivíduos (Veer & Valsiner, 1996), seria uma marca distintiva do funcionamento psicológico humano, incluindo os comportamentos intencionais, como a memória voluntária, a abstração e a capacidade de planejamento. Esta classe seria, assim, constituída, como parte do que se concebe como funcionamento psicológico superior, dependendo, em termos de desenvolvimento, do uso de ferramentas semióticas (qualquer forma de linguagem) enquanto componentes da estrutura psicológica dos indivíduos. Neste sentido, Vigotski (2010) afirma que o homem é um ser social e ressalta que, sendo assim, fora da sociedade, este não seria capaz de desenvolver as qualidades e propriedades adquiridas como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. Nas palavras do autor,

O homem é um ser social pela sua própria natureza, na qual seu desenvolvimento consiste em, entre outras coisas, dominar as formas de ação, as formas de consciência que, por sua vez, foram trabalhadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico. (p.698)

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), é a linguagem o instrumento fundamental no processo de constituição do homem. Para Bock (2007), na abordagem histórico-cultural, a linguagem pode ser vista como a mediação para a internalização da objetividade e o que permite a construção de sentidos subjetivos. A mediação e os processos de internalização são caracterizados, de acordo com Smolka e Góes (1993) como componentes do núcleo central conceitual da abordagem. Para as autoras, estes devem ser compreendidos como processos que

possibilitam a interpretação do movimento de passagem das ações realizadas no plano intersubjetivo ou intermental, para ações internalizadas ou intramentais.

Entretanto, conforme afirmam Aguiar e Ozella (2006), a mediação deve ser vista enquanto uma categoria que possibilita romper as dicotomias entre externo-interno, objetivo-subjetivo, constituindo-se como uma instância capaz de relacionar objetos, processos ou situações, e de permitir a análise das determinações inseridas em um processo dialético. Essas determinações seriam compreendidas não como causas lineares e imediatas, mas como elementos constitutivos do sujeito. Ao invés de se configurar apenas como um elemento cuja função incluiria ligar as dimensões da singularidade e da universalidade, a mediação poderia ser definida, neste contexto, enquanto uma espécie de centro organizador objetivo da relação entre essas dimensões.

Franco (2008) distingue dois tipos de mediação: a técnica e a semiótica; a primeira seria responsável por permitir ao homem a transformação da natureza da qual faz parte, enquanto a segunda serviria como uma espécie de “mecanismo mediador que explica a conversão do que é social em pessoal, sem retirar do indivíduo a sua singularidade” (p.98). Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005) afirmam que, na Psicologia Histórico-Cultural, o termo mediação pode ser utilizado para se referir ao sistema de signos e ao papel que os mesmos exercem na relação dos homens com o seu contexto social, destacando-se, dessa forma, tanto a natureza semiótica da constituição do psiquismo humano quanto a dialética presente nas relações entre o sujeito e o seu meio.

Para Mesquita (2005), é a mediação semiótica o que permite uma atitude nova em relação ao mundo: o mundo com significados. Zanella (2005), por sua vez, acrescenta que a mediação caracteriza tanto a relação com o social, quanto a relação do indivíduo consigo mesmo, a qual deve ser concebida como igualmente social, uma vez que, segundo Vigotski (2000) o homem deve ser visto como uma personalidade social, como um “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (p.33). É neste sentido que Zanella (2005) explica:

Considerar que cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo significa afirmar que, ao mesmo tempo, há um “eu” e não há. Não há um eu originário, descolado dos outros, da realidade, enfim, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação. Não há essência, não há a priori. Por sua vez, cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares (p.103).

De acordo com Mesquita (2005), a consciência, na abordagem histórico-cultural, é considerada não como um produto de um processo natural de entidade abstrata, mas sim como

um processo, cuja gênese se encontra fundada no meio social e no desenvolvimento cultural. Sua origem seria, portanto, externa, orientada e condicionada pelas relações sociais.

Em consonância, Smolka e Góes (1993) apontam que a elaboração da consciência ocorre a partir da apropriação dos modos de ação que são culturalmente elaborados. Assim, gradualmente, por meio do processo de internalização, a criança passaria a tornar seus determinados modos de ação que eram inicialmente partilhados por outros.

Vigotski (2010) afirma que as funções psicológicas superiores “surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e que, apenas posteriormente, elas se tornam funções interiores individuais da própria criança” (p. 699). Mais especificamente, sobre o desenvolvimento da fala interior, o autor salienta que inicialmente a criança utiliza a fala como um meio de contato entre as pessoas - destacando-se sua função e papel social - e que, aos poucos, a criança vai aprendendo a aplicar a fala para si própria, aos seus processos internos, utilizando-a, então, como um meio para o seu raciocínio interior.

Neste processo, destaque especial é dado a linguagem. Zanella (2005) afirma que a consciência caracteriza-se por ser semioticamente mediada, e por ter sua origem social explicada pela dimensão social dos signos e pela linguagem.

Segundo Zanella (2005), os signos podem ser compreendidos como um instrumento psicológico, como ferramentas simbólicas que são responsáveis pelas especificidades do psiquismo humano e pela sua condição essencialmente mediada. Veer e Valsiner (1996) afirmam que estes podem ser vistos, na abordagem histórico-cultural, como artefatos sociais projetados para dominar e melhorar nossos processos psicológicos naturais. Os autores acrescentam que qualquer estímulo capaz de representar outro estímulo pode ser visto e usado como signo psicológico, independentemente, nesse sentido, das suas propriedades intrínsecas.

Vigotski (2007), por sua vez, descreve que os signos podem ser vistos como estímulos artificiais, ou autogerados, que compõem o elo intermediário entre os estímulos e as respostas do comportamento humano. Assim, o processo, antes simples de relação estímulo-resposta, passa a ser compreendido como um ato complexo e mediado, resgatando ao sujeito, através da sua função de ação reversa (capacidade de agir sobre o indivíduo), a possibilidade de controlar o seu próprio comportamento.

De acordo com Franco (2008), outra característica importante dos signos inclui a possibilidade de a representação de alguma coisa não precisar ser a mesma entre o emissor e o

receptor ao mesmo tempo. A autora afirma que, embora tais representações sejam produzidas coletivamente, a apropriação dos signos é singular, ocorrendo variações de acordo com os contextos, épocas, ou grupos sociais a que o sujeito tenha acesso. Dessa forma, Mesquita (2005) assegura ser possível dizer que a noção de signo remete sempre à noção de significado, uma vez que são apreendidos socialmente, internalizados pelo sujeito e capazes de orientar a ação.

Por significados, compreendem-se as produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização das nossas experiências (Aguiar & Ozella, 2006). São caracterizados como mais estáveis, dicionarizados, referindo-se aos conteúdos instituídos mais fixos, compartilhados, apropriados pelo sujeito, embora possam ser transformados no movimento histórico, e sejam configurados a partir da subjetividade de cada indivíduo (Aguiar & Ozella, 2006). Segundo Mesquita (2005), os significados podem ser definidos como acordos complexos, advindos das relações sociais e dos hábitos cotidianos, o que os caracteriza como mais estáveis (especialmente quando comparados aos sentidos) e dependentes dos contextos sociais em que emergem, sendo apreendidos e expressados através da mediação semiótica.

Para Vigotski (1993), o significado envolve uma amálgama estreita entre o pensamento e a linguagem, sendo caracterizado como um fenômeno do pensamento verbal, da fala significativa, constituído através do processo de generalização (não se remete a um objeto específico, mas sim a um grupo ou classe de objetos). Entretanto, cabe ressaltar que os significados não se referem apenas a uma representação ou ideia codificada em palavras. De acordo com Vigotski (2007), a atividade simbólica, mediada pelos signos, apresenta uma função organizadora importante na formação dos novos comportamentos, podendo ser concebidos, segundo Alvarez e Del Rio (1996), principalmente enquanto ações mediadas e interiorizadas.

É a partir do significado, portanto, que o sujeito se relaciona com o mundo e com os outros, sendo o mesmo, uma categoria fundamental para a compreensão do psiquismo e das ações humanas (Mesquita, 2005). Assim, Aguiar e Ozella (2006), afirmam que mesmo o pensamento, para ser expresso em palavras, passa primeiro pelos significados e sentidos. “O homem não age apenas baseado nas informações que os órgãos sensoriais lhes fornecem, mas também pelos significados e, conseqüentemente, pelas relações que estabelece com o mundo (Mesquita, 2005, p.22)”.

O sentido, por sua vez, apresenta-se mais amplo do que o significado, sendo este uma das suas zonas do sentido. Constitui-se como “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias

zonas de estabilidade desigual.” (Vigotski, 1993, p.125). De acordo com Aguiar e Ozella (2006), os sentidos se colocam em um plano mais próximo da subjetividade, incluindo expressões dos sujeitos que muitas vezes são contraditórias, capazes de apresentar sua forma de ser e seus processos cognitivos e afetivos. Compreendem assim, uma integração emocional-simbólica, em que cada dimensão evoca a outra, sem a presunção de uma relação de causalidade.

Mesquita (2005) indica, no entanto, que apesar de os sentidos se relacionarem com as emoções e com as realidades particulares de cada sujeito, sendo, dessa forma, mais diversos e pessoais, eles ainda obedecem a acordos sociais e dependem da interação do indivíduo com outras pessoas. A autora, acrescenta, ainda, que a o acesso aos mesmos só é possível através dos significados, uma vez que os últimos apresentam-se mais consensuais, possibilitando o que a autora denomina de intersubjetividade, ou encontro de individualidades. É a experiência interpessoal o que, segundo Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005), possibilita “a elaboração e reelaboração dos sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação” (p. 690).

Embora os sentidos sejam um conceito interessante e já tenham sido utilizados de forma mais específica em alguns trabalhos, como os de Santos (2010) e Silva (2009), o presente estudo dedicar-se-á, em primeira instância, à apreensão dos significados e dos processos de significação.

Foi a relação entre o sujeito, seu comportamento, e, por conseguinte, seu local histórico, institucional e cultural (presentes no processo de mediação semiótica), incluída no conceito dos significados, o que o fez um conceito útil para o que se pretende: analisar as inter-relações existentes entre as escolas (representadas pelos seus dirigentes) e os Conselhos Tutelares (representados pelos conselheiros) no que se refere ao processo garantia de direitos de crianças e adolescentes e à sua significação.

Acredita-se que, por meio destes significados, seja possível apreender as práticas que se destinam à proteção de crianças e adolescentes. Isto, sem deixar de levar em conta o processo histórico da construção dos direitos de crianças e adolescentes, os sujeitos aí presentes, suas emoções, os ditames da lei e os significados construídos sobre a infância e a adolescência.

2.2 A infância e a adolescência enquanto construções sociais

Os estudos a respeito dos significados da infância e da adolescência, tanto por sua

relevância, quanto por sua variedade, seriam dignos de uma ampla e profunda revisão de literatura. Reconhecendo-se a inviabilidade de abordá-los e esgotá-los neste estudo, o objetivo aqui se torna o de resgatar alguns dos significados a respeito da infância e da adolescência mais compartilhados, afirmando a posição de que as mesmas são concebidas como construções sociais, e não como fases naturais e previsíveis do desenvolvimento.

Segundo Melo (2009), a visão da infância como uma fase de imaturidade biológica e de dependência do adulto, sempre existiu. Entretanto, segundo a autora, o significado de estar nesta fase variou tanto de um lugar para o outro, quanto em razão do tempo, influenciando sobremaneira a forma como a criança, em distintos contextos, foi tratada. É neste sentido que Chaves, Borrione e Mesquita (2004) afirmam a necessidade de considerar a natureza do caráter histórico e cultural do significado da infância, e a possibilidade de revelá-lo a partir da análise das concepções da sociedade e das práticas sociais dispensadas às crianças em determinado contexto.

De acordo com Ariés (1981), na Idade Média, as crianças misturavam-se com os adultos assim que fossem capazes de dispensar a ajuda de suas mães e amas, aproximadamente aos sete anos de vida. Nesse sentido, a imagem da criança, tal qual concebemos atualmente (um ser qualitativamente diferente dos adultos e dependente deles), não fazia sentido, tanto pelo fato de a mesma ser considerada como um período rápido de transição, quanto em função das altas taxas de mortalidade e higiene, ocasionadas pela fragilidade e precariedade das condições de vida. Na civilização medieval, pontua o autor, não foi percebida a diferença entre o mundo das crianças e o dos adultos, inexistindo, portanto, à época, uma noção de “passagem de um estágio a outro” e da necessidade de uma educação especial.

O retorno da preocupação com a educação, defendida pelos moralistas (eclesiásticos e juristas), no início dos tempos modernos, foi, para Ariés (1981), um grande acontecimento. As ordens religiosas, segundo o mesmo, transformaram-se em ordens dedicadas ao ensino, não dirigidas mais apenas aos adultos, mas essencialmente reservada a crianças e jovens. A partir de então, passou-se a assumir os pais enquanto guardiãs espirituais, e a criança, como não estando madura o suficiente para a vida, devendo ser submetida a uma espécie de “quarentena” antes de ser socializada no mundo adulto. A família e a Escola, neste íterim, são vistas como as instituições responsáveis por retirar a criança da sociedade dos adultos, atribuindo à mesma um *status* distinto.

Segundo Salles (2005), na sociedade moderna, as crianças e os adolescentes passaram a adquirir a condição de dependentes, não sendo considerados responsáveis jurídica, política, e

emocionalmente, uma vez que deveriam ser disciplinados até tornarem-se adultos. A autora pontua, ainda, que a emergência da noção de criança como um sujeito distinto, com necessidades próprias, acarretou o início da formulação de políticas sociais e educacionais específicas, visando a orientar a família sobre as formas de se criar e corrigir os filhos. O processo de socialização passou a implicar, então, numa educação de longa duração, com metas em longo prazo, as quais incluíam a chegada da criança à autonomia, ao autocontrole e à independência (características atribuídas aos adultos). A infância e adolescência passaram a ser vistas como fases que deviam ser superadas.

Passando à contemporaneidade, Salles (2005) afirma que, atualmente, parece existir uma tendência à promoção de relações mais igualitárias entre adultos, crianças e adolescentes. Conforme afirma a pesquisadora, tal tendência seria decorrente do questionamento feito ao adultocentrismo da sociedade e do processo de prolongamento da adolescência, associado, entre outros fatores, às dificuldades cada vez maiores de obtenção de emprego e ao alongamento do período de estudo. Dessa forma, as relações familiares estariam caminhando para um processo maior de diálogo, de participação, igualdade, afeição e compreensão.

Em relação aos critérios cronológicos² de determinação do período da infância, Salles (2005) afirma sua validade ainda presente, embora pontue que os mesmos não podem ser mais definidos como uma dimensão básica para compreender os períodos desenvolvimentais da vida. Estes estariam cada vez mais despadronizados, modificando-se também a própria ideia do que é ser criança, do que é ser tutelado. A situação atual estaria, assim, contraposta (1) à ideia da infância e da adolescência enquanto um período de moratória, e (2) à concepção dos adultos, pais e professores como detentores das informações às quais a criança deve ter acesso, e como controladores de seus comportamentos. De acordo com a autora, o que se faz presente na sociedade contemporânea, é um processo de socialização distinto do que foi realizado anteriormente, sendo a mesma “caracterizada pela aceleração, pela velocidade, pelo consumo, pela satisfação imediata dos desejos, pela mudança das relações familiares e da relação criança/adolescente/adulto (p. 38)”.

Em contrapartida ao que é pontuado por Salles (2005), Rosemberg e Mariano (2010) afirmam que a delimitação das etapas da vida, no ocidente contemporâneo, ainda hierarquiza as idades, posicionando o adulto no ápice e estabelecendo, entre as categorias etárias, relações de dominação. O que parece ocorrer neste contexto, de configuração adultocêntrica, para os

² De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), são consideradas crianças pessoas de até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes, pessoas entre 12 e 18 anos de idade.

autores, é o deslizamento da categoria “criança”, para a categoria “filho”, circunscrevendo a infância à esfera privada, da família e das relações interpessoais.

Em estudo dedicado a compreender os significados de infância para professores do ensino fundamental, Mesquita (2005) identificou a visão da mesma por parte desses atores, enquanto: (1) sinônimo de felicidade, (2) de uma fase da vida que precisa de amor e carinho, e (3) de um ser incompleto e frágil que necessita de proteção e cuidados específicos, até tornar-se adulto. Tal concepção, entretanto, segundo Mesquita (2005), contrapõe-se aos significados que os mesmos professores apresentam a respeito da instituição escolar. Estes a consideram como um espaço de educação formal, de interação social e de vivência de experiências específicas. Entre os professores da escola pública, o papel do educador mostrou-se mais ligado à escolarização, delimitada pelas normas da instituição educacional, e ligado, sobretudo, à transmissão do conhecimento formal. O que foi observado, desta forma, foi a presença de uma relação heterônoma entre professores e alunos, na qual os primeiros consideravam-se detentores do saber e responsáveis pela educação da infância, cabendo aos últimos apenas “aprender”.

Considerando a Escola como um dos espaços destinados à infância, Nery (2007) afirma que sua função extrapola a transmissão dos conhecimentos reconhecidos e normatizados pela sociedade, condicionando e demarcando o período da infância. Frequentar a Escola, para o autor, pode ser tido como sinônimo de aceitar ou se submeter às suas restrições ou imposições, às quais geralmente não coincidem com a ampla gama de comportamentos considerados tipicamente infantis em nossa cultura.

Além da Escola, da mídia e dos grupos de pares, Santos (2010) assinala, ainda, a presença, no contexto brasileiro, de outras instituições (a exemplo dos Conselhos Tutelares, dos Juizados da Infância e da Juventude) e de alguns especialistas (como os psicólogos, médicos e assistentes sociais), cuja tarefa incide em dividir com a família a responsabilidade pela criação e educação das crianças.

Passando aos **significados a respeito da adolescência**, Ariés (1981) afirma que foi ao longo do século XVIII que se deu início à separação entre crianças e adolescentes. Tal separação teria sido principalmente demarcada em âmbito escolar, devido à ascensão da burguesia e à divisão do período de escolarização em dois momentos: escola primária e secundária (Becker, 1994, citado por Santos, 2010). Santos (2010) afirma que é possível encontrar já em Rousseau, no século XVIII, noções claras a respeito da infância, da puberdade e da adolescência, sendo a adolescência situada entre os 15 e 20 anos de idade. Esta seria configurada como uma fase conflituosa e de perigo decorrentes das “paixões nascentes”, assim como por alterações súbitas

de humor e crises de curta duração, mas com influências duradouras, características essas que foram reafirmadas, posteriormente, pela Psicanálise.

A concepção vigente na sociedade e na psicologia a respeito da adolescência liga-se fortemente aos estereótipos e estigmas, desde que Stanley Hall a identificou como uma fase marcada por tormentos e conturbações relacionadas à emergência da sexualidade. Tal concepção, de acordo com Ozella (2002), foi ainda reforçada por abordagens psicanalistas, que a caracterizaram enquanto uma etapa de confusão, estresse e luto causados por impulsos sexuais.

Ao institucionalizar o conceito da adolescência, Erikson, por sua vez, é visto como o responsável por defini-la enquanto uma fase especial do desenvolvimento, como um período de moratória, marcado pela confusão de papéis e dificuldade de estabelecer identidade própria (Ozella, 2002). O que aparece como crítica a essas visões, no texto de Ozella (2002), é a instalação, a partir de então, de uma

Concepção naturalista e universal sobre o adolescente que passou a ser compartilhada pela psicologia, incorporada pela cultura ocidental e assimilada pelo homem comum, muitas vezes através dos meios de comunicação de massa (Ozella, 2002, p.16).

Segundo Ozella (2002), os desequilíbrios, as instabilidades extremas e a vulnerabilidade especial do adolescente precisam ser questionadas, uma vez que pressupõem uma crise considerada preexistente no adolescente, demarcando esse período de forma universalizante e naturalizante. De acordo com Bock (2007), permeia, nessas concepções estereotipadas, a visão de um homem dotado de uma natureza, que lhe é dada através da espécie, e que se atualiza conforme o mesmo se desenvolve e se relaciona com o meio. Neste contexto “abstrato”, a adolescência passa a ser vista como decorrente de um processo de “amadurecimento”, sendo os hormônios e a sexualidade genital considerados como os fatores responsáveis pelo aparecimento dos sintomas da adolescência normal.

Ao resgatar uma síntese feita dos estudos sobre a adolescência, Bock (2007) aponta também que, a despeito da produção teórica na área, ainda não se conseguiu alcançar uma nova versão para esta fase do desenvolvimento que seja capaz de superar a visão naturalizante. Neste sentido, a adolescência permanece na literatura, ora vinculada à puberdade e à maturação filogeneticamente preparada do aparelho reprodutor, ora ao reflexo dos desejos dos adultos e a um período confuso de definição da identidade. A autora questiona ainda, a fundamentação dos trabalhos da área em um tipo específico de jovem, considerado homem, branco, burguês, racional e ocidental, desconsiderando outras realidades possíveis. De acordo Mead (1945,

citado por Santos, 2010), já no início do século XX, foi demonstrada as mudanças fisiológicas da adolescência como um argumento insuficiente para explicar as características do período. A facilidade ou a dificuldade da transição da infância ao mundo adulto, conforme anuncia a autora, deveria encontrar fundamento em um marco cultural diferente.

Tendo como base a abordagem histórico-cultural, Bock (2007) e Ozella (2002) indicam que a adolescência não deve ser vista como uma fase natural do desenvolvimento humano, mas como uma construção social, como um momento que é significado, interpretado e construído pelos homens. Neste contexto, não são negadas as marcas corporais do desenvolvimento, mas afirma-se que até mesmo essas precisam ser compreendidas enquanto um fenômeno social, significadas socialmente. Assim, o jovem passa a ser visto como um parceiro social que se apoia nas significações sociais para compreender sua própria identidade, convertendo aspectos sociais em pessoais. Neste processo, Ozella (2002) ressalta a importância de não se identificar o subjetivo com o social, uma vez que existe um processo de construção realizado pelo indivíduo e um mundo psíquico (de origem social), que possui dinâmica e estruturas próprias. Compreender a adolescência, portanto, passaria pelo resgate de sua gênese histórica e de seu desenvolvimento. “Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos (Ozella, 2002, p.21)”.

Tomando por base alguns estudos que elencam os fatores econômicos, sociais e culturais, presentes no surgimento da adolescência, Bock (2007) indica a Revolução Industrial, a sofisticação do trabalho, o desemprego crônico estrutural da sociedade capitalista, o desenvolvimento da ciência e o aumento da expectativa de vida como fatores que precisam ser considerados. Dessa forma, ao longo da história, teria sido atribuída ao jovem a necessidade de um período maior de escolarização e o afastamento do mercado de trabalho, passando-se a conceber a adolescência como um período de latência social, desautorizada a participar do universo adulto. A autora também sinaliza que, nesta concepção, grupos sociais que são excluídos da escola, e que ingressam “prematuramente” no mundo do trabalho, passam a ser considerados “adultos”, não tendo mais acesso à adolescência enquanto condição social.

Ao analisar os sentidos e significados a respeito dos direitos entre adolescentes em um município da Bahia, Santos (2010) realizou uma pesquisa junto aos adolescentes e seus professores (de escolas públicas e particulares), às suas mães, ao Conselho Tutelar e ao Juizado da Infância e da Juventude. Neste trabalho, os resultados indicaram que, para os adolescentes, são os direitos de liberdade que os diferenciam das crianças. Neste sentido, a idade aparece

como uma referência importante, indicadora da maturidade e da capacidade de assumir responsabilidades, posição semelhante à apresentada pelos professores de escolas particulares. Entre esses professores, o direito à liberdade aparece vinculado às noções de autonomia, da possibilidade de escolha, dos direitos de “ir e vir”, de associar-se e de ter direito à informação.

Por outro lado, para os professores da escola pública, o marco diferencial entre a infância e a adolescência caracterizou-se mais pelos direitos políticos e pelo direito ao trabalho, conferidos aos adolescentes, sendo questionado, enquanto permissividade excessiva, o direito à liberdade que os mesmos têm alcançado (Santos, 2010). No Conselho Tutelar, por sua vez, conforme demonstra o autor, encontrou-se a concepção de infância como um momento da vida em que o sujeito se encontra vulnerável, precisando ser monitorado e controlado pelos pais ou responsáveis. Já nas informações obtidas no Juizado da Infância e da Juventude, foi pontuada a sobrevivência de significados de adolescência ainda vinculados aos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Estes, segundo Santos (2010), relacionam-se ao termo do uso “menor” e à noção da “família desestruturada”, dimensionando atitudes preconceituosas e discriminatórias contra adolescentes pobres.

Em conclusão destas análises, Santos (2010) assinala, entre esses atores sociais, a presença de dois fluxos distintos de significação: o do controle e o da autonomia. O primeiro seria marcado por uma “visão descontextualizada e naturalizante do ser humano que faz recair sobre o próprio adolescente e sua família a culpa por seus fracassos e descaminhos, ao mesmo tempo em que os responsabiliza por uma exigida recuperação. (p.199)”. Este fluxo estaria arrolado à psicologia do disciplinamento, de onde decorre o estabelecimento rígido de limites, a punição e a presença de uma relação heterônoma entre os adolescentes e seus pais e educadores.

Já o fluxo da autonomia estaria mais de acordo com os valores individualistas, apresentando a concepção do adolescente enquanto “um indivíduo num momento do seu desenvolvimento em que se empenha prioritariamente na construção de sua autonomia e de sua independência em relação à família. (p.200)”. A orientação educativa passa a ser concebida enquanto uma liberação gradual, implicando tanto concessões por parte dos pais, quanto a conquista da autonomia pelos adolescentes. Nesse processo, os elos de confiança tornam-se necessários, fazendo com que as relações caminhem em direção da reciprocidade e da construção de normas entre iguais.

Como pode ser visto, a desnaturalização da infância e da adolescência traz efeitos importantes para a compreensão da construção dos seus direitos e das práticas de proteção e

promoção destinadas às mesmas. Reconhecer suas origens históricas e culturais traduz-se na necessidade de o pesquisador dedicar-se a uma abordagem mais ampla da análise do processo, alargando o escopo dos fatores estudados. Estes fatores passam a depender não apenas dos saberes psicológicos, mas também dos sociais e históricos. Neste sentido, Chaves, Borriane e Mesquita (2004) afirmam que a proteção à infância, enquanto atividade humana, exige, para a sua compreensão, uma abordagem epistemológica transdisciplinar, sendo possível uma interface entre a História e a Psicologia. A primeira permitiria a reconstrução das atividades humanas e a compreensão dos significados culturais de determinada época, enquanto a segunda, a partir das ressignificações e significados compartilhados, auxiliaria a compreensão das atividades particulares e individuais de cada ser humano. Serão então abordados, em seguida, aspectos históricos da construção dos direitos humanos e, mais especificamente, dos direitos de crianças e adolescentes.

2.3 Direitos humanos e o percurso histórico dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil

Os direitos humanos podem, segundo Bobbio (1992), ser vistos como coisas desejáveis, como fins que ainda não foram atingidos ou reconhecidos por todos, mas que merecem ser perseguidos. Esses apresentam um caráter social e histórico, não sendo possível encontrar direitos fundamentais por natureza.

Baptista (2012) e Piovesan (2005), na mesma direção, caracterizam os direitos humanos como um construto axiológico, de conteúdo ético, perpassados pelas construções sociais e resultantes de um processo histórico, dinâmico, de conquistas e da consolidação de espaços emancipatórios da dignidade humana. Tem-se, portanto, o pressuposto de que os direitos humanos, incluindo os direitos de crianças e adolescentes, constituem uma classe variável, alterando-se tanto entre os períodos históricos de uma mesma sociedade, quanto entre diferentes culturas (Bobbio, 1992).

De acordo com Santos (2010), a noção de direito é indissociável da noção de cidadania. Neste sentido, Marcílio (1998) afirma ser possível encontrar já na clássica definição de Marshall, a compreensão da cidadania como compreendendo os

direitos civis, necessários para garantir as liberdades individuais, direitos políticos, indispensáveis para permitir a participação no exercício do poder, e os direitos sociais, que cobrem a gama de direitos requeridos para assegurar que, dentro dos padrões de uma sociedade dada, cada indivíduo possa desfrutar da segurança oferecida pelo bem-estar econômico, compartilhar a herança sociocultural e viver digna e civilizadamente (p.48).

Segundo Gomes, Caetano e Jorge (2008), foi somente a partir do século XX que a criança passou a ocupar um lugar nas leis e códigos do mundo. Após apontarem o papel quase inexistente e secundário que as crianças ocupavam nas sociedades medievais e no Brasil colonial, respectivamente, os autores afirmam o século XX como o período da descoberta da criança enquanto sujeito de direitos.

Em âmbito internacional, as primeiras leis de proteção à infância foram promulgadas em 1923 através de uma ONG (*International Union for Children Welfare*). Tais leis foram, posteriormente, integradas à Declaração dos Direitos da Criança de 1924. No entanto, foi apenas a partir da Segunda Guerra Mundial e dos massacres e atrocidades dirigidos às crianças, que os direitos fundamentais da pessoa humana voltaram a ser discutidos, tendo sido declarada, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta declaração, segundo Piovesan (2005), serviu como introdução à concepção contemporânea dos direitos humanos, a qual se apresenta marcada pelas noções de universalidade (extensão universal dos direitos humanos, tendo a condição de pessoa como requisito único para a sua titularidade) e de indivisibilidade (conjugação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais). De acordo com Bobbio (1992), a referida declaração representou um fato novo na história, uma vez que teve seus princípios fundamentais livre e expressamente aceitos pela maioria dos países. Em relação ao seu conteúdo, o autor ressalta que a mesma não pretendeu ser definitiva, haja vista o caráter histórico dos direitos humanos.

Embora a Declaração Universal dos Direitos do Homem fosse capaz de abranger todos os seres humanos, a necessidade da elaboração de um documento específico para crianças permaneceu. Assim, em 1959, foi proclamada, na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos da Criança. Nesta, ainda que sob um enfoque protecionista em face de sua imaturidade física e intelectual, a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos, tendo reconhecido o seu direito à dignidade. Contudo, apesar de sua enorme força moral esta declaração não foi considerada como algo juridicamente obrigatório. Assim, em 1989, durante a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, foi promovida a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, retomando-se os direitos infantis e estabelecendo meios legais de garantia do seu exercício (Barroso, 2000).

Segundo Rosemberg e Mariano (2010), a Convenção de 1989, em relação às anteriores, inovou não apenas pela sua extensão, mas por reconhecer à criança todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Para os autores, esta foi a primeira vez em que foram outorgados, às crianças e aos adolescentes, os direitos de liberdade, os quais,

até então, eram reservados apenas aos adultos. Entretanto, os pesquisadores apontam também para a permanência, neste documento, da lógica protecionista, dada a consideração da infância como um período de imaturidade física e intelectual. Continuaram presentes, portanto, duas concepções distintas: o reconhecimento dos direitos de liberdade e, simultaneamente, dos direitos de proteção.

Já em âmbito nacional, é possível identificar, no Brasil, a institucionalização da infância “abandonada” ainda no século XIX, quando as crianças eram levadas a estabelecimentos religiosos e filantrópicos, a exemplo das Santas Casas de Misericórdia e das “rodas dos expostos”, onde, anonimamente, eram entregues para adoção. Em estudo a respeito dos significados da infância presentes nas práticas de proteção oferecidas pela Santa Casa de Misericórdia na Bahia, no século XIX, Chaves, Borriane e Mesquita (2004) constataram que:

A instituição funcionava como um local de abandono institucionalizado, já que apenas proporcionava o atendimento às necessidades básicas e a promoção da educação. Proteger e cuidar representava assegurar-lhes ofício e futuro produtivo. A proteção da Santa Casa, e provavelmente de toda sociedade, consistia em proteger a criança de sua própria natureza má e assegurar-lhe sua sobrevivência e um futuro conformado às normas sociais vigentes. A proteção, portanto, estava associada a uma preocupação com o “vir a ser” da criança (p.100).

Melo (2009) acrescenta ainda que a proteção oferecida por essas casas tinha fins caritativos, cuja preocupação maior estava em não deixar as crianças sem batismo e evitar o escândalo trazido pelo número de crianças que eram deixadas mortas nas ruas.

A participação do Estado, por sua vez, passou a intensificar-se apenas no século XX, juntamente com o surgimento do termo “menor”, o qual remetia à noção de menoridade, ligada, sobretudo, às questões da criminalidade. Em 1927, foi criado então, por um juiz baiano magistrado no Distrito Federal, o primeiro Código de Menores, do Brasil (Lima, 2002). Conhecido como Código Mello Mattos, este se dirigia a menores abandonados ou delinquentes, vítimas de omissão e/ou transgressão da família. Neste contexto, Lima (2002) pontua o equívoco das instâncias jurisdicionais menoris da época em equiparar as circunstâncias judicantes (casos de abandono, de atos infracionais) a outras condições de natureza política e social (crianças carentes, crianças demandantes de cuidados de natureza médico-psicológica ou pedagógica).

De acordo com Morelli, Silvestre e Gomes (2000), o Código de Menores foi duramente atacado, tanto por fortalecer leis que regulamentavam a utilização de crianças como mão de obra em diversos serviços, quanto por apresentar restrições aos responsáveis, principalmente em relação aos castigos físicos e à manutenção dos filhos. Os autores afirmam que mesmo os primeiros direitos evocados nesta legislação não conseguiram se efetuar, visto que os esforços

dos juízes estavam, até os anos sessenta, voltados para a organização de instituições para o acolhimento dos menores “abandonados e delinquentes” (tidos como sinônimos), fomentando a criação de diversas entidades, geralmente baseadas na caridade e de orientação religiosa. À sociedade civil era dada a instância de apoio filantrópico e assistencialista, ou o lugar de expectador distanciado (Lima, 2002).

Em 1979, foi promulgado o segundo Código de Menores. Este, por sua vez, tinha seu foco atrelado à proteção e vigilância de menores de 18 anos, encontrados em situação irregular. Por situação irregular, concebiam-se os menores (I) privados de condições essenciais à sua sobrevivência, saúde e instrução obrigatória; (II) vítimas de maus tratos ou castigos imoderados impostos por pais ou responsáveis; (III) em perigo moral, seja por se encontrarem em lugares contrários aos bons-costumes ou por executarem atividades contraditórias aos mesmos; (IV) privados de representação ou assistência legal; (V) com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária e (VI) atores de infração penal. Constituindo-se enquanto uma revisão do primeiro Código de Menores, esta nova legislação não conseguiu romper com a linha de arbitrariedade, assistencialismo e repressão direcionada à população juvenil. Tomando como exemplo a criação das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM), é possível ver que a estratégia ainda continuou se restringindo ao internamento de crianças e adolescentes em espaços ditos correccionais, ávidos pelo enquadramento, controle e normalização desta faixa etária (Benelli & Costa-Rosa, 2011). De acordo com Sêda (1998), nesta doutrina, crianças e adolescentes ainda são concebidos como menores e incapazes, ao invés de serem vistos como sujeitos de direitos e autônomos.

O período de transição democrática, após a queda da ditadura militar brasileira, foi, segundo Melo (2009), marcado pelo rastro dos movimentos mundiais pelos direitos humanos. Estes trouxeram à tona tanto a questão dos maus-tratos dirigidos à infância, quanto a necessidade de se lutar pelo reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes. Assim, ao longo dos anos 80, foram formadas, no Brasil, as bases para um amplo movimento social em favor de crianças e adolescentes, resultando, após grande campanha de conscientização e mobilização da opinião pública, na aprovação do art. 227 da Constituição Federal Brasileira. Tal artigo inclui os direitos constitucionais básicos destinados às crianças e aos adolescentes, formulados da seguinte maneira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Em consonância com essa conquista, entidades não governamentais organizaram o Fórum Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa de Crianças e Adolescentes, cuja mobilização e luta pela efetivação dos direitos da infância e adolescência resultou na aprovação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). Esse novo Estatuto, legislação infraconstitucional que visava a regulamentação e implementação dos direitos especiais do grupo infanto-juvenil (Lima, 2002), acabou por consolidar, em seu bojo, a referência à infância e à adolescência proposta pela Constituição Federal. Crianças e adolescentes foram mais uma vez legitimados como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Instaurou-se, então, a doutrina da proteção integral, a qual incluiu tanto a concepção ampla de direitos (direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento pessoal e social, à integridade física, psicológica e moral), quanto a extensão destes direitos para todas as crianças e adolescentes, sem discriminação das crianças ditas em “situação irregular”.

Além destas inovações, o ECA (Brasil, 1990) trouxe, também, a implantação de novas formas de relacionamento entre o Poder Público e a comunidade, quais sejam: os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares, além da criação dos Fundos para Infância e Adolescência, e do impulso à formulação de um Sistema de Garantia de Direitos³ (Morelli, Silvestre & Gomes, 2000; Souza, Teixeira & Silva, 2003). Essas novas formas de relacionamento, de acordo com Scheinvar (2008), buscavam acompanhar, no campo da gestão, o movimento constitucional de descentralização do governo por meio da criação de órgãos deliberativos e formuladores de políticas na área da infância e adolescência. Conforme a autora pontua, a proposta de criação do conselho tutelar centrava-se justamente na possibilidade de sua atuação sobre as políticas públicas, uma vez que, ao abordar um caso concreto de violação de direitos, o referido órgão de defesa poderia colocar em análise o contexto mais amplo em que se insere, abrindo possibilidades de diálogo com a comunidade que o procura. Interessante ressaltar que, ainda de acordo com a referida autora, a Escola, enquanto equipamento social, não participou institucionalmente do movimento a favor do ECA (Brasil, 1990), e em particular, da constituição dos Conselhos Tutelares.

Apesar destes avanços conquistados pelo ECA (Brasil, 1990), existe ainda uma série de

³ Tal sistema, de acordo com a Resolução 113/2006 do CONANDA, constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

críticas ao novo documento. Entre elas, é possível citar as considerações feitas por Cruz, Hilleshein e Guareschi (2005). De acordo com as autoras, a nova lei guarda o ranço da noção compensatória a respeito das crianças e adolescente pobres, no qual os mesmos são vistos ora como carentes, ora como “em situação de risco”. Além disso, as pesquisadoras também denunciam: (1) a tomada da infância a partir de uma perspectiva adultocêntrica, vista como uma etapa de vida a ser superada (“em desenvolvimento”) e marcada por traços como fragilidade e incapacidade (“proteção integral”); (2) os problemas em se considerar a infância e a família como universais, tal como se as suas configurações não variassem entre as diferentes culturas e classes sociais e (3) a necessidade de uma reflexão maior a respeito dos procedimentos e dos objetivos atrelados à doutrina da proteção integral. Apoiando-se nas considerações feitas por Fajardo (2002), as autoras delatam ainda os limites de serem positivados como fundamentais muitos direitos econômicos, sociais e culturais, sem a preocupação com as condições para sua garantia material; e as ambiguidades presentes no documento, ao considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, apoiando-se numa perspectiva que é na verdade, intervencionista e tutelar.

De acordo com Santos (2010), ainda que o ECA (Brasil, 1990) tenha avançado no sentido de dirigir-se a todas as crianças e adolescentes, concebendo-os como sujeito de direitos, este ainda parece pautar-se numa tradição protetora e controladora da infância. Dessa forma, torna-se fundamental questionar sobre quais infâncias e adolescências o Estatuto se debruça, assim como sobre quais os reais efeitos das suas propostas e prescrições.

Diante de tais críticas, algumas iniciativas mais atuais parecem estar sendo tomadas no sentido de ressaltar a condição de sujeito de direitos de crianças e adolescentes no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Dentre elas, é possível citar a inclusão, pela Lei 12.010 de 2009, de alguns princípios a serem seguidos no contexto de aplicação das medidas específicas de proteção. Entre esses princípios, destacam-se a titularidade dos direitos às crianças e adolescentes; a necessidade de atender prioritariamente aos interesses de crianças e adolescentes; o respeito à privacidade e intimidade de crianças e adolescentes; a ênfase na intervenção mínima; a obrigatoriedade da informação a respeito dos motivos da intervenção e de como a mesma se processa, tanto aos pais ou responsáveis, quanto às crianças e adolescentes, respeitados o estágio de desenvolvimento e a capacidade de compreensão; além da oitiva obrigatória de participação:

XII - oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais

ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 28 desta Lei. (Brasil, 1990)

Como pôde ser visto, a concepção de infância e dos direitos das crianças e adolescentes, assim como a dos direitos humanos, alteram-se ao longo do tempo e entre as sociedades, assumindo contornos diferentes a depender do contexto histórico e social no qual se inscrevem. Não se originando a partir das leis, essas concepções também não se restringem a elas, exercendo influência sobre outros campos, a exemplo dos contextos educacionais e protetivos da infância e da adolescência (como os Conselhos Tutelares). Assim, é possível pressupor que as questões dos direitos humanos, seus problemas, indefinições e equívocos ao longo da história, sejam capazes de permear a relação entre a Escola e os seus alunos, bem como entre a Escola e outras instituições, como a Família e o Conselho Tutelar, ao qual é dedicado aqui maior interesse.

Um exemplo dessas inter-relações entre a construção histórica dos direitos, a Escola e os seus Alunos é posto por Santos & Chaves (2012). Recorrendo a uma pesquisa anterior a respeito dos significados que as crianças atribuem aos seus direitos (Santos & Chaves, 2007), e considerando os depoimentos espontâneos de professores de escolas públicas municipais, os autores apontaram para o descompasso entre os anseios por direitos individuais por parte dos alunos, e a forma como os professores concebem esses mesmos direitos.

De acordo com os autores (Santos & Chaves, 2012), entre as crianças, foi possível observar a preocupação em relação: aos direitos sociais protetivos de saúde e segurança (crianças de escolas particulares); aos direitos à convivência comunitária e ao brincar (crianças de escolas públicas); e aos direitos individuais capazes de lhes assegurar desenvolvimento e autonomia, significados pelos direitos de ir e vir, de participar de atividades sociais de sua livre escolha, e de inserir-se paulatinamente no mercado de trabalho (crianças de ambos os grupos). Entre os professores, por sua vez, Santos e Chaves (2012) afirmaram prevalecer certa desconfiança em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). A ênfase dada aos direitos deste público foi vista, pelos docentes, como excessiva e inadequada, e situações marcadas por conflitos, em graus variados de agressividade e de violência entre professores e alunos, foram pontuadas como consequências desses direitos. Os alunos foram vistos, pelos educadores, como cada vez mais indisciplinados, rebeldes e desrespeitosos, tornando presentes atitudes como o apelo à intervenção policial nas escolas e a atribuição dos problemas comportamentais dos alunos à família e à educação doméstica.

Como já dito, de acordo com o Estatuto (Brasil, 1990), é responsabilidade dos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental a comunicação, ao Conselho Tutelar, de casos que incluam: maus-tratos envolvendo os alunos, a reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar (esgotados os recursos escolares), assim como os elevados níveis de repetência.

Considerando as especificidades dadas às comunicações e o fato de o Conselho Tutelar configurar-se como um órgão responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, serão abordados, nos próximos tópicos, estudos que abarquem historicamente a construção dos significados a respeito do fracasso e da evasão escolar, assim como sobre os maus-tratos dirigidos às crianças e adolescentes. O esforço, nesse sentido, será o de dar subsídios para a compreensão de possíveis questões que possam perpassar as relações estabelecidas entre as duas instituições (Escola e Conselho Tutelar), e os significados de garantia de direitos apresentados pelas mesmas. Mais especificamente, as questões que se colocam são: de que repetência, evasão escolar e maus-tratos se está falando, quando os casos são comunicados ao Conselho Tutelar? Quais os direitos defendidos nesse contexto? São os direitos, de fato, defendidos?

2.4 Sobre a comunicação dos casos de fracasso e evasão escolar

No capítulo dedicado ao direito à Educação, à Cultura e ao Lazer, o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) afirma que toda criança e adolescente tem direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Este assegura ainda igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado pelos educadores, o direito a contestar os critérios avaliativos, o direito à organização e participação em entidades estudantis e o acesso à escola pública e gratuita próxima à residência. No entanto, nas relações entre as Escolas e os Conselhos Tutelares, quando se afirma a necessidade da comunicação dos casos de evasão escolar e de repetência, não estão claros quais os principais direitos a serem defendidos.

Em estudo dedicado a identificar os mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa escolar em crianças em processo de alfabetização num município de Rondônia, Zibbetti, Souza e Queiroz (2010) entrevistaram as orientadoras educacionais das escolas do município e a psicóloga da rede pública de saúde e analisaram também os documentos encaminhados pelas escolas ao Conselho Tutelar solicitando apoio especializado aos alunos com dificuldades. De acordo com as autoras, por considerarem escassos os seus

recursos para lidar com os problemas trazidos pelos alunos, o caminho que as escolas tradicionalmente percorrem inclui: o encaminhamento dos alunos aos serviços de atendimento psicológico da rede pública, e, na impossibilidade do agendamento de novas consultas, a procura do Conselho Tutelar como uma instituição capaz de assegurar tal atendimento, ou de advertir as famílias. Nesse contexto, as pesquisadoras pontuam: (1) a forte presença da crença de que os problemas de aprendizagem decorrem dos problemas familiares ou das próprias crianças; (2) as visões idealizadas e estereotipadas de família e a expectativa de que a mesma contribua no processo de escolarização, presentes nas Escolas e Conselhos; e (3) a isenção de responsabilidades por parte da escola ao realizar tais encaminhamentos. Tal isenção é referida pelas autoras da seguinte forma:

Nos encaminhamentos torna-se evidente a total isenção de responsabilidades da escola, afirmando-se que a instituição fez tudo que poderia. Entretanto, poucas vezes esse “tudo” é descrito. E quando essa descrição aparece, percebe-se que não está relacionada ao campo pedagógico. As medidas tomadas são frequentes conversas com os alunos, advertência oral e escrita e encaminhamento ao psicólogo. (Zibbetti, Souza & Queiroz, 2010, p. 501).

Conforme apresentado pelas autoras, esses resultados indicam a manutenção de uma cumplicidade entre a Psicologia e a Educação, no sentido de atribuir, às crianças que não alcançaram os rendimentos escolares esperados, uma série de distúrbios que precisam ser corrigidos pelos profissionais de saúde, retirando de foco os aspectos próprios da instituição escolar. No mesmo caminho, ao acolher e responder às demandas escolares, tanto as psicólogas quanto os conselheiros tutelares estariam agindo de forma a garantir a manutenção de práticas excludentes e estigmatizantes que são incapazes de fornecer contribuições importantes para a superação do fracasso escolar (Zibbetti, Souza & Queiroz, 2010).

Resultados semelhantes foram encontrados por Cabral e Sawaya (2001). Com o objetivo de conhecer a atuação dos psicólogos diante das queixas escolares de crianças encaminhadas aos serviços públicos de saúde, as autoras realizaram um estudo qualitativo, no qual entrevistaram 19 psicólogos do município de Ribeirão Preto/SP. Entre os resultados encontrados, as pesquisadoras ressaltaram a compreensão da queixa escolar, por parte dos profissionais, como “um problema da criança pobre e de sua família, passível de ser analisado e tratado fora do contexto da instituição escolar (p.143)”. Ainda que os psicólogos entrevistados pudessem apontar a participação da escola na produção das dificuldades escolares, o foco de intervenção permanecia voltado para o atendimento individualizado das crianças e de seus familiares.

Considerando mais especificamente o contexto dos Conselhos Tutelares, Souza,

Teixeira e Silva (2003) realizaram um estudo objetivando compreender a aplicação das prerrogativas previstas pelo ECA (Brasil, 1990), no que se refere ao direito à escolarização. Nesse sentido, as autoras acompanharam o trabalho de um Conselho Tutelar em São Paulo, analisando prontuários de atendimento e entrevistando os próprios conselheiros, na tentativa de compreender como a escola comparece no conjunto de queixas que chegam até os Conselhos, e como tais queixas são atendidas. Dentre os resultados, as autoras pontuaram que: as relações entre as Escolas e os Conselhos Tutelares, embora fossem capazes de garantir o respeito ao usuário, estavam marcadas pela informalidade, e que a maior parte dos encaminhamentos feitos (problemas de indisciplina e aprendizagem) poderia ser resolvida na própria instituição escolar. As autoras criticam ainda o fato de os casos serem encaminhados individualmente, demarcando a ausência de ações conjuntas de enfrentamento das causas; o atraso das escolas em notificar as faltas injustificadas dos alunos; a carência de um contato sistemático capaz de estabelecer canais de comunicação eficientes entre as duas instituições; a necessidade de maior clareza quanto ao papel que o Conselho deve desempenhar nas questões educacionais; o baixo índice de denúncias de maus-tratos feitas pela escola, e o fato de o Conselho Tutelar ser visto, muitas vezes, como um órgão disciplinar, que teria maior autoridade para encaminhar (ou mesmo punir) os casos com os quais a escola não consegue lidar. Quanto ao papel do Conselho Tutelar as autoras dizem que

Há, em muitos momentos, a compreensão de que o papel do Conselho Tutelar reside também em atender aos problemas que ocorrem no interior da Escola. Ou seja, não há uma delimitação clara de quais seriam, de fato, as prioridades de atendimento deste órgão com relação aos encaminhamentos escolares, fazendo que haja uma demanda significativa de questões disciplinares e de aproveitamento ao Conselho Tutelar, questões estas que seriam, em princípio, tarefa da Escola (Souza, Teixeira & Silva, 2003, p.77).

Ao analisar as peculiaridades da relação entre o Conselho Tutelar de Cariacica/ES e as crianças encaminhadas ao mesmo pela Escola, Aragão e Fernandes (2011) também constataram a presença de um discurso baseado na informalidade, no intimismo e no familiarismo, e também a presença do encaminhamento de casos isolados aos Conselhos. Para as autoras, essas relações estariam marcadas por um processo de psicologização (localização dos problemas escolares nos próprios alunos, e encaminhamento de casos isolados para atendimento psicológico clínico), e pela formação de um campo de forças entre as escolas e os conselhos, em que as crianças e os adolescentes têm seus comportamentos rotulados como inaceitáveis. Além disso, as pesquisadoras também relataram a utilização, por parte do Conselho local, de práticas jurídicas, como o julgamento, a emissão de sentenças e a indicação de medidas particulares, para definir a conduta das famílias (apresentando como valor o ideal da família burguesa), e a existência de confusões entre as atividades próprias da polícia e dos conselhos, a exemplo dos casos onde os

conselheiros são solicitados para apaziguar brigas entre alunos, entre alunos e professores, e para averiguar a destruição do patrimônio escolar pelos alunos (Aragão & Fernandes, 2011). No entanto, apesar de terem se deparado com todas essas questões e de terem reconhecido as limitações e dificuldades enfrentadas pelos conselhos, as pesquisadoras indicam que os mesmos têm se colocado próximo à comunidade e acolhido suas demandas, servindo, muitas vezes, como forma de alívio para os problemas que as escolas enfrentam nos seus cotidianos.

Em um trabalho, no qual busca resgatar algumas análises produzidas por pesquisas realizadas em Conselhos Tutelares de municípios do Rio de Janeiro, Scheinvar (2008) também se propõe a investigar como se dão as relações entre as Escolas e o referido órgão de defesa. Para isso, a autora parte de dados advindos dos prontuários dos Conselhos Tutelares, dos debates e entrevistas realizadas com os conselheiros, das observações das reuniões coletivas, bem como das pesquisas sobre a história da organização dos movimentos sociais nos municípios investigados, da relação dos conselhos com esses movimentos e da análise das legislações pertinentes ao assunto.

De acordo com Scheinvar (2008), o trabalho dos Conselhos Tutelares destes locais tem: (1) se pautado numa perspectiva filantrópica e caritativa, baseada na submissão dos que são atendidos; (2) se restringido a processos acusatórios e disciplinares, a exemplo das situações nas quais a escola encaminha alunos que não estão acompanhando o processo pedagógico, sem que se faça a devida articulação com o âmbito mais público e com o cenário socioeconômico local; (3) se realizado através de práticas reducionistas e excludentes, baseadas “na concepção privada de vida, segundo a qual a responsabilidade pela garantia de direitos é da família e a violação destes, sua culpa (p. 06)”;

(4) se caracterizado por ser pouco reivindicativo, com uma conotação moral, estando a escola desarticulada dos movimentos sociais e (5) se distanciado da garantia de direitos, ao tratar problemas educacionais como se fossem exclusivamente afetivos ou orgânicos.

A autora (Scheinvar, 2008) questiona ainda as situações nas quais a escola encaminha casos de alunos com desempenho ruim para os conselhos. De acordo com a mesma, o Conselho Tutelar não seria o local destinado às discussões político-pedagógicas. Sem ser capaz de abrir uma discussão que é própria do campo da educação e ao aceitar esse tipo de demanda, os conselheiros estariam buscando, indevidamente, soluções nas próprias famílias, dando conselhos para sua “reorganização” e solicitando atendimentos médicos e psicológicos. Entretanto, pode-se contrapor aqui a crítica e o argumento de Scheinvar (2008) à obrigação legal dada pelo ECA (Brasil, 1990) de que as escolas comuniquem os casos de elevados níveis

de repetência (Art. 56 do ECA). Como proceder então nesses casos? Seria um momento de repensar a legislação?

Em estudo realizado numa escola de Salvador, cujo objetivo centrava-se na descrição das escolas, por parte dos seus dirigentes, das relações estabelecidas com o Conselho Tutelar, Carvalho, Ristum e Dazzani (2012) pontuam que entre as principais funções atribuídas ao Conselho, pela Escola, encontravam-se: (1) a expectativa de que o órgão funcionasse como um suporte para as famílias no que se refere à criação e à educação dos seus filhos, (2) a perspectiva de que o órgão fosse capaz de fornecer acompanhamento psicológico para alunos com problemas comportamentais, aí citados, em especial, os problemas de “agressividade” e (3) a expectativa de que o Conselho fosse capaz de se responsabilizar por fazer encaminhamentos para outras instituições de atendimento, além (4) de funcionar como uma instituição fiscalizadora em relação ao cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes.

Uma análise acerca da produção bibliográfica sobre o fracasso escolar, desenvolvida na Universidade de São Paulo, entre os anos de 1991 e 2002, realizada por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), mostrou a permanência de quatro concepções principais a respeito do fracasso escolar, as quais o compreendem como (1) um problema psíquico; (2) como um problema técnico; (3) uma questão institucional, ou (4) como uma questão política.

Nas pesquisas que assumem o fracasso escolar como um problema psíquico, as autoras afirmam a presença de uma forte culpabilização da criança e dos seus pais. O fracasso escolar é visto, então, como o prejuízo da capacidade intelectual dos alunos decorrentes de problemas emocionais adquiridos através de relações familiares patologizantes. Embora determinados aspectos sociais, culturais e econômicos sejam, algumas vezes, mencionados, estes não são articulados ao que se denomina, nesses trabalhos, de “dimensão interna e subjetiva do sujeito”. A escola, quando aparece, é reduzida à relação professor-aluno, atribuindo-se às atitudes e técnicas inadequadas, utilizadas pelo professor, as causas das dificuldades. Há, portanto, a preponderância da concepção da escola enquanto uma instituição harmônica, funcionando em condições ideais para o desenvolvimento de todos os alunos, cabendo aos mesmos, adaptarem-se a ela. Metodologicamente, estes estudos caracterizam-se pela utilização de grupos controle e experimental, e pelo uso meramente retórico e burocrático da revisão de literatura, na qual pouca atenção é dada às diferentes concepções, procedimentos e resultados já encontrados no campo educacional (Angelucci et. al, 2004).

Em relação aos trabalhos que caracterizam o fracasso escolar como um problema decorrente do uso de técnicas de ensino-aprendizagem inadequadas, ou do pouco domínio

dessas pelos professores, é possível perceber a forte tendência à culpabilização dos mesmos. Predomina a noção de que as crianças de classes populares trazem, para a escola, dificuldades de aprendizagem, emocionais e culturais, as quais podem ser sanadas pelo professor mediante o uso de técnicas adequadas. Embora a escola passe a ser incluída como uma variável nesses estudos, a mesma é reduzida a uma relação dual e abstrata entre o professor e o aluno. O construtivismo é visto, com frequência, como uma das alternativas, e nos casos em que as dificuldades permanecem, as causas das mesmas voltam a ser atribuídas às características psíquicas individuais dos alunos (Angelucci et. al, 2004).

Os estudos que tomam o fracasso escolar como uma questão institucional, por sua vez, consideram, segundo Angelucci et. al. (2004), a escola “como uma instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar (p.62)”. Tais estudos defendem, por parte das políticas educacionais, “a resistência aos interesses privatizantes e o compromisso com a construção de uma escola pública capaz de distribuir, com mais igualdade, habilidades e conhecimentos que lhe cabe transmitir” (p.62). Metodologicamente, afirmam a necessidade do contato direto do pesquisador com a vida escolar (numa relação que não seja objetificante), como um dos principais instrumentos de pesquisa. Como crítica a tal abordagem do fenômeno, as autoras pontuam o seu retorno ao tecnicismo, a partir do momento em que é assumida pela mesma, a possibilidade de controlar o fracasso escolar através da implementação adequada de políticas educacionais progressistas. A solução seria então o investimento na formação dos professores, para que os mesmos se tornem capazes de dar conta das novas propostas governamentais e da reversão do quadro do fracasso escolar.

Por fim, as pesquisas que concebem o fracasso escolar como uma questão política procuram dar ênfase às “relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer e, portanto, desvalorizar a cultura popular” (Angelucci et. al, 2004, p. 63). Nesta linha, as concepções tradicionais do fracasso escolar são criticadas, assumindo-se a dificuldade de polarizar o indivíduo e a sociedade e de desconsiderar as condições concretas da hierarquia social em que o sujeito se constitui. Assim, o fracasso escolar passa a ser visto, em sua positividade, como a expressão do conflito de classes no interior da escola. Como estratégia metodológica, os estudos adotam a procura pela implicação ativa dos participantes, legitimando-se, dessa forma, os saberes, as experiências e percepções dos atores da escola (Angelucci et. al, 2004).

Acerca da presença dessas quatro perspectivas, destacam-se principalmente a crítica em direção à continuidade das pesquisas que assumem o fracasso escolar como uma característica psicológica dos alunos. De acordo com as mesmas, tal tendência já deveria ter sido superada pelas análises e produções mais recentes, sendo sua permanência atribuída: (1) ao poder de convencimento das teorias do senso comum; (2) à compartimentalização do campo teórico fundamentada pelas crenças de que as ciências humanas se caracterizam por uma diversidade teórica benéfica que dever ser respeitada e (3) à recusa da crítica teórica, relativizada ou ignorada, face à percepção de que a mesma adviria de uma confusão equivocada entre as ciências e a política.

Como se pode depreender das pesquisas realizadas entre Escolas e Conselhos Tutelares elencadas, no início deste tópico, a primeira concepção a respeito do fracasso escolar (um problema psíquico) parece se apresentar nas comunicações entre as duas instituições quase de forma exclusiva, resultando em intervenções fundamentalmente tutelares. Neste contexto, pouca consideração parece ser dada aos direitos civis dos estudantes, à situação social mais ampla em que a Escola se situa, bem como ao próprio contexto escolar. Não se defende aqui, entretanto, que as características pessoais dos alunos e de suas famílias devem ser excluídas da análise do processo educacional, mas sim que esta análise deve se dar de forma mais abrangente, de modo a implicar a Escola e a sociedade neste processo, colocando a necessidade de resgatar a posição de sujeitos de direitos das crianças e adolescentes envolvidos.

2.5 Sobre a comunicação dos casos ou suspeitas de maus-tratos dirigidos às crianças e aos adolescentes

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) é claro ao demarcar a obrigatoriedade da denúncia, ao Conselho Tutelar, dos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes. Ao longo de seus artigos, o mesmo atribui, mais especificamente, essa responsabilidade ao médico e ao professor (ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche), sendo prevista multa de três a vinte salários de referência nos casos em que a comunicação não seja feita. Entretanto, não é possível encontrar descrito, no Estatuto (Brasil, 1990), os meios previstos para a fiscalização dessas denúncias, nem qualquer especificação a respeito do que se está chamando de maus-tratos.

Carvalho, Barros, Alves e Gurgel (2009) afirmam que, mesmo entre os especialistas e instituições que lidam com os casos, a conceituação dos maus-tratos tem se mostrado

heterogênea. Segundo os autores, essa carência de uniformidade na tipificação dos maus-tratos repercute diretamente na forma de condução dos casos e na determinação das múltiplas necessidades de tratamento. Ao tentarem caracterizar as ocorrências de maus-tratos na delegacia de proteção à criança e ao adolescente em Salvador/BA, esses pesquisadores indicaram a inadequação da categoria, afirmando que “estas instituições utilizam-se das nomenclaturas e tipificações oriundas do universo jurídico, as quais contemplam os maus-tratos dentro do rol de crimes cometidos contra a pessoa, e não uma entidade isolada e complexa em si mesmo” (p.544). O artigo 136 do Código Penal Brasileiro (Brasil, 1940) define, assim, os maus-tratos da seguinte forma:

Art. 136 - Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina.

Algumas tentativas de classificação, entretanto, têm sido desenvolvidas. De acordo com Guia de Atuação Frente a Maus-tratos na Infância e na Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria, SBP (SBP/Fiocruz/MJ, 2001), os maus-tratos podem ser praticados pela omissão, pela supressão ou pela transgressão dos direitos de crianças e adolescentes, definidos por convenções legais ou normas culturais. Ainda conforme o mesmo documento, os maus-tratos podem, classicamente, ser tipificados da seguinte maneira: (1) maus tratos físicos, (2) síndrome de munchausen por procuração, definida como situações nas quais a criança é levada para cuidados médicos devido a sintomas e/ou sinais, inventados ou provocados pelos seus responsáveis, (3) abuso sexual, (4) maus-tratos psicológicos e (5) negligência. Embora traga essa tentativa de classificação, o documento também é claro ao indicar o caráter histórico e cultural que perpassa as definições de violência, tornando-se possível conceber a ampliação que o conceito tem atingido em decorrência da maior conscientização social a respeito do bem-estar da criança e do adolescente, dos seus direitos, e dos impactos que a violência exerce sobre o seu desenvolvimento.

Assis, Deslandes e Santos (2005) afirmam que, no Brasil, a violência contra a criança assume várias faces e nuances, podendo-se dizer que a mesma “se apresenta de forma individual e coletiva, interpessoal ou mediada por estruturas sociais (p.44)”. Para os autores, independente dos termos usados para nomeá-la, a violência poderia ser concebida como toda ação e omissão capaz de provocar lesões, danos, e transtornos ao desenvolvimento integral da criança, envolvendo, desse modo, relações assimétricas e desiguais de poder. Os mesmos pontuam ainda a impossibilidade de esgotar o mapeamento de todas as suas formas de manifestação, haja vista o seu caráter histórico e de contínua construção dos direitos. Neste sentido, Ristum (2004)

afirma que definir a violência significa, antes de tudo, revelar como a mesma é socialmente construída, referindo-se a um sistema de normas sociais e de pensamento específicos.

Na literatura, os maus-tratos dirigidos às crianças e adolescentes, por vezes, aparece identificado à questão da violência doméstica e familiar, vista como a maior responsável pelos casos de violência interpessoal contra a infância e pela vitimização de milhões de crianças todos os anos (Assis, Deslandes & Santos, 2005). Apesar desta consideração, Assis, Deslandes e Santos (2005) assumem que, a despeito da sua relevância, as formas de registro sistemático da violência ainda são escassas. Minayo e Souza (1998) argumentaram, já em 1998, que a dificuldade da mensuração da morbidade por violência pode ser explicada tanto pela escassez de dados e pela imprecisão das informações geradas pelos boletins policiais, quanto pela reduzida visibilidade de determinados agravos e pela multiplicidade de fatores que envolvem o ato violento. Segundo Carvalho et. al (2009), a tímida aproximação à magnitude da ocorrência dos maus-tratos contra crianças e adolescentes no Brasil pode ser explicada também pela presença de estudos parcos e assistemáticos, inclusive do ponto de vista metodológico.

Ao considerar a determinação por lei da denúncia dos casos ou suspeitas de maus-tratos contra crianças e adolescentes no Brasil, Ristum (2010a) assinala que entre o preceito legal e a prática dos profissionais que se deparam com a violência, há ainda uma distância a ser vencida. Tal distância seria evidenciada, por exemplo, pelo desconhecimento social a respeito dos preceitos do ECA (Brasil, 1990), e pela reduzida incidência de notificação de casos de maus-tratos identificados na Escola. De acordo com a autora, são recentes, no país, os esforços para aumentar a notificação desses casos, sendo as estratégias construídas, em sua maior parte destinadas às instituições de saúde e seus profissionais. Como exemplo, é possível citar o documento emitido pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2002), o qual torna compulsória a notificação dos casos de maus-tratos. Neste sentido, o que a chama atenção, é o fato de a Escola raramente ser lembrada como uma instituição importante, de onde pode advir a identificação e a comunicação dos casos.

Em levantamento realizado junto ao Conselho Tutelar e uma Vara da Infância e Juventude do município de São Paulo, Vagostello (2001, citado por Vagostello et. al. 2003) constatou que a proporção de denúncias de maus-tratos advindas da Escola é pequena, quando comparada a outras fontes como hospitais, vizinhos ou parentes das vítimas. Tal dado também foi indicado por outros estudos, como o de Souza, Teixeira e Silva (2003) e Almeida, Santos e Rossi (2006), os quais apontam para a existência de uma confusão de competências por parte das Escolas.

Segundo Vagostello et. al. (2003), frente aos casos de violência doméstica, as Escolas, prioritariamente, têm convocado e orientado os pais das vítimas, e em proporções menores, denunciado aos Conselhos Tutelares. Tal resultado também foi encontrado por Carvalho et. al. (2012). Conforme apresentado nas falas das dirigentes escolares entrevistadas por essas autoras, há presente, na Escola, a crença de que é necessário realizar uma primeira investigação antes da efetivação da denúncia, e de que pode ser possível conduzir e resolver os casos na própria instituição escolar.

De acordo com Vagostello et. al. (2003), dessa forma, as Escolas têm buscado “solucionar um problema de competência judicial da mesma forma através da qual solucionam seus problemas escolares e pedagógicos, ou seja, por meio da convocação e orientação dos pais (p.195)”. Além disso, os autores também apontam os prejuízos que esta ação pode trazer, uma vez que, ao convocar a família, a escola pode estar alertando o agressor para a visibilidade da sua ação, estimulando-o a aprimorar as estratégias de dissimulação, ou a fazer uso maciço da violência para coagir a vítima a se calar. Torna-se, portanto, importante elucidar que não constitui papel da escola a investigação da veracidade das informações ou da suspeita, nem a punição dos agressores. Seu papel restringe-se à identificação dos casos/ suspeitas e à comunicação aos órgãos competentes (Ristum, 2010a).

Como explicação para a atitude equivocada comumente tomada pelas escolas, os autores têm indicado: (1) o pouco conhecimento por parte dos professores, a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e dos sinais da violência (Ristum, 2010a; Vagostello et. al., 2003); (2) a precariedade ou inexistência das redes de atenção básica às vítimas de violência, e da articulação dos órgãos de denúncia com os serviços de retaguarda (Assis, Deslandes & Santos, 2005); (3) o problema de a violência intrafamiliar ser vista ainda como algo afeito à esfera privada, não havendo uma nítida passagem para o domínio do espaço público e (4) a própria não implicação pessoal, por parte dos professores, na identificação e encaminhamento dos casos. É também neste contexto, que se coloca como questão, neste projeto, a noção de garantia de direitos apresentada pelos professores, uma vez que a mesma pode se traduzir nas práticas de proteção à infância apresentadas pelos mesmos.

2.6 Pergunta de investigação e pressuposto

Conforme apresentado na Figura 2, a pergunta que se coloca neste projeto é: Quais os significados a respeito da garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentados por

dirigentes escolares e conselheiros tutelares e como estes estão imbricados nas relações entre as Escolas e os Conselhos Tutelares?

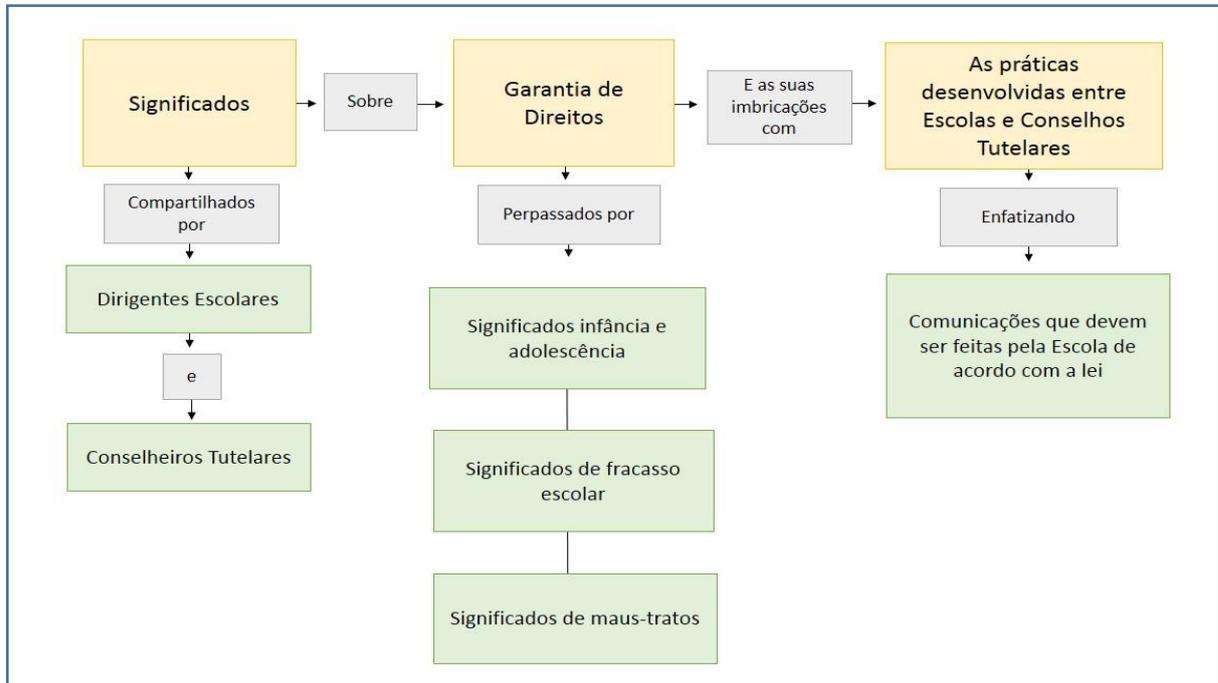


Figura 2: Modelo Teórico

Parte-se, portanto, do pressuposto de que, ao acessar os significados compartilhados a respeito de determinado tema, no caso, a garantia de direitos de crianças e adolescentes, seja possível compreender as práticas que se associam aos mesmos, bem como as condições históricas e sociais que os produzem.

Este pressuposto pode ser claramente identificado no trabalho de Bruner (1997). De acordo com o autor, uma vez assumindo-se que o significado da palavra é bastante determinado pelo encaminhamento da ação na qual ele ocorre, assim como o significado da ação é interpretável apenas em referência ao que os atores dizem de suas intenções, dizer e pensar apresentam-se como uma unidade que é funcionalmente inseparável.

Para o autor, o relacionamento entre o agir e o dizer deveria ser interpretado no contexto da conduta comum da vida, legitimando-se, então, a congruência publicamente interpretável entre o dizer, o fazer e as circunstâncias nas quais o dizer e o fazer ocorrem. Dessa forma, considerando a cultura e a busca por significado dentro da cultura como as causas adequadas da ação humana, o autor pontua que

Uma psicologia cultural, quase por definição, não estará preocupada com “comportamentos”, mas com “ações”, sua contrapartida intencionalmente fundada e, mais especificamente com a ação situada, ações situadas em um cenário cultural e nos estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes (p.27)

Nesse sentido, pode-se dizer que o problema de pesquisa, aqui proposto, se coloca em dois níveis bastante imbricados: (1) o da cognição dos atores sociais de dois contextos distintos e que interagem por força de uma legislação (Escolas e Conselhos Tutelares), e (2) o das práticas que se estabelecem na relação entre as duas instituições elencadas.

2.7 Objetivos

2.7.1 Objetivo geral

Compreender as significações sobre garantia de direitos de crianças e de adolescentes presentes nos relatos sobre o que pensam e como agem gestores escolares e conselheiros tutelares.

2.7.2 Objetivos específicos

1. Analisar como as compreensões dos participantes sobre (a) infância e adolescência, (b) fracasso escolar e (c) maus-tratos contra crianças e adolescentes participam na configuração das significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentadas pelos gestores escolares e conselheiros tutelares
2. Descrever as situações nas quais a escola relata recorrer ao Conselho Tutelar e os encaminhamentos dados pelo mesmo;
3. Descrever as situações nas quais o Conselho Tutelar relata a solicitação da escola e os encaminhamentos dados pelo mesmo;
4. Comparar as ações relatadas pelos conselheiros tutelares e gestores escolares com as ações previstas na lei;
5. Analisar a realidade das escolas e conselhos tutelares situadas em contextos socioeconomicos distintos da cidade de Salvador, nas dimensões contempladas nos objetivos anteriores.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 Estratégia geral da pesquisa

Como foi anteriormente explicitado, o presente estudo se orienta pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural. De acordo com Santos (2010), a produção de conhecimento dentro deste campo é marcada, principalmente, pelo materialismo histórico e dialético, o qual admite tanto a constituição social do indivíduo, quanto a compreensão da realidade como estando em movimento, onde as partes relacionam-se constantemente com a totalidade. Segundo Vigotski (2007), é na abordagem dialética que se pode admitir tanto a influência da natureza sobre o homem, quanto a ação do homem sobre a natureza, transformando-a e criando novas condições naturais para sua existência. Para o autor, esta é a perspectiva fundamental de sua abordagem de estudo e interpretação das funções psicológicas superiores, devendo servir como base para a criação de novos métodos de pesquisa.

Como princípios para a abordagem da análise das funções superiores, Vigotski (2007) elenca (1) a necessidade de analisar processos e não objetos, (2) a importância tanto da descrição, quanto da explicação dos eventos em pesquisa e (3) o problema de considerar o comportamento fossilizado. No primeiro princípio, o autor destaca a importância de uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história do processo estudado. Já no segundo, é ressaltada tanto a importância da descrição, quanto a importância de se identificar as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno. Neste sentido, a tarefa de pesquisa seria a de revelar as relações, mostrar a essência dos seus fenômenos psicológicos, mais do que suas características perceptíveis. A análise incluiria assim, tanto a explicação científica das manifestações externas, quanto das características do processo em estudo. Por último, ao se referir ao problema da consideração do comportamento fossilizado, o autor afirma a necessidade da concentração do pesquisador não apenas nos produtos do desenvolvimento, mas também no próprio processo de estabelecimento das formas superiores de comportamento. Assim, é afirmado que

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético (...). O estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (Vigotski, 2007, p. 68-69).

Na teoria histórico-cultural, segundo Mesquita (2005) grande ênfase é dada aos signos e ao seu papel preponderante sobre a constituição psíquica do ser humano, como também aos significados e à sua natureza dual (consensual e singular), o que resulta em implicações epistemológicas e metodológicas importantes para o campo, a exemplo da possibilidade de se

estudar as relações entre os significados e a consciência, através da mediação semiótica. Desse modo, a autora afirma que

Tomar o significado como unidade de análise da Psicologia requer uma atitude epistemológica específica, que não se restringe unicamente em diferenças metodológicas – como técnicas ou instrumentos específicos. É preciso entender o homem como um ser sócio histórico, compreendido dentro do seu espaço de significação, a partir de sua forma de dar sentido ao mundo e a si mesmo, cujo conteúdo psíquico tem origem nas relações sociais que se estabelecem desde o nascimento (Mesquita, 2005, p. 67).

Tendo em vista essas considerações, ponderou-se como mais adequado, para a realização deste estudo, o uso de uma abordagem qualitativa. De acordo com Freser e Gondim (2004), a pesquisa qualitativa parte da premissa de que o significado (subjetivo e intersubjetivo) é inerente à ação humana e não pode ser apreendido apenas a partir de um ponto de vista quantitativo e objetivo. As autoras argumentam que, ao se dispor a compreender uma realidade particular a partir da sua complexidade, a pesquisa qualitativa necessita da consideração tanto do observador, quanto do contexto, incluindo a influência mútua dos atores sociais na construção da sua realidade.

É possível dizer, então, que este trabalho apresenta uma natureza descritiva, interpretativa e comparativa. Assim, a utilização de entrevistas semiestruturadas visará descrever a realidade estudada e os elementos significativos e singulares que a compõem, bem como os nexos relacionais entre os significados presentes em cada contexto e as práticas relatadas no que se refere à interação Escolas e os Conselhos Tutelares na garantia de direitos de crianças e adolescentes.

3.2 Participantes

Participaram deste estudo coordenadores, vice-diretores e diretores de duas escolas públicas de Salvador e membros dos conselhos tutelares aos quais as mesmas se reportam. Dentre os critérios para a escolha das instituições, encontram-se a acessibilidade e disponibilidade para a participação na pesquisa e a localização geográfica. Assim, tomando como base os vetores da expansão urbana da cidade, quais sejam “Orla Marítima Norte”, “Miolo” e “Subúrbio Ferroviário” (Carvalho & Pereira, 2008), foram escolhidos uma escola e um conselho tutelar presentes em duas regiões distintas - Orla Marítima Norte e Subúrbio Ferroviário/Miolo – haja visto que as mesmas apresentam realidades socioeconômicas bastante distintas. A figura a seguir mostra o zoneamento da cidade

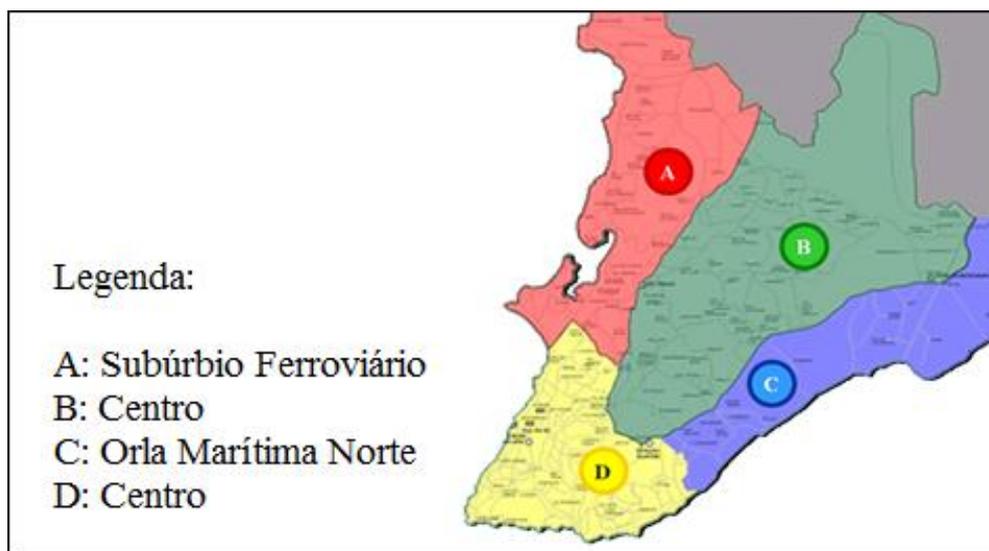


Figura 3: Zoneamento da cidade de Salvador. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=907524>

De acordo com Carvalho e Pereira (2008), a região da Orla Marítima Norte inclui os bairros da cidade de Salvador que apresentam uma melhor condição de infraestrutura urbana (energia, esgoto, água, telefonia, coleta de lixo e sistema viário), sendo ocupada predominantemente por pessoas brancas, grandes empregadores, dirigentes e trabalhadores intelectuais. Nesta área, concentram-se o interesse da produção imobiliária, os equipamentos públicos e privados mais importantes, centros de comércio e de serviços, bem como as melhores oportunidades de trabalho e obtenção de renda. Soares (2009) afirma que os bairros dessa região podem ser compreendidos como “ilhas de riqueza”, sendo melhor assistidos por serviços, transportes, segurança, áreas de lazer, postos de saúde, escolas, etc.

A região da Orla Marítima Norte, entretanto, conforme apontam Carvalho e Pereira (2008), não se constitui de forma homogênea, apresentando enclaves de bairros populares e de alta densidade demográfica, resultantes de antigas invasões de terras em sítios desfavoráveis e em outros pequenos espaços. A escola e o Conselho Tutelar escolhidos ao longo da Orla Marítima Norte situam-se num desses enclaves que, apesar de se caracterizarem enquanto bairros populares, estão inseridos próximos às regiões mais privilegiadas da cidade, pressupondo-se, assim, um contato e acesso maior aos recursos urbanos.

As regiões do Miolo e Subúrbio Ferroviário, por sua vez, abrigam principalmente pessoas pretas e pardas, apresentam condições precárias de habitação, além da menor oferta de serviços e equipamentos urbanos (Carvalho & Barreto, 2007). Essas são regiões que podem ser compreendidas como “mares de pobreza”, uma vez que incluem espaços pobres e informais da

sociedade, apresentando os maiores índices de violência urbana no espaço metropolitano (Soares, 2009).

Carvalho e Barreto (2007) indicam que apesar da disponibilidade de serviços e infraestrutura ter se ampliado nas periferias de Salvador, ainda persistem, nas regiões do Miolo e Subúrbio Ferroviário, problemas relacionados ao transporte (aumento do custo e tempo de deslocamento), a carência de creches, escolas e postos de saúde, além das precárias condições desses serviços. As autoras também apontam uma maior proporção de jovens que não estudam e nem trabalham nessas áreas, além da questão do tráfico e do consumo de drogas que têm contribuído para o aumento dos índices de violência e ameaça à integridade física dos residentes desses locais, “com um elevado número de assassinatos de jovens, predominantemente pobres, negros e moradores de periferias” (p.269).

A escolha das escolas e dos conselhos tutelares nas duas regiões justifica-se pela possibilidade de construir uma compreensão mais ampla acerca da realidade da relação entre escolas e conselhos tutelares no município de Salvador.

3.2.1 As escolas

As duas escolas escolhidas para a realização das entrevistas são públicas estaduais e oferecem as séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino. No turno noturno, oferecem as séries do programa de Educação de Jovens e Adultos. A Escola 01, situada na região da Orla Marítima, atende a cerca de 650 alunos, sendo 360 matriculados no ensino fundamental, e 290 no ensino médio. Já a Escola 02, situada na região do Miolo/Subúrbio Ferroviário, atende a cerca de 2300 alunos, sendo 1500 matriculados no ensino fundamental e 800 no ensino médio. Ambas apresentaram Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) referente ao Ensino Fundamental II, no ano de 2011, iguais a 2⁴. Este índice é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (obtidas a partir do Censo Escolar) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep (Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Pertencentes à escola situada na Orla Marítima Norte foram entrevistados, individualmente, os cinco gestores, sendo um diretor, dois vice-diretores (um responsável pelo turno matutino e outro, pelo vespertino) e duas coordenadoras pedagógicas. Conforme pode ser

⁴ Conforme dados encontrados no site <http://escolas.educacao.ba.gov.br/>

visto na Tabela 01, estes apresentaram uma idade média aproximada de 51 anos, três referiram ter concluído cursos de pós-graduação e todos estão há, no mínimo, seis anos na instituição.

Tabela 1
Relação dos Participantes da Escola 01 com dados sobre cargo, idade, formação e tempo de trabalho da escola

Nome	Cargo	Idade	Formação	Tempo de trabalho na Escola
José	Diretor	48	Graduação	6 anos
João	Vice-diretor Matutino	63	Pós-Graduação Lato Sensu	Não ficou claro na entrevista
Maria	Vice-diretora Vespertino	46	Graduação	6 anos
Joana	Coordenadora Matutino	53	Pós-Graduação Lato Sensu	8 anos
Luciana	Coordenadora Vespertino	46	Pós-Graduação Lato Sensu	15 anos

Pertencentes à escola situada no Miolo/ Subúrbio Ferroviário, por sua vez, foram entrevistados o diretor e os dois vice-diretores (um responsável pelo turno matutino e outro responsável pelo turno vespertino). De acordo com a vice-diretora do turno matutino, a escola se encontra sem a presença dos coordenadores pedagógicos no quadro profissional da instituição. As funções de coordenação, conforme a mesma aponta, estão sendo distribuídas entre as secretárias da instituição e entre os próprios gestores, resultando no prejuízo e na intensa sobrecarga de trabalho. Ressalta-se, neste quesito, o número de alunos desta escola (2300) que é expressivamente superior ao da Escola 01 (650) e que conta, entretanto, com cinco funcionários na gestão.

Tabela 2
Relação dos Participantes da Escola 02 com dados sobre cargo, idade, formação e tempo de trabalho na escola.

Nome	Cargo	Idade	Formação	Tempo de trabalho da escola
Carlos	Diretor	44	Pós-Graduação Lato Sensu	17 anos
Célia	Vice-diretora Matutino	41	Pós-Graduação Lato Sensu, cursando Pós-Graduação Stricto Sensu	10 anos
Moisés	Vice-diretor Vespertino	58	Graduação	9 anos

As taxas de rendimento das duas instituições, indicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, estão apresentadas na Tabela 03. Como pode ser visto, a escola situada na Orla Marítima Norte apresenta maiores taxas de aprovação e menores taxas de reprovação do que a escola situada no Miolo/Subúrbio Ferroviário, tanto nas séries do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Uma das hipóteses que se pode formular para a presença desta diferença nas taxas de aprovação e reprovação das escolas diz respeito às estratégias de progressão continuada adotadas pela Escola 01. Estas permitem que o aluno passe para a série posterior no caso de ter obtido notas inferiores à média em até três disciplinas, cursando-as posteriormente através das dependências. As taxas de abandono referentes às séries do ensino médio apresentam-se semelhantes nas duas instituições, ressaltando-se que a taxa de abandono do Ensino Fundamental que aparece menor na escola do Miolo/Subúrbio Ferroviário.

Tabela 3
Taxas de rendimento referentes ao ano de 2012 das duas escolas

Escola	Aprovação Ensino Fundamental	Reprovação Ensino Fundamental	Abandono Ensino Fundamental	Aprovação Ensino Médio	Reprovação Ensino Médio	Abandono Ensino Médio
Orla						
Marítima Norte	67,7	17,7	14,7	81	1	18
Subúrbio						
Ferroviário /Miolo	59,6	34,6	5,8	59,5	23,6	16,9

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

3.2.2 Os Conselhos Tutelares

O Conselho Tutelar é um órgão municipal, permanente, autônomo e não jurisdicional, encarregado, pela sociedade, de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente definidos no ECA (Brasil, 1990). Cada Conselho conta com a presença de cinco membros, os quais são escolhidos pela população local para o mandato de quatro anos, permitida uma recondução mediante novo processo de escolha. Para a candidatura a membro do Conselho Tutelar, são exigidos, como requisitos, a reconhecida idoneidade moral, a idade superior a 21

anos e a residência no próprio município no qual o órgão encontra-se instalado.

Atualmente, além dos pré-requisitos estabelecidos pelo ECA (Brasil,1990), a Resolução nº 139/10 do CONANDA também prevê como requisitos adicionais exigíveis pela legislação municipal ou do Distrito Federal, a experiência na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente; a formação específica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a responsabilidade do Conselho dos Direitos da Criança e Adolescente local; a comprovação de conclusão do ensino fundamental; e a possibilidade de aplicação de uma prova de conhecimento sobre o direito da criança e do adolescente, de caráter eliminatório durante a seleção.

Os pré-requisitos para a candidatura do conselheiro tutelar, previstos pela lei nº 6266/2003 do município de Salvador são: I. Ser cidadão brasileiro ou naturalizado; II. Ter idoneidade moral; III. Possuir idade igual ou superior a 21 anos; IV. Possuir domínio na leitura e na escrita do vernáculo; V. Residir no município de Salvador há mais de 2 anos; VI. Possuir experiência comprovada de pelo menos dois anos, no trato de questões vinculadas aos direitos das crianças e adolescentes; VII. Residir e/ou atuar na área de competência do respectivo Conselho Tutelar; VIII. Obter aprovação em prova escrita de conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Frizzo (2011) afirma que o poder conferido aos conselheiros tutelares advém de duas fontes, sendo elas a legitimidade do poder popular - uma vez que são eleitos em nome da sociedade - e a sua caracterização como um serviço público - que tem suas responsabilidades e as formas de exercê-las derivadas da lei que os instituíram.

De acordo com o ECA (Brasil, 1990), as atribuições dos conselheiros tutelares incluem: o atendimento a crianças e adolescentes que tenham seus direitos ameaçados ou violados e a crianças que tenham praticado atos infracionais; o atendimento e aconselhamento de pais ou responsáveis; a promoção da execução de suas decisões, podendo por exemplo, requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, entre outros; o encaminhamento ao Ministério Público de fator que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; o encaminhamento à autoridade judiciária dos casos de sua competência; a providência da medida estabelecida pela autoridade judiciária; a expedição de notificações; a requisição de certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente; a assessoria ao Poder Executivo na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescentes; a representação, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos e a representação ao Ministério Público,

para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar. Ressalta-se que as decisões do Conselho Tutelar somente podem ser revistas pela autoridade judiciária e a pedido de quem tenha legítimo interesse (Brasil, 1990).

O Conselho Tutelar da Orla Marítima Norte (Conselho Tutelar 01) situa-se numa rua de fácil acesso. Na sua estrutura física conta com a presença de duas salas de espera, três salas de atendimento e de uma cozinha e copa. A carência nesta unidade aparece na precariedade dos seus móveis, na ausência de equipamentos eletrônicos que facilitem o trabalho das conselheiras (computador, escâner, impressoras) e de materiais de escritório. Nesta instituição, foram entrevistadas quatro conselheiras tutelares. Estas apresentaram uma idade média de 40 anos. Uma indicou como formação o nível superior completo (Ana), duas o nível superior incompleto (Jussara e Elisa), e uma o segundo grau completo (Patrícia). Todas declararam estar já no segundo mandato enquanto conselheiras. No entanto, duas conselheiras afirmaram ter atuado no mandato anterior (2008/2012) em outros conselhos (Ana e Patrícia). Apenas uma conselheira tutelar não foi entrevistada em virtude da sua pouca disponibilidade de tempo.

As trajetórias profissionais destas conselheiras incluem, como experiências mais relevantes, suas atuações como assessoras parlamentares (Patrícia e Ana), como professoras das séries de educação infantil (Jussara e Patrícia) e como profissionais de organizações não governamentais cuja atuação se destina ao público infante-juvenil (Patrícia e Ana).

Tabela 4
Relação dos participantes do Conselho Tutelar 01, com dados sobre idade, formação e mandato

Conselheiro Tutelar	Idade	Formação	Mandato
Elisa	36	Superior Incompleto	Segundo
Jussara	30	Superior Incompleto	Segundo
Ana	43	Superior Completo	Segundo
Patrícia	53	Segundo Grau	Segundo

O Conselho Tutelar 02 também se apresenta num local de fácil acesso. Embora apresente uma sala de espera pequena, a instituição possui salas de atendimento amplas, equipadas com ar condicionado, computadores, telefone e algumas estantes para o arquivamento dos documentos. Além dos conselheiros tutelares, a unidade possui também uma auxiliar administrativa, responsável por receber e fazer a primeira triagem dos casos que chegam até o órgão de defesa. Neste local, foram entrevistados quatro conselheiros, sendo uma conselheira tutelar suplente (Luiza). Não foi possível entrevistar o coordenador da instituição e

um dos conselheiros, pois os mesmos não se encontravam disponíveis nas ocasiões em que foram procurados. Conforme pode ser visto na Tabela 05, todos os entrevistados estavam no primeiro mandato, iniciado em julho de 2012.

Rafael e Carla apresentaram segundo grau completo. Rafael afirma já ter atuado como militar, como eletricista e como artesão, justificando seu interesse pela atuação como conselheiro tutelar em virtude dos cursos de artesanato que ministrou para adolescentes.

Quando eu era artesão, eu trabalhava com um grupo de jovens onde eu ensinava a fazer artesanato (...) Então eu tive a oportunidade de trabalhar com alguns jovens, com alguns adolescentes... alguns eu consegui ajudar e outros infelizmente... Então por conta dessa experiência que tive, comecei a me aproximar mais... (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Rafael)

Carla, por sua vez, relata que passou a se interessar pela função de conselheira tutelar em razão de sua atuação prévia em um trabalho comunitário realizado pela instituição religiosa da qual é adepta.

Eu tenho uma religião e essa religião tem esse projeto que é lidar com jovens e adolescentes que usam drogas, conflito com a mãe, entendeu? Aí a gente sempre tá trabalhando em cima disso com eles. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Carla)

Luís e Luiza, professores, apresentam pelo menos 20 anos de experiência em instituições escolares. Luís aponta, como a sua principal motivação para tornar-se conselheiro tutelar, a sua participação em um movimento social específico relevante de Salvador, através do qual, segundo o mesmo, foi possível ter acesso às violações constantes dos direitos de crianças e adolescentes.

Só tem uma motivação para eu ser conselheiro tutelar, é ter um projeto de construção da luta, se não, não tinha... Eu sou militante do movimento social, se não fosse com esse objetivo, eu não seria conselheiro. Então eu sou conselheiro porque o movimento que eu faço parte (...), tinha muitos problemas relacionados à violência contra a criança e o adolescente. (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luis)

Já a conselheira Luiza afirma ver no Conselho Tutelar uma possibilidade de trabalhar com as questões sociais que aparecem na escola de maneira mais “profunda”, uma vez que, nesta instituição, ela passa a ter um acesso maior à realidade econômica, social e familiar de

crianças e adolescentes.

E... esse ano, que eu tanto tou na sala de aula, como estou no conselho tutelar. Não deixei de trabalhar com criança e adolescente, só que em vertente diferente. Aqui é mais profundo. (Conselheira Tutelar, Luiza)

Tabela 5
Relação dos participantes do Conselho Tutelar 02, com dados sobre a idade, formação e mandato.

Conselheiro Tutelar	Idade	Formação	Mandato
Luís	51 anos	Graduação	Primeiro
Rafael	30 anos	Segundo-grau completo	Primeiro
Carla	28 anos	Segundo-grau completo	Primeiro
Luiza (Suplente)	44 anos	Pós-graduação	Primeiro

3.3 Instrumentos

Foram utilizados, para a coleta de dados, dois roteiros de entrevista semiestruturada, um destinado aos gestores escolares (Anexo 02) e outro, aos conselheiros tutelares (Anexo 03).

Os roteiros construídos para a realização das entrevistas com os gestores escolares e conselheiros tutelares continham questões referentes: (1) à identificação do participante (nome, idade, formação) e de sua trajetória profissional; (2) aos significados a respeito dos direitos de crianças e adolescentes e da garantia desses direitos; (3) às situações nas quais as instituições interagem e aos encaminhamentos que são dados por elas e (4) aos significados em torno de temas como a evasão escolar, a frequência escolar irregular de alunos, a repetência, e os maus-tratos dirigidos a crianças e adolescentes.

Em particular, o roteiro destinado aos gestores escolares continha questões referentes aos índices de evasão e de repetência da escola, enquanto o roteiro construído para a entrevista dos conselheiros tutelares passou a incluir questões a respeito da manutenção dos registros dos casos atendidos pelos mesmos, uma vez que foi percebida, nestas instituições, uma grande dificuldade e precariedade de recursos para a realização de sua gestão documental.

3.4 Coleta dos dados

3.4.1 Procedimentos para a realização da entrevista nas Escolas

Primeiramente, foi agendado um contato presencial com cada escola para a

apresentação, ao diretor na Escola 01, e à vice-diretora da Escola 02, da proposta desta pesquisa. Nesta reunião, foram esclarecidos os objetivos, os métodos que seriam utilizados. Em seguida, dado o consentimento desses participantes, foram agendados, conforme a disponibilidade dos profissionais da instituição, encontros individuais para a realização da entrevista.

Os encontros foram realizados em dias alternados, na própria escola, nos espaços escolhidos pelos próprios participantes. Nestes encontros, novamente foram elucidados os objetivos da pesquisa, apresentando-se, detalhadamente, o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 01). Após a assinatura do mesmo, as entrevistas foram realizadas, gravadas e transcritas, para posterior análise.

3.4.2 Procedimentos para a realização das entrevistas no Conselho Tutelar

No Conselho Tutelar 01, primeiramente foi realizado um encontro com uma das conselheiras tutelares da instituição. Nesta, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os métodos que seriam utilizados. Demonstrando-se favorável à participação no estudo, a conselheira apenas pontuou que essa proposta precisaria ser levada às demais conselheiras, incluindo a coordenadora, para que pudesse ser, de fato, aceita. Assim, um novo encontro foi agendado, desta vez com a presença da conselheira tutelar que exerce a função de coordenação.

Neste encontro, foram apresentados novamente os objetivos do estudo e um termo de autorização para a realização da pesquisa (Anexo 05). Foram realizadas, então, as entrevistas semiestruturadas individuais, agendadas conforme a disponibilidade apontada pelas participantes. Essas foram realizadas no espaço do próprio Conselho Tutelar, seguindo as etapas de apresentação do consentimento livre e esclarecido e assinatura do mesmo. Conforme a permissão, as falas foram gravadas.

No Conselho Tutelar 02, por sua vez, já no primeiro encontro foi possível apresentar a proposta da pesquisa e realizar a entrevista com o primeiro conselheiro. A participação na pesquisa não foi tomada como uma decisão colegiada, mas sim individual, de modo que cada profissional se responsabilizou por seu próprio consentimento. Assim, entrevistas individuais foram agendadas em dias alternados com cada conselheiro tutelar.

3.5 Análise dos dados

Os procedimentos utilizados para a análise das entrevistas incluíram: (1) a transcrição

das entrevistas, (2) a leitura exaustiva das mesmas, (2) a codificação das falas dos sujeitos, (3) e a reunião dessas falas em blocos temáticos que fossem capazes de responder aos objetivos específicos desse estudo. Essa organização possibilitou a investigação e a interpretação das relações dinâmico-causais do fenômeno (Vigotski, 2007), na expectativa de se alcançar uma compreensão mais rica a respeito dos significados subjacentes às palavras, seus aspectos afetivos-volitivos geradores, assim como das condições nas quais as falas dos participantes emergiram (Padovani, 2013).

4.RESULTADOS

Os resultados encontrados ao longo das entrevistas realizadas foram organizados em alguns temas, relacionados aos objetivos específicos deste trabalho. Assim, primeiramente serão abordadas as significações que os gestores escolares e conselheiros tutelares atribuem à infância e à adolescência, ao fracasso escolar e aos maus-tratos contra crianças e adolescentes. Em seguida, serão descritas as situações nas quais a Escola relata recorrer ao Conselho Tutelar e os encaminhamentos dados pelos mesmos, bem como as situações nas quais o Conselho Tutelar relata ser demandado pela Escola e as ações que afirmam tomar nessas circunstâncias. Dando prosseguimento, serão, então, focalizadas, as significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentadas pelos participantes.

4.1 Significações atribuídas à infância e à adolescência

Desde a publicação do estudo de Ariès (1981), os conceitos de infância e adolescência passaram a ser considerados como construídos social e historicamente. Kramer (2001) afirma que, desde então, passou-se a se reconhecer que a inserção das crianças na sociedade e os seus papéis variam de acordo com as formas de organização social (Kramer, 2001). Entretanto, conforme pôde ser visto ao longo da introdução teórica deste trabalho, o reconhecimento dos fatores sociais implicados na delimitação da infância e da adolescência parece permanecer ainda restrito dentre os profissionais que atuam diretamente com crianças e adolescentes e na produção acadêmica (Bock, 2007). Tendo em vista essas condições, objetivou-se investigar, nas falas reunidas neste bloco temático, as significações que os gestores escolares e conselheiros tutelares apresentaram sobre esses períodos desenvolvimentais, ressaltando as peculiaridades a elas atribuídas e suas relações com as formas possíveis de se garantir direitos.

Dentre os gestores da Escola 01, especialmente no discurso da vice-diretora Maria, foi possível perceber a presença de uma concepção naturalizada da infância e da adolescência, cuja ênfase recai nos aspectos biológicos e nos impactos comportamentais destes. Assim, crianças e adolescentes aparecem caracterizados, no seu discurso, por suas intensas mudanças hormonais, as quais, trariam, como consequência, desestabilizações sérias de humor, como exemplificado na fala a seguir:

Pra criança, para o adolescente, eles estão numa fase realmente de contestação, uma fase de enfrentamento, é a fase mesmo de conflito, das mudanças hormonais, e essas

mudanças causam destabilizações sérias. Então cabe ao adulto ter clareza de todas essas mudanças que ocorrem na vida dele, dessas crianças e adolescentes, e entender também o contexto social, onde eles estão inseridos (Vice-diretora, Escola 01, Maria).

Cabe ressaltar que, junto a essa concepção naturalizada, também aparece, nas falas dos gestores da Escola 01, a importância de se compreender as características do contexto social no qual se inserem as crianças e adolescentes, conforme pode ser visto na fala acima. Entretanto, embora o contexto social seja referido, este parece se apresentar como uma espécie de “pano de fundo” ou “palco” para as manifestações da infância e da adolescência, e não como um aspecto constitutivo do self de crianças e adolescentes, tal como é pressuposto por autores como Vigotski (1960) e Valsiner (2012). Pires e Branco (2008) afirmam que para Valsiner, a dimensão cultural recebe especial destaque, pois consideram que a produção simbólica fundamenta e constitui o pensamento. Nesse sentido, aos ambientes e condições culturais particulares, representados principalmente pelas relações sociais que se dão em diferentes contextos semióticos, é dado o *status* de constituintes de nossas subjetividades, num processo que se desenvolve ao longo do ciclo de vida.

A vice-diretora Maria acrescenta que falta, aos adultos que se propõem a desenvolver atividades com crianças e adolescentes, a exemplo dos profissionais da escola, um conhecimento mais “científico” sobre as questões desenvolvimentais da infância e da adolescência. Ela afirma ter adquirido esses conhecimentos principalmente ao longo dos 17 anos da sua participação numa organização não governamental voltada para a atenção a crianças moradoras de rua. Elencando os autores aos quais teve acesso durante esse período, com destaque para Paulo Freire, Maria cita como um de seus relevantes aprendizados o reconhecimento da importância da “problematização” e do “diálogo pedagógico”, afirmando ser essencial ao adulto construir, junto com a criança e o adolescente, as soluções para os problemas que se apresentem.

Foi um trabalho com uma ONG, em uma ONG que estava voltada para crianças em situação de rua. Esse trabalho foi muito bom pra mim porque (...) foram anos de formação né? (...) Então tivemos formação com Paulo Freire (...) porque um dos pilares do projeto (...) era justamente essa questão que Paulo Freire trazia da problematização, do diálogo pedagógico, né, como problematizador, onde o sujeito descobre quais são os seus problemas e como pode superar esses problemas. Ao invés de o adulto estar apontando pra ele, ele é que era levado a pensar. Então a gente sempre devolvia a

pergunta para a criança e o adolescente, no sentido de eles pensarem um pouco, né, sobre como eles podiam chegar a uma possível solução.” (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

Entretanto, apesar dessas conotações, a infância e a adolescência também aparecem descritas como fases às quais se atribui certa imaturidade e “fantasia”, devendo, por isso, ser direcionadas por um adulto. Nesse sentido, às crianças e aos adolescentes são atribuídas uma espécie de autonomia vigiada, condicionada por adultos tanto da família, quanto da escola. Crianças e adolescentes, segundo esses gestores, poderiam, por exemplo, ser facilmente cooptáveis pelo tráfico de drogas em troca da promessa de acesso a recursos financeiros e do reconhecimento social entre pares e na comunidade.

Ristum (2010b) afirma que, de fato, o tráfico de drogas tem se apresentado como um dos grandes problemas da atualidade, descobrindo, nas escolas, “um importante filão de consumo e, especialmente nas públicas, um local em que crianças e jovens são facilmente aliciados para trabalhar por ele” (p.71). Nogueira e Abreu (2004) afirmam que os pais das escolas públicas experimentam constantemente a sensação de que os seus filhos correm o risco de cair na marginalidade, uma vez que os compreendem como facilmente vulneráveis às más influências.

Por eles serem menores, então a gente precisa conduzir eles, ele tem um conteúdo tem, ele tem um aprendizado, tem determinadas autonomias? Tem. Mas a gente precisa estar direcionando esse processo porque eles são menores. Tanto a família, quanto a escola. (Coordenadora, Escola 01, Luciana)

Às vezes eles não têm nem consciência né? E outras vezes são cooptados pelo fascínio, pelo poder “ter”, ter o dinheiro, ser respeitado assim pelos outros, ter as meninas... aquela coisa né, de ser o garanhão, de... Então tem essa coisa fantasiosa. (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

Na Escola 02, assim como nos Conselhos Tutelares, a infância e a adolescência parecem estar vinculadas principalmente à questão da proteção social - na qual se enfatizam tais períodos desenvolvimentais como um momento que deve ser protegido por adultos - e aos direitos específicos, como o brincar e a educação. Neste ínterim, os participantes do Conselho Tutelar

02 caracterizaram as crianças como sujeitos que estão em formação, em processo de desenvolvimento de aspectos motores, físicos e psicológicos e que precisam de contínuo cuidado e vigilância de adultos para que adquiram valores morais “adequados”.

“É o sujeito que está em formação e nessa formação, nessa trajetória, necessita de diversos cuidados pra que não sejam introjetados valores ruins” (Conselheiro, Conselho Tutelar 02, Rafael)

Criança é a pessoa em processo de desenvolvimento, não é verdade? Se é pessoa em processo de desenvolvimento ela tem que ser tratada como pessoa em processo de desenvolvimento. Ela não pode ser considerada como um adulto que já desenvolveu seus aspectos motores, físicos e psicológicos, e tal, não é a mesma coisa. (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

De modo geral, foi possível inferir, a partir do discurso dos participantes, a presença de uma construção em torno da infância e da adolescência ainda bastante vinculada às que foram postas na primeira modernidade. Nestas, predominam a noção da criança como um ser inocente e frágil, imaturo e dependente (Castro, 2002), que precisa ser, ao mesmo tempo, moralizado e paparicado (Kramer, 2001), escolarizado e higienizado, estabelecendo-se como um ser heterônomo, assexuado, sem razão e sem capacidade para a ação, podendo encontrar na família e na Escola as instituições capazes de se encarregar pela sua formação em direção à adultez (Marchi, 2009).

De acordo com Nascimento (2013), no Brasil, a atenção especializada dedicada às crianças, ainda que restrita à elite, teve início ao longo do período imperial. Segundo o autor, já nessa época havia a preocupação educacional com “os futuros adultos”, sendo as crianças consideradas enquanto “pessoas sem juízo, irrequietas, que deviam ser disciplinadas com rigor para assumirem condutas aceitáveis pelo bom gosto, ou etiqueta nobre de vida, imobilizando a capacidade criativa e espontaneidade.” (p.41).

Esta concepção de infância têm sido problematizada por diversos autores (Marchi, 2009; Kramer, 2003; Castro, 2002, 2008; Rossi, 2008). Em especial, aponta-se o seu caráter adultocêntrico e as práticas de proteção e controle de crianças e adolescentes que dela derivam. Em seu trabalho, Castro (2008), por exemplo, denuncia as situações nas quais os adultos, posicionados no ápice da hierarquia, considerados autônomos e racionais, se colocam no cenário político como representantes das escolhas e dos anseios infanto-juvenis. Isto porque,

para a autora, o ato de representar em si enseja uma ação que não é transparente, mas essencialmente ambígua, dada a impossibilidade de refletir diretamente o anseio dos que são representados. Conforme nos aponta Castro (2008),

Como representantes, nunca saberemos de forma inequívoca se a linguagem que emprestamos às crianças e jovens que representamos organiza de forma adequada seus interesses. Não somos crianças e nem somos jovens, no máximo forjamos uma identificação quase impossível com o quê imaginamos que possam ser seus anseios e interesses. (p.4)

Para além deste questionamento, Castro (2008) assinala a situação de invisibilidade política na qual são colocadas crianças e adolescentes – excluídos do campo de constituição das decisões políticas da sociedade - em favor de uma suposta e restrita visibilidade discursiva - dada pela inserção, no espaço público, dos discursos formulados por adultos em favor dos seus direitos.

A concepção de crianças e adolescentes enquanto sujeito de direitos foi identificada, mais nitidamente, apenas nos discursos dos participantes do Conselho Tutelar 02. Entretanto, ao afirmarem essa condição, os conselheiros enfatizam que esses direitos devem ser condizentes com a sua idade e maturidade.

A criança como ela é, como sujeito de direitos, entendeu? [...] Sujeito de direito entre aspas, condizente com a idade dela, com a maturidade da criança. Porque eu tenho direito, eu tenho maturidade e tenho responsabilidade, a criança também tem direito, agora de acordo com a idade dela. (Conselheira tutelar, Conselho Tutelar 02, Luiza)

As tensões presentes entre os direitos de liberdade atribuídos às crianças e adolescentes e a presença simultânea dos seus direitos de proteção vieram à tona desde que a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 passou a outorgar-lhes os primeiros (Rosemberg & Mariano, 2010). Este documento, ao basear-se na Declaração dos Direitos da Criança, afirma que o infante, “em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita proteção e cuidados especiais”, ao mesmo tempo em que lhe garante liberdades como a de expressão, de pensamento, de consciência, de crença e de associação, incluindo-se a liberdade para realizar reuniões pacíficas. Nesse sentido, Marchi (2009) afirma que, desde então, a criança passou a ser vista como um “igual paradoxal”, uma vez que é concebida, simultaneamente, como sujeito de direitos e como objeto de proteção. No Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), esta ambiguidade pode ser vista, por exemplo, no Art. 15. Este considera que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais.

As pesquisas dedicadas ao debate em relação à instituição da Convenção e às tensões entre os direitos de liberdade e de proteção, concedidos às crianças e adolescentes, ainda permanece, restritos no Brasil (Rosemberg & Mariano, 2010). Dentre os estudos identificados, nesta pesquisa, não foi possível perceber uma visão consensual sobre o tema. Há os que parecem defender a priorização dos direitos de liberdade, focados na necessidade e potencialidade do estabelecimento de relações mais igualitárias entre crianças e adultos (Castro, 2002; Pires & Branco, 2008); os que afirmam a necessidade de uma ênfase maior sobre os direitos de proteção (Marchi, 2009) e os que questionam as possibilidades reais da efetivação dos direitos de liberdade em uma sociedade que foi construída com base em valores adultocêntricos (Rosemberg & Mariano, 2010; Rossi, 2008).

Os primeiros estudos, ao resgatarem a história da infância e a sua condição posta pela modernidade, denunciam os impactos sociais da consideração das crianças e adolescentes como seres incompletos e inaptos. Assim, enumeram a necessidade de submetê-los a um regime especial antes de permitir o seu ingresso na vida adulta, segregando-os e os afastando de práticas decisórias relevantes da sociedade. Neste contexto de exclusão, os direitos de liberdade concedidos aos jovens e infantes aparecem como uma oportunidade de equalizar as relações entre eles e os adultos, e de promover a sua autonomia, protagonismo e efetiva participação social (Castro, 2008; Pires & Branco, 2008).

Bezerra (2005) afirma que os projetos sociais e governamentais, que possibilitam a participação protagônica de crianças e adolescentes na definição dos objetivos e das atividades a serem realizadas, repercutem de forma positiva sobre eles, promovendo sua auto percepção, autoestima, criticidade, habilidade para o diálogo e para a solução pacífica de conflitos. A estes projetos, a autora contrapõe aqueles que se pautam nas necessidades e carências e não nos direitos de crianças e adolescentes e numa atuação que se faz *PELAS* pessoas com direitos violados, e não *COM* essas pessoas. Entretanto, Bezerra (2005) faz a ressalva de que não defende que a liberdade de crianças e adolescentes seja um direito absoluto, mas sim que o mesmo pode ser limitado, a partir da análise individual de cada caso, em nome, por exemplo, de sua dignidade e proteção integral. Em consonância, Pires e Branco (2008) acrescentam que

Promover a participação infantil não é incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordeiras e nem significa a submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. Raciocar dessa forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade. Promover a participação é experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório da realização das ações de um determinado projeto (p.420).

Os estudos que buscam ressaltar a importância da defesa dos direitos de proteção de crianças e adolescentes, por sua vez, apontam que a concepção de sujeito de direitos⁵, dado seu pré-requisito de autonomia e independência, ainda não incide igualmente entre crianças de classes socioeconômicas distintas no Brasil (Marchi, 2009). Nesse sentido, o alerta que se faz parece ser o de que a desconstrução da ideia da infância como um período de vida que deve ser protegido socialmente pode trazer consequências dramáticas para a realização da infância de crianças pobres, cujos direitos fundamentais mais básicos muitas vezes ainda são negados. Antes de garantir a igualdade entre adultos e crianças, a necessidade seria, então, a de garantir a igualdade entre crianças brasileiras – assegurando, com absoluta prioridade, sua proteção, mantendo-as a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Bezerra, 2005).

O terceiro grupo de estudo, que problematiza a efetivação dos direitos de liberdade de crianças e adolescentes em sociedades adultocêntricas, por sua vez, aponta principalmente o risco de se confundir, diante da dificuldade de efetivá-los, “a vulnerabilidade inerente desta etapa de vida”, com a “vulnerabilidade estrutural, decorrente da posição socialmente subordinada da infância”. Dentre as vulnerabilidades estruturais, os autores questionam, por exemplo, o pequeno número de canais de participação destinados à infância e a baixa disponibilização de informações para este público como fatores que dificultam o exercício de sua liberdade e autonomia. Assim, a defesa parece ser a de que os direitos de liberdade funcionem como um ideal regulador das interações entre crianças e adultos, mas que devem, entretanto, ser considerados e “ressignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação” (Rosemberg & Mariano, 2010, p.721).

Referências a critérios cronológicos propostos pelo ECA (Brasil, 1990), também foram feitas pelos profissionais de ambos os conselhos tutelares, principalmente quando se trata da organização do fluxo de atendimento por parte dos conselheiros nas situações de infração. De fato, consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) a delimitação de procedimentos distintos para crianças e adolescentes que cometem atos infracionais. O art. 105 desta norma especifica que, às crianças que cometem atos infracionais, cabem as medidas previstas no art. 101, atribuindo-se, como responsabilidades dos conselheiros, as que se

⁵ De acordo com Sêda (1998), a concepção de crianças e adolescentes enquanto sujeito de direitos os caracteriza como sujeitos autônomos em relação aos pais ou ao Estado, que podem apresentar vontades próprias e manifestar um sentimento pessoal em relação ao mundo, sendo considerados como cidadãos no aqui e agora, e não como uma potencialidade futura a ser concretizada.

encontram descritas entre os incisos I e VII⁶. Já ao adolescente infrator, o Estatuto (Brasil, 1990) coloca como possibilidades, além das medidas previstas no art. 101, a aplicação de advertências, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, a inserção em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional. As ações dirigidas aos adolescentes, segundo Tavares (2010), fogem às atribuições do Conselho, configurando-se como competências que são específicas do Juiz da Infância e da Juventude.

Sarmiento e Pinto (1997), ao tratarem sobre os critérios cronológicos para a definição da infância, demonstram o quão arbitrária pode ser a definição dos seus limites etários. Os autores sinalizam que o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, ou algo que se faz independente dos fatores sociais. Para os mesmos, essa é uma questão que trata da disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço e tempo de sua colocação. Nesse sentido, o cometimento de ações infracionais e a responsabilização diferenciada de crianças e adolescentes destacam-se, nesse estudo, como o contexto nos quais os limites cronológicos foram apontados pelos participantes dessa pesquisa.

Embora restrinjam-se a esse contexto, esta delimitação cronológica parece ter o potencial de comprometer a visão de quais seriam as funções deste órgão de defesa perante a sociedade. A vice-diretora da Escola 01, Maria, por exemplo, chega a afirmar que o Conselho Tutelar atualmente limita-se ao atendimento de crianças até 11 anos de idade.

“Antes o conselho tutelar abarcava tudo né? Agora o conselho já definiu que vai trabalhar só com criança, então só atende realmente até os 11 anos de idade. O que passa dessa idade eles já estão mandando buscar outras instituições.” (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

Esta interpretação, de fato, não condiz com o que é proposto por lei. A defesa, de acordo com o Estatuto (Brasil, 1990) deve ser dos direitos de crianças e adolescentes em geral, o que inclui sujeitos até 18 anos de idade incompletos⁷.

⁶ o encaminhamento das crianças aos pais ou responsáveis mediante termo de responsabilidade; a orientação, apoio e acompanhamento terapêutico; a matrícula e a frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; a inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; a requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; a inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; e o acolhimento institucional.

⁷ Interessante notar que, de acordo com a Convenção Sobre os Direitos da Criança, considera-se como criança todo

4.2 Significações atribuídas ao fracasso escolar

Ao longo da introdução teórica desta pesquisa, estudos brasileiros envolvendo a relação entre Escolas e Conselhos Tutelares no que se refere à garantia do direito à educação foram resgatados (Zibbetti, Souza & Queiroz, 2010; Souza, Teixeira & Silva, 2003; Aragão & Fernandes, 2011; Scheinvar, 2008). Estes levaram-nos à formulação da hipótese de que a concepção do fracasso escolar como um problema psíquico do aluno e relacionado à sua família apresentar-se-ia de maneira mais predominante nas comunicações entre as duas instituições. Deste modo, buscou-se analisar, neste bloco temático, as significações que os gestores escolares e os conselheiros tutelares de Salvador apresentam sobre o fracasso escolar, haja visto que, tradicionalmente, este tem sido “entendido como um fenômeno que se caracteriza pelo baixo desempenho acadêmico, pela ocorrência de repetências e de evasão” (Dazzani & Faria, 2009, p.256) – situações nas quais, por lei, a Escola deve se reportar ao Conselho Tutelar.

Na Escola 01, os gestores, ao tratarem da questão do fracasso escolar, apresentam tanto compreensões que evidenciam, com maior ênfase, as responsabilidades da Escola na produção deste fenômeno, quanto as que situam essa responsabilidade sobre os alunos e suas famílias. Dentre as primeiras, os participantes ressaltam as situações nas quais a instituição educacional não consegue desenvolver estratégias suficientes para manter o aluno na Escola - evitando a ocorrência tanto da frequência irregular, quanto da evasão escolar – ou para fazê-lo progredir ao longo das séries escolares.

Fracasso escolar pra mim é a condição que a escola não conquista de resolver seus problemas, a sua repetência, a sua evasão, suas relações interpessoais (...) E não é somente a questão de o aluno não passar, né? Mas é o fato de você não conseguir manter o aluno na sala, e na escola! (Coordenadora, Escola 01, Luciana)

Então quando você tem a evasão, quando um aluno deixa de vir pra escola, quando o aluno, ele perde o interesse, quando a gente não consegue diminuir o que a gente identifica como é, distante, pra ele, pra seriação dele, eu considero um fracasso escolar, né? (Diretor, Escola 01, José)

Essas preocupações parecem estar atreladas aos indicadores educacionais, os quais estabelecem, como resultados mais elementares do sistema escolar, o acesso e o fluxo dos

ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.

alunos ao longo das séries escolares (Soares, 2007). Considerando a realidade brasileira, Soares (2007) afirma que embora o ensino fundamental esteja universalizado para crianças e adolescentes entre sete e quatorze anos, as taxas de repetência, de abandono e de distorção idade-série ainda permanecem em níveis elevados. Para o autor, essa realidade acaba prejudicando a universalização do ensino médio, significando também um enorme desperdício de recursos.

A vice-diretora, Maria, amplia a definição de fracasso ao colocar a incapacidade da escola em promover uma formação cidadã para os alunos, pautada em valores humanos que sejam íntegros e solidários, e ressalta a inadequação de se atribuir o fracasso escolar apenas à família, uma vez que a mesma não se configura como única agência educativa na sociedade.

Fracasso escolar pra mim tem uma série de fenômenos que estão interligados né? Então aquela escola que não tem uma preocupação com o aluno enquanto cidadão, pra mim é um fracasso (...) E não adianta a gente dizer que a família não educa, porque não é só na família que está na educação. É um conjunto. (Vice-diretora, Escola, 01, Maria)

Esta ampliação do fracasso se coloca em consonância com a concepção de educação mais abrangente proposta pelas normativas brasileiras. O artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), por exemplo, concebe a educação como um dever da família e do Estado e afirma que a mesma deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Em adição, esta lei, assim como o fazem a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o ECA (Brasil, 1990), assume como finalidade para a educação o pleno desenvolvimento do educando, o que inclui seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Cadete, Ferreira e Silva (2012), considerando esses aspectos, afirmam que, para alcançar tais objetivos, a organização da instituição educativa deve ser flexível, atendendo às peculiaridades regionais e às diferentes necessidades da clientela no processo de aprendizagem.

Ainda entre as significações que enfatizam a responsabilidade da Escola, na produção do fracasso escolar, outro destaque pode ser dado ao discurso da coordenadora Joana, a qual inclui, como fator para o fracasso, a ausência de um quadro completo de professores dentre os profissionais da Escola. Exemplifica com situação na qual os alunos do Ensino Médio permaneceram ao longo de toda uma unidade sem professores das disciplinas matemática e física em virtude da solicitação de uma licença feita por uma professora.

Com relação à escola, infelizmente, nós temos aquela questão ainda de falta de professor (...) Porque assim, no Estado, quando um professor tirar licença (...) a secretaria de educação tem que mandar um professor substituto, só que esse professor nem sempre vem tão rápido como a gente deseja, né? Não vem tão rápido... Os alunos ficam sem aula. (Coordenadora, Escola 01, Joana)

Interessante notar que, na entrevista com o diretor da Escola, o mesmo indicou como uma dificuldade o fato de estar, naquele dia e turno, com apenas dois professores na instituição para dar conta de todas as turmas dos Ensinos Fundamental II e Médio! Entretanto, apesar da constatação deste problema, não foram mencionadas, por esses gestores, estratégias reivindicativas mais amplas - junto a outros órgãos como as Secretarias de Educação, os Conselhos Tutelares ou os Ministérios Públicos - na tentativa de assegurar às crianças e aos adolescentes o direito à educação. Mesmo constando na Constituição Federal (artigo 208), que “o não oferecimento de ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importam responsabilidade da autoridade competente”, tais questões parecem estar sendo tratadas como responsabilidades exclusivas da gestão da Escola, resultando na não garantia deste direito fundamental.

Ao falar sobre o acúmulo de leis e acordos feitos no âmbito educacional, Soares (2007) comenta que, algumas vezes, por não serem considerados os seus impactos no ensino, tais leis e acordos acabam por dificultar bastante o funcionamento regular da escola. Como exemplo, o autor cita a admissão de que, em alguns sistemas, os professores possam faltar sem justificativa prévia algumas vezes no mês. “Nessas circunstâncias, um trabalho importante do diretor de uma escola grande é, a cada dia, improvisar a substituição, pois ele só sabe com quais professores pode contar minutos antes do início das aulas.” (p.146) .

Num outro extremo, entre as concepções que situam a responsabilidade sobre o fracasso escolar no âmbito da individualidade do aluno e de sua família, os gestores da Escola 01 ressaltam, principalmente, as situações de evasão escolar e repetência. A essas, são atribuídas causas como o desinteresse dos alunos pelo processo de escolarização, preterido em relação às atividades remuneradas; o baixo acesso dos mesmos à escolarização infantil anterior, considerada como base para o ensino fundamental e a falta de acompanhamento da vida escolar da criança e do adolescente pela família.

Quando você, quando o aluno consegue um trabalho ele vai, mas quando ele não consegue um trabalho, ele às vezes não percebe também, é... não tem incentivo

familiar, não tem acompanhamento familiar, e aí a gente tenta, né? Mas muitos desistem. E por outros motivos também. (Diretor, Escola 01, José)

A maioria dos nossos alunos, eles não passam pela educação infantil, né, então quando eles entram no fundamental no fundamental um, eles já têm assim um... já existe uma lacuna, né? De tudo isso, já existe essa lacuna. (Coordenadora, Escola 01, Joana)

As falas dos gestores da Escola 02 situaram predominantemente a questão do fracasso escolar neste mesmo extremo, caracterizando o fracasso como um problema do aluno e de sua família. O diretor Carlos afirma que existe, por parte dos alunos, uma desvalorização e descrença da Escola como uma instituição capaz de assegurar um futuro profissional promissor e a perda da responsabilidade e compromisso em relação aos estudos.

“O aluno do subúrbio tem um grande problema, ele não sonha, né, como eu sonhei num momento da minha vida em ser um profissional, ganhar dinheiro, ter sucesso, e aí... eu via, como eu já falei a você, eu via a escola como um caminho. E hoje, em vista de toda essa desestruturação da família, das questões sociais né, você tem um aluno hoje que não acredita muito na escola” (Diretor, Escola 01, Carlos)

A questão do desinteresse dos alunos pelos estudos foi pontuada de forma muito parecida por Soares (2007), ao afirmar que a Escola é uma instituição que deve oferecer principalmente oportunidades para a aquisição de competências cognitivas e que não está claro se este é um desejo dos alunos atualmente. Segundo o autor, a possibilidade de gratificação imediata tem se colocado como um valor presente na sociedade, e

A ideia tão poderosa nas gerações anteriores, de que a frequência à escola se justifica pela melhoria que traz em termos de oportunidades de empregos e da possibilidade de apreciar as coisas belas feitas pelo ser humano nas ciências e nas artes, já não têm o mesmo impacto. Ou seja, valores importantes da sociedade atual vão na contramão da escola como instituição. Como consequência, muitos alunos desenvolvem pouca motivação para adquirir os conhecimentos escolares. (p.144)

Soares (2007) também afirma que as dificuldades de cunho social, vividas pelas famílias brasileiras, acabam impedindo o funcionamento eficaz das escolas. Neste sentido, o autor acrescenta que as condições socioeconômicas precárias, aliadas à grande exclusão social, tornam a Escola algo externo à vida do aluno, cuja energia estaria voltada primordialmente para as questões de sobrevivência. Ressalta-se, entretanto, que esta associação quase direta entre pobreza e desinteresse pela vida escolar tem sido bastante questionada por autores como Patto (1992) e Nogueira e Abreu (2004).

Ao analisar o discurso dos familiares de alunos da escola pública brasileira, Patto (1992) afirma que, embora as famílias difiram quanto à relação que estabelecem com a instituição educacional formal, estas valorizam a escolaridade e lutam para manter os seus filhos na escola. Nogueira e Abreu (2004), na mesma direção, ao entrevistarem familiares de duas escolas públicas de Belo Horizonte (MG), apontam uma série de evidências empíricas que corroboram a hipótese de que as famílias populares atribuem importância à escolaridade dos seus filhos. Entre tais evidências, os autores sugerem: os esforços dos pais para acompanhar, na medida do possível, e segundo suas próprias lógicas, o cotidiano escolar dos seus filhos; o sacrifício que fazem para a compra do material escolar; a mobilização de terceiros (parentes, vizinhos, conhecidos) para empréstimos de material, explicações, ajuda em deveres e trabalhos e as punições que os pais destinam aos filhos em caso de resultados negativos.

Segundo os autores (Nogueira & Abreu, 2004), por compartilharem do mundo e da cultura do trabalho desqualificado, manual e penoso e por viverem em condições precárias, essas famílias acabam percebendo a escola como um instrumento capaz de permitir que os seus filhos não experimentem as mesmas dificuldades, afastando-os dos riscos da marginalidade social. Entretanto, esses pesquisadores também pontuam que as práticas educativas dominantes na família muitas vezes acabam se chocando com as expectativas e/ou exigências dos professores, dada a distância social e cultural existente entre o mundo da Escola e o das famílias populares. Assim, nas palavras dos mesmos,

O universo pedagógico e escolar, tão familiar aos professores, constitui um território estranho para os pais das famílias populares, o que os desconcerta e desorienta. Não munidos frente os saberes escolares legítimos e sem condições de dar respostas adequadas às exigências escolares, os pais, principalmente os mais afastados do universo escolar, desenvolvem um sentimento de incompetência e alheamento. (p.58)

Outra questão envolve o desinteresse, apresentado pelas Escolas, em relação ao alunos de classes socioeconômicas mais baixas apresentado. Mello (1999) afirma que, muitas vezes, quando os alunos de classes econômicas mais baixas conseguem ir para a escola, o seu interesse desaparece em função do desinteresse que a escola manifesta pelos mesmos. Assumindo uma postura mais radical, a autora pontua que se a escola não é capaz de reter o interesse da criança, e por fim, a própria criança, muito provavelmente, ela é inadequada.

O diretor Carlos também trouxe a queixa em relação à “desestruturação da família” na atualidade. Para o mesmo, o aumento do número de divórcios teria acarretado a saída do pai no que se refere ao acompanhamento dos estudos dos seus filhos, resultando no aumento das reprovações.

“E aí o cara às vezes separa da mulher, some, o pai some, muitas vezes some, muitos deles não têm pais, não conhece o pai, o pai separou da mãe, não, não vê mais, enfim... Então esse novo paradigma de família que eu sempre discuto é essa família de pais separados. (...) Então essa, essa... esse desequilíbrio né? Da família, eu acho que isso também recai na questão da reprovação e tal.” (Diretor, Escola 02, Carlos)

As concepções apresentadas pela escola em relação às novas conjunturas familiares já vêm sendo alvo de pesquisas brasileiras. Cadete, Ferreira e Silva (2012), por exemplo, dedicaram-se à apreensão dos sentidos e significados produzidos pela Escola em relação às famílias homoparentais. Neste estudo, os autores mencionam as transformações que a organização familiar tem sofrido no mundo contemporâneo - em função de fatores sociais como a inserção da mulher no mercado de trabalho, a diminuição das taxas de fecundidade e o declínio da instituição do casamento – e se questionam sobre os discursos que a Escola pode estar produzindo em relação às mesmas. Dentre os resultados, os pesquisadores verificaram que o significado de família apresentado pelos profissionais da escola ainda está pautado sobre a concepção da família nuclear, considerada como referência de família capaz de promover o desenvolvimento saudável da criança.

Esse tipo de compreensão parece encontrar fundamento não apenas nas concepções burguesas de família, que estabelece como padrão o modelo de família patriarcal, mas também em estudos, como o de Andrade, Santos, Bastos, Pedromônico, Almeida-Filho e Barreto (2005). Tais autores, analisando a associação entre a qualidade do estímulo doméstico e o desempenho cognitivo infantil, indicam, entre outros resultados, uma pior qualidade de estimulação entre crianças de famílias cujo principal cuidador não possuía companheiro e que não dispunham de convívio paterno. Faz-se necessário, neste caso, uma consideração em relação ao desenho deste estudo - o qual envolveu uma amostra de corte transversal e a utilização de estratégias quantitativas de coleta e análise de dados (análises univariadas e múltiplas, por meio da regressão linear) – e os prejuízos de serem generalizados resultados como estes, que não consideram as especificidades da organização de cada família.

Quando questionada a responsabilidade da escola no processo educacional, o diretor Carlos afirma que esta não é *“tão quanto se fala”* (sic). Para o diretor, as quatro horas que aluno passa dentro da instituição não seriam suficientes para que a Escola fizesse uma intervenção social direta. Assim, sobre o aluno, o diretor afirma que

O papel de ele fazer o dever, as tarefas, de estudar é papel da família, não é papel do

professor. (Diretor, Escola 02, Carlos).

A responsabilidade da escola, então, seria a de manter-se em

Um bom padrão de qualidade, com bons professores, com um projeto de sociedade definido e ser uma ferramenta transformadora (...) preparando o sujeito para ele seja esse cidadão crítico lá na frente” (Diretor, Escola 02, Carlos).

Estas falas evidenciam a intensa desresponsabilização da Escola decorrente de concepções que centram as causas do fracasso escolar nos alunos e nas suas famílias (Asbarh & Lopes, 2006). Ressalta-se, entretanto, que concepções diametralmente opostas foram encontradas na Escola 01. Nesta, o tempo que a criança e o adolescente passam na escola foram supervalorizados, evidenciando uma preocupação e atribuição de responsabilidade maior à instituição educacional.

A vice-diretora Célia também salientou a questão do desinteresse pelo estudo por parte dos alunos e a baixa escolaridade e ausência da família no acompanhamento das atividades escolares.

“A questão dos alunos de desinteresse pelo estudo acaba agravando e tendo um número significativo de reprovação. Porque assim, infelizmente os meninos estudam pra tirar cinco. Eles não estudam pra tirar dez, né? Eles estudam pra tirar cinco. Tá na média, tá feliz, com um sorriso de uma orelha a outra, né? E assim, a falta de acompanhamento dos pais, faz com que essas médias sempre venham a cair. Porque muitas vezes são pais que... porque tem que trabalhar, blábláblá, essas coisas todas...mas... não tem acompanhamento, mora com a avó, né? Aí as vezes não é alfabetizado... E isso acaba prejudicando o aluno no acompanhamento pedagógico. E isso acarreta em que? Em reprovação.” (Vice-diretora, Célia)

Na Escola 02, a exceção foi dada pelo vice-diretor Moisés que situou o fracasso escolar em duas dimensões: o fracasso da escola em não conseguir alcançar o aprendizado por parte do aluno e o fracasso do aluno que não consegue manter-se na escola.

“Fracasso escolar? Bom... você pode olhar de duas vertentes. Eu acho que do próprio colégio, quando a gente não consegue fazer com que o menino atinja o objetivo que é aprender. E da parte dele, quando ele tem os problemas lá e fica aqui, e que não consegue ficar na escola, que às vezes vem pra escola e não consegue se concentrar.”

(Vice-diretor, Moisés)

No Conselho Tutelar 01, a atribuição da responsabilidade sobre o fenômeno do fracasso escolar foi feita às esferas da Escola, da Família e do Estado. Com relação à Escola, foram problematizadas as suas práticas, consideradas, pelas participantes, como sendo retrógradas, pouco estimuladoras para os alunos, e incapazes de assegurar certo padrão de qualidade.

É uma pauta muito batida na sociedade, que é essa falência do nosso sistema né, de educação [...] Porque é um “desestímulo”! É... Você entrar assim numa escola [...] realmente são espaços que para o século XXI, misericórdia! [...] O século XXI parece que não está dentro do espaço escolar, né? E esses meninos que estão lá são do século XXI! É muito difícil trazer essa metodologia do início da década de 20 pra esses meninos, né? (Conselheira Tutelar, Elisa).

Aquino (1998), ao analisar as hipóteses explicativas usualmente empregadas para a compreensão da indisciplina no espaço escolar, questiona a afirmação segundo a qual os alunos estariam desinteressados pelas práticas educativas tradicionais. Nesta concepção, afirma-se que as salas de aula não seriam tão atrativas para os alunos quanto os demais meios de comunicação. Assim, uma das saídas que têm sido apontadas refere-se à modernização da prática pedagógica através do uso de recursos didáticos mais atraentes e de discussões em torno de assuntos mais atuais. De acordo com o autor, algumas correções desta concepção se fazem necessárias.

A primeira delas inclui o reconhecimento de que as Escolas, ao contrário dos meios de comunicação, têm, como objetivo principal, a reapropriação do conhecimento acumulado nos campos do saber e não apenas a difusão da informação. Desta forma, a reconstrução da história dos campos de conhecimento e das respostas que já foram encontradas para os problemas humanos aparecem como objetivos que devem ser primordiais no trabalho pedagógico. O entretenimento e o lazer, característicos dos meios de comunicação, aparecem de forma secundária, apresentando-se como mais relevante o desenvolvimento, por parte dos alunos, da capacidade de apropriação crítica das informações.

O professor não é um difusor de informações, e muito menos um animador de plateia, da mesma forma que o aluno não é um espectador ou ouvinte. Ele é um sujeito atuante, corresponsável pela cena educativa, parceiro imprescindível do contrato psicológico (Aquino, 1998)

No entanto, vale observar que as conselheiras também consideraram os funcionários da escola (entre eles, professores e dirigentes) como vítimas de um processo maior, caracterizado como “a falência do sistema educacional”, uma vez que os mesmos se deparam com uma

ausência extrema de recursos materiais e incentivos na Escola, além da desvalorização crescente de sua profissão.

E assim, quando fala espaço escola, o desestímulo é de todos! Então eu não estou falando só de aluno, não... Entendeu? Porque é um sofrendo o reflexo do outro. O professor também. Toda a estrutura escolar, né, porque embora o aluno, ele seja o primeiro a sentir o efeito de toda essa problemática, mas ali, naquele espaço, é um espaço que... Dentro desse contexto, dessa lógica de educação, que a gente hoje já considera falido, sofrem todos! (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

A desvalorização social e o empobrecimento do professor foram apontadas por Ristum (2010b) como formas de violência contra a escola. De acordo com a autora, as políticas públicas desenvolvidas no Brasil “acabaram sucateando e promovendo uma crescente desvalorização social do professor, associada ao seu empobrecimento marcante, com reflexos profundos em sua autoestima” (p.70). Neste sentido, são denunciadas, pela autora, as precárias condições de trabalho a que os professores são submetidos, os baixos salários que recebem, e os baixos investimentos, ou investimentos equivocados, que são feitos em sua formação profissional. Na mesma direção, Patto (1992) afirma que, a partir dos anos setenta, o sistema educacional passou a parcelar o trabalho pedagógico, atribuindo aos técnicos (orientadores, assistentes pedagógicos, psicólogos e supervisores) um saber supostamente superior aos dos professores. Aos primeiros, foram concedidos mais poder e melhores salários, enquanto aos professores foram destinadas as funções de “meros executores de decisões superiores, reduzidos à condição de trabalhadores braçais mal remunerados” (p. 115).

Em relação à família, as entrevistadas do Conselho Tutelar 01 apontaram (1) a incapacidade dos pais ou responsáveis em acompanhar as atividades escolares dos seus filhos; (2) a existência, nos núcleos familiares, de determinados conflitos capazes de impactar negativamente no desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes e (3) a baixa valorização das atividades educacionais pelas famílias de classe econômica mais baixa, cujos adultos, segundo as mesmas, não tiveram maiores oportunidades de escolarização.

Mas em relação à família, com certeza os conflitos faz com que o aluno não se interesse mais pela escola.(Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia).

Aí você atrela a isso a questão social, né, é... de desestímulo, são os pais que sofrem as consequências também de não terem tido uma educação, por isso, naturalmente também

não estimulam seus filhos, né? Porque a educação não tem um peso tão grande quando você não é trabalhado pra pensar nela. Então assim, junta essa série de fatores pra que ocorra essa evasão escolar, entendeu? (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

No que se refere à responsabilidade do Estado, as conselheiras tutelares citaram principalmente a falta de estrutura e recursos disponibilizados para as Escolas, bem como a ausência de programas educacionais mais eficazes e capazes de abarcar uma maior parcela da população infanto-juvenil.

Eu culpo o governo, quem está no poder. Falta estrutura e recursos para a escola. Assim como nós, eles chegam também a ficar sem papel, sem água, sem merenda. Não existe um programa do Governo Estadual, não tem atividades esportivas disponíveis para todos os alunos.. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara).

De acordo com Patto (1992), a produção do fracasso escolar tem suas bases na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública na sua malversação. Segundo a mesma, a falta de dinheiro significa educadores mal pagos, iniciando uma cadeia de fatos que desembocam na má qualidade do ensino oferecido. Soares (2007), em consonância, afirma que a necessidade de aumento dos recursos destinados ao sistema educacional tem sido apontada por muitos analistas, e que os aumentos seletivos de recursos, principalmente para a melhoria dos salários dos professores são claramente necessários. Entretanto, ressalta que há uma divisão na produção acadêmica em torno do tema, sendo necessário o desenvolvimento de estudos que rompam a dicotomia e que sejam apoiados em evidências empíricas. Sobre a dicotomia, o autor afirma:

“Há os que aceitam a relevância para a nossa realidade da evidência internacional de que o aumento de recursos não produz resultados. (...) O outro lado, sem nenhuma evidência empírica, aceita que apenas a alocação de mais recursos produzirá os resultados necessários, mesmo que sejam usados para aumentar salários de quem não está atuando na escola, e sem a existência de um sistema de monitoramento de resultados” (p.147)

Ressalta-se por fim, que, nas falas das participantes do Conselho Tutelar 01, de maneira geral, pouca ênfase foi dada à responsabilização da própria criança e/ou adolescente na questão do fracasso escolar.

Existe também uma rebeldia do próprio aluno, mas acho que isso é o menor fator. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara).

À indagação sobre a atribuição de responsabilidade do fracasso escolar ao aluno, a conselheira tutelar, Patrícia, assim se posicionou:

Pouquíssimo, acredito que estaria no aluno quando for assim, uma questão de saúde, ele tá passando por algum problema de saúde, que é natural, algum problema de visão. Algum problema físico, eu acredito... (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia).

Dentre as participantes do Conselho 01, apenas uma apontou com maior destaque fatores relacionados ao aluno, articulando a irresponsabilidade e falta de comprometimento dos alunos com questões sociais mais amplas, como o envolvimento dessas crianças e adolescentes com o tráfico de drogas, com o roubo e com a prostituição infantil. Entretanto, ainda assim, essa participante foi capaz de apontar as deficiências da escola e da família no sentido de garantir uma educação de qualidade para os alunos.

É porque hoje o jovem não quer mais o comprometimento. Os jovens já partiram pra marginalidade. A maioria da evasão, a maioria é como já falei, é quando os jovens já estão envolvidos na droga, no tráfico, no roubo e prostituição, então são adolescentes infratores. São a maioria, a maior parte das evasões é de adolescentes infratores. [...] Mas todos nós temos um pouco de responsabilidade também... A falta de estímulo, a escola hoje não oferece muita coisa para os adolescentes. Entendeu? É uma escola que não tem muito recurso, entendeu? Uma escola de professores desestimulados... Então eu acho que é um conjunto, entendeu? (Conselheira Tutelar, Ana).

Os participantes do Conselho Tutelar 02, por sua vez, ao falarem sobre o fracasso escolar, listaram, dentre os seus fatores subjacentes, principalmente aqueles relacionados ao aluno e à sua família, em especial os seus pais. Em relação ao aluno, foram mencionadas sua falta de interesse pelos estudos ou de “força de vontade”, além dos problemas de ordem emocional, psicológica, ou mesmo patológica, a exemplo de déficits cognitivos. No que diz respeito à família, o destaque foi dado à irresponsabilidade dos pais caracterizada (1) pelas situações nas quais os mesmos impedem seus filhos de irem pra escola a fim de que os mesmos possam trabalhar e ajudar no sustento da casa, (2) pela falta de acompanhamento e interesse na vida escolar da criança ou adolescente e (3) pela não imposição de regras referentes à rotina escolar e à realização das tarefas em casa. Neste quesito, chama atenção a grande atribuição que é feita desses papéis à mulher. Ao longo da entrevista, a conselheira tutelar Luiza chega a

pontuar a quase impossibilidade, por exemplo, de a mulher conciliar desejos profissionais e familiares.

“Aí na escola às vezes não concordam comigo, eu não sou contra a independência da mulher, mas infelizmente essa história de educar é mais da mulher do que do homem. Na nossa sociedade, todo mundo sabe... É mais da mulher do que do homem. (...) Então se eu não quero ter responsabilidade pelo meu filho, eu não vou ter filho! Se eu quero ter independência profissional, eu não vou ter filho.” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luiza)

Além dos fatores supracitados, os conselheiros do Conselho Tutelar 02 citaram também fatores relacionados: às questões sociais e de violência do território, a exemplo dos casos em que a criança ou o adolescente deixam de frequentar a escola por não terem financeiramente acesso aos materiais escolares básicos, ou por terem sido ameaçados de morte; à falta de um suporte consistente dado à Escola por parte do Estado, principalmente em relação ao provimento de recursos e à própria Escola, especialmente em relação à sobrecarga de trabalho dos professores, à inadequação dos métodos de ensino adotados e à baixa interação entre a Escola e a Família.

6. “Alguns casos porque na escola havia uma situação de risco, o aluno foi ameaçado por outro aluno e aí a mãe achou melhor não deixar mais o aluno ir pra escola (...) Também tem a situação social da família... as vezes o aluno não quer ir pra escola porque não tem um caderno.” (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Rafael)
7. “Professores, estressados, professor com uma carga de trabalho horrível, colegas minhas de trabalho dizem na minha cara que não querem mais sala de aula! (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luiza)

“A criança, ela precisa estar mentalmente saudável, certo, e uma família levanta a bola, o levantar a bola seria preparar a criança para a escola, pra chegar à escola tranquilo, né, preparada pra produzir conhecimento e a escola chutar a bola. É isso aí. Então tem que haver uma sintonia entre escola e família.” (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Em relação à falta de materiais escolares básicos, é preciso salientar que, de acordo com Napomuceno (2002), a garantia suplementar de material didático prevista pelo inciso sétimo do Art. 54 do ECA (Brasil, 1990), impede que sejam exigidos aos alunos qualquer tipo de material.

A autora ressalta ainda que a garantia suplementar de transporte e de alimentação visam suprir a carência apresentada pela maior parte dos estudantes das escolas públicas, “que muitas vezes deixam de ir à escola por não terem o que comer ou meios para se transportar” (p.154)

Como pôde ser visto, os aspectos mais compartilhados pelos participantes deste estudo em relação ao fracasso escolar, tal como esperado, com base na literatura, referem-se principalmente ao suposto desinteresse pela escolarização apresentado pelos alunos e à falta de acompanhamento da vida escolar apresentada pelas famílias. Entretanto, os gestores escolares e conselheiros tutelares, seguindo as tendências dos estudos acadêmicos, também foram capazes de apontar de, maneira relevante, elementos relacionados à Escola e às questões sociais e políticas mais amplas.

De acordo com Asbarh e Lopes (2006), a queixa escolar não pode ser entendida como um problema que se encerra no aluno, mas sim como um processo que é construído nas relações escolares, nas histórias de vida dos atores envolvidos, nas relações institucionais e nos contextos mais amplos da estrutura social enquanto produtos da história. Dazzani e Faria (2009), resgatando os estudos sobre a temática, afirmam que, ainda que sejam enunciados fatores pessoais e familiares como determinantes do fracasso escolar, se faz necessária uma compreensão sobre o fenômeno que esteja vinculada à compreensão das circunstâncias históricas e sociais nas quais o mesmo se produz.

Diante desta ampliação da significação a respeito do fracasso escolar e do processo de complexificação do conceito apresentadas pelos participantes, a exigência de que a Escola comunique os casos de evasão escolar e repetência aos Conselhos Tutelares nos coloca algumas questões. Quais aspectos do conceito estariam sendo atualizados nas práticas que vinculam as duas instituições? No dia-a-dia, na notificação e no encaminhamento dos casos, de que fracasso escolar se estaria falando? Quais seriam as possibilidades encontradas pelos conselheiros tutelares para intervir sobre os fatores do fracasso escolar que extrapolam o domínio familiar? Dentre as atribuições especificadas para o Conselheiro Tutelar pelo ECA (Brasil, 1990), quais estariam direcionadas para as reflexões político-pedagógicas que a compreensão do fenômeno requer? Estas são questões que se espera poder responder ao serem analisadas, nas sessões posteriores deste trabalho, as situações nas quais as Escolas demandam a atuação dos Conselhos Tutelares e as respostas oferecidas pelos mesmos.

4.3 Significações atribuídas aos maus-tratos contra crianças e adolescentes

Como foi exposto ao longo da introdução deste trabalho, a categoria dos maus-tratos tem se apresentado de maneira polissêmica entre aqueles que atuam e que teorizam sobre o tema, repercutindo diretamente sobre a condução dos casos de suspeita ou ameaça de maus-tratos contra crianças e adolescentes (Carvalho et. al 2009). Neste contexto, alguns autores têm ressaltado o caráter histórico do conceito, afirmando que os maus-tratos, assim como a violência de um modo geral, devem ser vistos como noções que foram culturalmente construídas e que, por isso, variam ao longo do tempo e entre diferentes sociedades (Carvalho et. al, 2009; Gomes, Deslandes, Veiga, Bhering & Santos, 2002; Ristum, 2010a, 2014a).

Mesmo diante das considerações acerca da imprecisão do conceito, a punição aos agressores e a obrigação da denúncia dos casos de suspeita e/ou confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes estão postos na normativa brasileira (Brasil, 1990). Nesse sentido, interessa-nos compreender como gestores escolares e conselheiros tutelares conceituam os maus-tratos, uma vez que os mesmos são referidos como atores sociais responsáveis pela notificação e pelo encaminhamento dos casos.

Primeiramente, cabe destacar que as definições dadas pelos participantes de cada instituição não foram consensuais. Numa mesma escola ou conselho, ou até na fala de um mesmo participante, por exemplo, foi possível encontrar significações (1) que se apresentam de maneira mais ampla, denominando de maus-tratos as situações em que as crianças e adolescentes tenham qualquer direito violado, seja por ação da Família, do Estado ou da Sociedade; (2) que vinculam a noção de maus-tratos à violência doméstica, sendo os pais considerados os principais perpetradores; (3) que apresentam quatro modalidades de subcategorias da violência doméstica (Brasil, 1993), mas que a estendem ao contexto da escola, incluindo professores e funcionários como possíveis agressores e que (4) delimitam os maus-tratos com base nas suas consequências para as vítimas.

Na Escola 01, o diretor José e a vice-diretora Maria foram mais enfáticos na definição ampliada do conceito. Estes classificaram os maus-tratos como quaisquer ações ou omissões que resultem no não cumprimento dos direitos assegurados em lei às crianças e aos adolescentes, seja por parte da família, da sociedade ou do Estado. Esta visão também foi compartilhada por Jussara, conselheira tutelar do Conselho 01.

Existe ali quando a gente faz a leitura do estatuto, os direitos assegurados à essa criança e as nossas obrigações enquanto cidadãos, enquanto profissionais também de

assegurar esses direitos pra eles. Então, quando a gente não consegue primeiro, nem identificar, nem assegurar esses direitos a eles, seja lá por conta, seja direitos que a família deveria assegurar, sejam os direitos que a escola deveria assegurar, as instituições ou o Estado, aí eu acho que é um maltrato à criança e ao adolescente. (Vice-diretor, Escola 01, José)

Maus-tratos pra mim é ter qualquer direito violado. Qualquer direito. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara)

A conceituação ampliada apresentada por esses participantes parece ter incorporado as inovações trazidas pela Doutrina de Proteção Integral apresentada pelo ECA (Brasil, 1990). De acordo com Napomuceno (2002), esta Doutrina expõe três pontos principais. O primeiro assegura que crianças e adolescentes devam ser vistos como cidadãos com os mesmos direitos dos adultos, acrescentando-se os que se referem à sua fase peculiar de desenvolvimento. O segundo, por sua vez, afirma que a atenção à criança e ao adolescente deve ser dada de forma integral, incluindo os seus aspectos físicos, mentais e culturais. O terceiro, por fim, intitula a família, a sociedade e o Estado como responsáveis pela garantia do direitos.

Ressalta-se ainda que as análises das situações de maus-tratos contra crianças e adolescentes relatadas por esses participantes, em comparação com os demais, abrangem um maior número de fatores e direitos violados, tal como pode ser visto no trecho a seguir:

“Eu já fui visitar uma vez um aluno aqui que foi atropelado e quando eu cheguei na casa, realmente... Ele pegou o livro, rasgou o livro todo e queimou o livro pra poder se esquentar em casa, pra poder fazer comida, né (...) O fato de ele não ter uma boa alimentação é um mau-trato, o fato de ele não ter o direito da saúde também é um maltrato, né, o fato de não ter o carinho, é um maltrato. A gente percebe aqui muita criança carente nessa escola. Carente afetivamente. Tem a que é carente de tudo. (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

A descrição dos maus-tratos como um fenômeno circunscrito ao ambiente familiar foi a mais compartilhada entre os participantes (Coordenadoras Luciana e Joana da Escola 01; diretor Carlos da Escola 02; conselheiras Ana, Patrícia e Elisa do Conselho Tutelar 01 e conselheiros Luís e Luiza do Conselho Tutelar 02). Estes utilizaram principalmente as subcategorias da violência doméstica: violência física, sexual, psicológica e negligência (Brasil, 1993) para situar os exemplos que acreditam encaixarem-se nessas situações (falar de forma

ríspida, hostilizar o filho, não dar assistência e cuidado, situações de estupro, bater, agredir fisicamente).

Nas falas desses participantes, a escola aparece apenas como o lugar nos quais os sinais dos maus-tratos sofridos pelos alunos se manifestam.

“Repare, foi o que eu disse pra você, que é primeiro na família, depois na escola que se manifesta essas inquietações. As vezes uma criança tá dentro de casa, o pai tá violando, ou, eu vou dizer, estuprando a criança, certo? E diz que a criança tem que ficar calada. Mas quando ela chega na escola, qual é o comportamento? Como é? Aí você que é psicóloga, você tem muito mais conhecimento do que eu. É obvio que isso vai ter mudanças nas atitudes comportamentais dessa criança.” (Conselheiro, Conselho Tutelar 02, Luis)

Os professores são classificados como potenciais ouvintes dos relatos de violência por parte das crianças/adolescentes vitimados.

Quando algo acontece em casa, a primeira pessoa que tem o contato direto com a criança ou com o adolescente é o professor. Quem ela sente segura de confiar aquele segredo dela. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Ana)

Nesta mesma direção, Ristum (2014a) afirma que, dada a convivência diária com as crianças e adolescentes e o acesso que têm às famílias, os professores muitas vezes são os primeiros a identificar os sinais da violência doméstica. De acordo com a autora, estes se configuram, em muitos casos, como os primeiros adultos à quem a criança solicita ajuda através do relato dos maus-tratos sofridos.

Embora mais restrita, esta identificação dos maus-tratos com a violência doméstica parece estar de acordo com a literatura acadêmica (Carvalho et al., 2009). Napomuceno (2002) por exemplo, define os maus tratos como “uma forma de violência que se processa no ambiente familiar” (p.139).

Entretanto, apesar destas considerações, o Código Penal Brasileiro, ao descrever o crime de maus-tratos (artigo 136), inclui entre os agressores potenciais aqueles que tenham pessoas sob sua autoridade, guarda ou vigilância para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia. Neste sentido, pode-se depreender que tanto a família quanto os profissionais da escola podem figurar entre esses agressores e que os maus-tratos estendem-se às demais faixas etárias além

da infância e da adolescência. O mesmo artigo limita ainda os atos de maus-tratos à privação de alimentação e cuidados indispensáveis, à sujeição ao trabalho excessivo e inadequado e ao abuso dos meios de correção e disciplina. Percebe-se, desta forma, que também não estão incluídas nesta descrição todas as subcategorias propostas para a violência doméstica (Brasil, 1993). A violência sexual encontra-se inserida entre os crimes contra a dignidade sexual. Neste sentido, ao comentar a obrigação de a Escola notificar os casos de suspeita e/ou confirmação de maus-tratos, Digiácomo e Digiácomo (2010) afirma que o termo deve ser interpretado de forma ampliativa, compreendendo a violência e/ou abuso sexual.

O conselheiro Rafael (Conselho Tutelar 02), a vice-diretora Célia (Escola 02) e o vice-diretor, João (Escola 01) incluíram a possibilidade de o professor ou funcionário da escola se configurar como agressor na situação de maus-tratos.

A gente teve aí um problema recentemente, né, que ocorreu dentro da escola. A professora chamou um aluno de macaco (...) Aí fica a pergunta: o professor chamar o aluno de macaco é uma agressão? É um mau-trato? Claro que sim!” (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Rafael).

A violência do professor contra o aluno, mencionada pelos participantes está no rol do que Ristum (2010b) classifica como violência na escola. Entre as suas modalidades, Ristum (2010b) cita a violência entre alunos, a violência do aluno contra o professor, a violência da escola e do professor contra o aluno, entre outras.

A violência psicológica, dentre as violências que podem ser praticadas pelo professor em relação ao aluno, adquire destaque especial no texto da autora (Ristum, 2010b). Conforme aponta, esta é uma forma de violência ainda pouco estudada, de modo que os professores, muitas vezes, não a reconhecem quando a estão praticando. A autora afirma ainda que o uso da mesma, assim como o uso da violência física por parte dos professores, acaba não favorecendo a construção de um ambiente propício para a aprendizagem, constituindo-se, nas escolas públicas, como “um fator de agravamento da exclusão social a que estão submetidas as parcelas de baixo nível socioeconômico da população” (p.79). De fato, na fala de alguns dos gestores escolares entrevistados, foi possível identificar situações narradas que podem se caracterizar pelo exercício da violência psicológica e que não são reconhecidas pelos mesmos como tal, a exemplo do trecho a seguir:

“Tem horas que é preciso ser ríspido e apertá-lo, fazer com que ele entenda que aquilo

é uma obrigação dele e que ele vai ter que fazer de qualquer jeito, até que, nem que seja por bem ou por mal, chamar o pai dele pra dizer, você está aqui pra estudar, se você não estudar, eu vou lhe levar para o conselho tutelar porque você é um caso especial” (Vice-diretor, Escola 01, João)

Estas situações muitas vezes resvalam nas características do que Ristum (2010b) propôs como sendo a violência da escola - uma espécie de violência própria ao ambiente institucional, marcada pelo exercício da violência simbólica. De acordo com a autora, tal violência se encontra “ligada às políticas educacionais e, mais especificamente, à maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional” (p.73). Recorrendo a autores como Bourdieu, Ristum (2010b) afirma que a violência simbólica costuma ser utilizada pelos professores como um recurso de dominação e que o poder simbólico exercido pelos mesmos só se efetiva se for reconhecido como legítimo. Assim, parece congruente que os gestores não se reconheçam como violadores, uma vez que o reconhecimento da arbitrariedade de suas ações apresenta o potencial para colocar em risco suas posições dominantes em relação às crianças e adolescentes.

Por fim, os participantes que caracterizaram os maus-tratos de acordo com suas consequências, definiram os maus tratos como

“Tudo que faça com que o aluno, a criança, e o adolescente não se sintam bem, ou seja, que gere traumas pra eles.” (Vice-diretor, Escola 02, Moisés)

Além desta definição mais ampla pautada nas repercussões da violência vivida por crianças e adolescentes, também foram feitas menções às suas consequências mais específicas, a exemplo da alteração do humor e do prejuízo no desenvolvimento acadêmico.

De maneira geral, entre os entrevistados, foi recorrente a noção de que a violência psicológica, marcada pelo uso de agressões verbais, apresenta efeitos mais permanentes e graves sobre as crianças e adolescentes, repercutindo na construção de suas personalidades, como mostra esse trecho da fala de Maria:

Mas a violência psicológica, essa é uma violência que às vezes a gente não se dá conta, e que afeta, às vezes, mais do que uma violência física, dói muito mais do que uma violência física, por que fica ali, impregnada, às vezes...e vem a causar depois uma série de problemas... (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

4.4 Significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes

De acordo com Lima (2002), a garantia de direitos pode ser entendida como “a possibilidade de usar determinados mecanismos previstos nos instrumentos legais da ordem jurídica vigente para lograr o direito pretendido” (p.89). Esta concepção pôde ser encontrada, de maneira mais explícita, nas falas dos participantes da Escola 01 e dos Conselhos Tutelares 01 e 02.

Garantir é fazer, é assegurar, é fazer cumprir. Então, a garantia é o cumprimento das leis (Diretor, Escola 01, José).

É fazer valer os direitos que já estão escritos na lei. Garantir é fazer com que eles aconteçam na sua prática, pensar na sua efetivação. Sair do papel e ir para o dia a dia, é a efetivação. Fazer com que aconteça. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia)

Ai, é a lei! Fazer que sejam cumpridos esses direitos. Eu penso assim. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luiza)

Entretanto, cada instituição guardou certas especificidades com relação a esta significação. Na Escola 01, o cumprimento da lei, conforme pode ser visto nas falas abaixo, aparece caracterizado pelo conhecimento das normativas referentes aos direitos das crianças e dos adolescentes, pela comunicação dos casos em que os seus direitos não estejam sendo cumpridos e pela assistência que deve ser dada ao público infanto-juvenil através da concepção e implementação de políticas públicas adequadas.

Garantir direitos pra mim significa conhecimento do que são esses direitos, na sua íntegra, verificação se esses direitos estão sendo cumpridos, né, e no terceiro momento, se não estão, e às vias de fato a quem tem direito, de cobrar. Garantir direito pra mim é isso. (Coordenadora, Escola 01, Luciana)

Garantir seria desde a concepção, né... do bom atendimento, das políticas públicas. Garantir direitos seria ter políticas públicas que realmente funcionassem, que realmente dessem condições. (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

Lima (2002), define as políticas públicas como um processo que inclui o planejamento

das ações que serão tomadas, mediante um cálculo que é feito, a fim de que sejam alcançados determinados objetivos no futuro. Ressaltando a inter-relação entre os direitos sociais e as políticas públicas, uma vez que os direitos só se concretizam mediante a prestação positiva do Estado, a autora afirma que

As políticas têm sentido nesta convergência de compromisso presente que se projeta para o futuro visando conferir à sociedade, a partir de determinados critérios, o alcance das prioridades definidas mediante a análise de elementos presentes e reais, a concretização dos direitos sociais positivados, concretização de um status de dignidade humana (p.71)

Supõe-se que a ênfase dada às políticas públicas pela vice-diretora, Maria, esteja imbrincada com a sua longa experiência anterior (dezessete anos) em um projeto social voltado para crianças e adolescentes do município baiano. Relatando as atividades que desenvolvia, Maria cita as articulações que precisava fazer com as demais instituições que compunham a rede de atendimento, bem como a sua participação em reuniões importantes que visavam discutir, por exemplo, a formação dos Conselhos Tutelares. Estas são atividades que, entre outras competências, parecem requerer algum conhecimento sobre as políticas públicas.

No Conselho Tutelar 01, o cumprimento da lei, por sua vez, foi atrelado às concepções que envolvem a promoção desses direitos - fazendo-se referência à efetivação e à transposição para a realidade dos direitos que estão assegurados por lei – e concepções que se vinculam mais à proteção desses direitos quando os mesmos já foram violados.

Garantir esses direitos, é não deixar que eles sejam violados, é fazer cumprir com que se realmente, as crianças vão ter os direitos delas. Entendeu? Então a gente briga, a gente abraça essa causa. Todos os direitos delas que estão sendo violados, a gente corre atrás e faz com que aconteça. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Ana)

Tais concepções parecem se vincular à função que os conselheiros tutelares exercem no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (CONANDA, 2006). O Conselho Tutelar insere-se no eixo de “Defesa de Direitos”, o qual se constitui como uma rede articulada de instituições que visa garantir ao cidadão, o acesso às instâncias públicas e aos mecanismos jurídicos de proteção dos direitos humanos instituídos, no sentido de assegurar sua efetividade e eficácia (Baptista, 2012). Assim, de acordo com o ECA (Brasil, 1990) é possível dizer que os Conselhos Tutelares configuram-se como órgãos contenciosos e não jurisdicionais encarregados de zelar pelo cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes, particularmente através da aplicação de medidas de proteção às crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados e através da aplicação de medidas aos pais ou responsáveis.

Os participantes do Conselho Tutelar 02, tal como os do Conselho 01, também se referiram à garantia dos direitos de crianças e adolescentes sob o viés da promoção e da proteção. Em especial, o conselheiro Luís a define a partir de ações como o acionamento das redes de proteção à infância e das esferas do ordenamento jurídico brasileiro, como mostra sua fala a seguir:

Garantir é utilizar os mecanismos, né, que estão à disposição na sociedade para que seja cumprido a lei. Né? Primeiro está lá o ECA, que diz que a criança tem esses direitos, o que que a gente faz? É acionar toda uma rede de proteção que existe hoje (...) que vai desde os abrigos, né, que abrigam as crianças que estão em situação de risco, até a estrutura, o ordenamento jurídico brasileiro que garante determinada lei, e a gente tá aqui, com o objetivo de conselheiro que é fazer com que essa lei de fato seja cumprida. (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

As especificidades encontradas nesta instituição se referem mais às falas dos conselheiros Rafael e Carla. O primeiro define a garantia enquanto a possibilidade de retirar a criança e o adolescente das situações de risco, as quais, são postas diante da falha dos seus responsáveis.

A gente sempre usa o seguinte, o filho é 100%, 50% da mãe e 50% do pai. Quando uma das duas partes falham, ou as duas falham, é necessário que o conselho entre em ação para que sejam garantidos os direitos que estão sendo negados por uma das duas partes ou as partes, né? Então garantir esse direito significa livrar o adolescente, a criança, de uma série de risco. (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Rafael).

Cabe, neste contexto, fazer a ressalva de que, de acordo com o Estatuto (Brasil, 1990), a responsabilidade pela criança e pelo adolescente não é dada apenas aos seus pais, mas aos seus familiares, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público. Todos essas esferas têm, conforme está posto na normativa, o dever de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A conselheira Carla, por sua vez, define a garantia como a percepção dos resultados positivos advindos do seu próprio trabalho. Dentre os resultados positivos, a conselheira Carla elenca:

A criança ou o adolescente parou de usar droga, parou de sair de madrugada, parou de namorar com homens de trinta, de trinta e dois anos... É... Parou de ser traficante de droga, entrou numa, num centro de recuperação...né? Ou até mesmo... esse adolescente que não tem família, a gente foi e colocou num abrigo e esse abrigo propôs pra ele um estudo, propôs pra ele ali depois um estágio, do próprio estudo dele né?”
(Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Carla)

Os gestores da Escola 02 destacaram-se dos demais participantes por não terem feito menção às leis ou ao seu cumprimento de maneira mais explícita. Referenciando mais os direitos sociais, os mesmos a caracterizaram enquanto: (1) “*a garantia de uma vida de respeito, uma vida com dignidade, e uma vida onde você tenha saúde, educação*” (Diretor, Carlos); (2) a possibilidade de “*dar a eles a questão do momento criança, como eu te falei, dar a infância pra ele, o momento deles lá... Ou seja, não botar pra trabalhar, porque é um direito dele brincar, é um direito do momento da infância*” (Vice-diretora, Célia) ou (3) “*fazer com que ele se sinta à vontade*” (Vice-diretor, Moisés), ao que o vice-diretor, faz a ressalta: “*só que às vezes eu acho que ele se sente à vontade demais*”.

Supõe-se que a pouca referência feita às leis pode estar atrelada ao conhecimento superficial apresentado pelos gestores acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), como é possível ver na fala da vice-diretora a seguir:

“É porque assim, eu li mesmo foi o início, bem o início mesmo. Eu não aprofundei nada dos outros tópicos do Estatuto. Tinha uns livrinhos que a gente ganhava antigamente né? Aí eu ganhei um e comecei a ler. Mas foi bem o início mesmo.” (Vice-diretora, Escola 02, Célia)

Entretanto, vale observar que este conhecimento superficial a respeito do ECA (Brasil, 1990) não foi encontrado apenas na Escola 02. As coordenadoras da Escola 01 (Luciana e Joana) e o vice-diretor João, também afirmaram conhecer apenas parcialmente a normativa. Tal dado está de acordo com os estudos que têm pontuado o desconhecimento sobre o Estatuto por parte dos educadores (Santos & Chaves, 2007; Ristum, 2010a). Santos (2010) ressalta que o Estado pouco tem investido da difusão do ECA, e que as Escolas também pouco se preocupam em integrá-los à sua agenda cotidiana.

O que se contrapõe a este desconhecimento, neste contexto, é a obrigação, dada pela lei nº 11.525/2007, de que os currículos do ensino fundamental tragam, como conteúdo, o direito

de crianças e adolescentes - tendo como diretriz a lei n ° 8.069/1990, e sendo observada a produção e distribuição do material didático adequado. Se os próprios gestores da instituição educacional desconhecem o documento, como esta obrigação poderia estar sendo efetivada?

Sublinha-se também que, mesmo diante do conhecimento parcial, esses gestores consideram o Estatuto) como uma lei “avançada” e que não está adequada para a situação socioeconômica do Brasil (vice-diretor, Escola 01, João), e/ou que está sendo mal interpretada no que se refere à contraposição entre os direitos e os deveres de crianças e adolescentes (coordenadora, Escola 01, Luciana; vice-diretor, Escola 02, Moisés). Em relação à interpretação equivocada, esses participantes questionam a permissividade supostamente excessiva dada às crianças e aos adolescentes, e salientam as possibilidades de punição que ainda se fazem presentes na norma, conforme pode ser visto na fala a seguir:

Existe uma crítica muito grande, e a visão que eu tenho, é que, muitas vezes, tá sendo mal interpretado algumas relações de direitos e deveres, né, onde você não pode espancar uma criança, você não pode fazer, você não pode levar, você não pode isso, você não pode aquilo, e a gente está lendo de uma maneira muito linear, sem levar em consideração o contexto, porque em nenhum momento se diz que a criança não pode ser punida. Ela pode ser punida, mas existe o que? Uma medida socioeducativa. (Coordenadora, Escola 01, Luciana)

Os participantes das escolas que declararam conhecer mais o documento (José e Maria, Escola 01) apresentaram-se mais favoráveis ao mesmo do que os outros, apontando-o como uma ferramenta importante e necessária para garantir os direitos de crianças e adolescentes.

Eu acho que é um documento que a gente tem que levar em consideração. Eu gosto. Eu acho que, eu não vou dizer assim, que é perfeito, mas que eu gosto da questão de assegurar pra não haver abusos, né, que muitos adultos acham que é normal. (Diretor, Escola 01, José)

Em comum, os entrevistados assinalam que a existência do Estatuto da Criança e do Adolescente não é suficiente para garantir os direitos do público infante-juvenil. Os gestores afirmam como empecilho para a garantia: (1) a falta de conhecimento e de divulgação destas leis, (2) a ausência de uma rede de instituições de atendimento que seja capaz de dar suporte à sua efetivação e (3) a dificuldade de mudar a forma como as pessoas compreendem e asseguram esses direitos (vice-diretora, Escola 01, Maria).

Ele ainda não é aplicado, ainda não é divulgado, eu acho que nem todo mundo tem conhecimento do que trata esse documento. Eu estou falando então não por conta dos professores, dos docentes não, mas muito da comunidade. Às vezes até dos professores também. (Diretor, Escola 01, José).

Mudou o nome, mas a cabeça das pessoas, a mentalidade das pessoas não conseguiu acompanhar a mudança em relação à lei, aos avanços da lei. Então muda, coloca o Estatuto, tira o antigo código do menor, coloca o estatuto, mas em compensação as pessoas que devem estar atreladas a ele, trabalhando com ele, não tem a compreensão, não aceitam, acham que é uma lei avançada para o nosso país, e por conta disso uma série de obstáculos são colocados né? Fora isso, precisa de uma rede de atendimento que dê sustentação. Então aqui em Salvador pelo menos, é muito difícil você trabalhar em rede. (Vice-diretora, Escola 01, Maria).

De acordo com Silva (2011), as falhas e a fragilidade da rede de atendimento disponível para crianças e adolescentes têm sido apontadas, em alguns estudos, como um limite para a defesa de direitos, uma vez que são “geradoras de violação ao mesmo tempo em que também são impeditivas para a restituição dos direitos” (p.80).

A última crítica, formulada por Maria, por sua vez, parece estar de acordo com os dados encontrados no estudo de Santos (2010), quando o mesmo coloca que, no Juizado da Infância e da Juventude, ainda sobrevivem significados de adolescência vinculados aos Códigos de Menores de 1927 e 1979, relacionados ao uso do termo “menor” e à noção da “família desestruturada”.

Em consonância, Mendes (2006) afirma que a nova visão de criança e de adolescentes apresentada pelo Estatuto (Brasil, 1990), para ser efetivada, depende de uma transformação cultural na qual os “menores” passem a não ser vistos mais como objetos, mas como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Para Mendes (2006), esta transformação implica em uma grande resistência, haja vista que “as transformações culturais não ocorrem pelas simples edições de normas jurídicas, mas sim, pelas mudanças de hábitos e costumes, quase sempre, lentamente, e através das gerações” (p.11).

Embora as concepções sobre garantia de direitos tenham se apresentado com características peculiares, a depender da instituição, todos os participantes foram unânimes em afirmar, preponderantemente, os direitos sociais como os direitos de crianças e adolescentes. O direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à convivência familiar e comunitária foram

os mais citados, como direitos fundamentais para que seja possível alcançar uma vida com dignidade.

Eu acho que eles têm todos os direitos. Tem direito principalmente a bom trato, tem direito a boa alimentação... Uma coisa interligada a outra né, boa alimentação, né, tem direito a boa moradia, tem direito a boa saúde, boa educação, né? Tudo de bom (Vice-diretor, Escola 01, João).

Em primeiro lugar, os direitos fundamentais. Têm que garantir a vida, a alimentação, tudo o que pode preservar a vida com dignidade. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia)

Santos (2010) sinaliza que é comum a articulação da noção de políticas públicas voltadas para a infância com o atendimento dos direitos sociais. Entretanto, o autor ressalta que os direitos sociais correspondem a apenas uma das dimensões da cidadania colocadas por Marshall (Marcílio, 1998). As outras duas, como já mencionado na introdução deste trabalho, incluem os direitos civis (relacionado aos direitos de liberdade) e os direitos políticos (relacionados aos direitos de participação do poder da autoridade política, na condição de eleitor ou de eleito). Dessa forma, o pesquisador explicita o quanto as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, no Brasil, têm atuado para mantê-los na condição de objetos, e salienta que a efetiva consideração das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos só será plenamente concretizada quando seus direitos de liberdade se articularem aos direitos políticos, o que garantiria suas participações protagônicas.

A articulação necessária entre os direitos civis, políticos e sociais, pontuada por Santos (2010), parece estar de acordo com a concepção contemporânea dos direitos humanos. Segundo Piovesan (2005), esta é marcada tanto pela universalidade, quanto pela indivisibilidade desses direitos. Isto porque, desde a Declaração de 1948, os direitos civis e políticos passaram a ser conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais, articulando os discursos liberal e social sobre a cidadania, o valor da liberdade e o valor da igualdade. Deste modo, tal como salienta Silva (2007), é preciso se ter cuidado para que, colocando-se os direitos humanos como um meio, não seja estabelecida uma hierarquia equivocada entre eles. Conforme as palavras do autor, “todos os direitos têm que ser gozados ao mesmo tempo. Não se pode dizer que um é mais importante, e o outro é menos importante. Essa é a armadilha.” (p.29).

Deste modo, torna-se possível questionar a situação na qual a vice-diretora Célia afirma

limitar os direitos de ir e vir dos seus alunos, a fim de que seja garantido o seu direito à educação.

Eu não digo o direito de ir e vir porque tem suas limitações né? Aqui a escola tem suas normas que devem ser seguidas e esses alunos, infelizmente, eles burlam muito, querem burlar, querem mudar e... infelizmente a gente tem que limitar a questão do direito de ir e vir. (...) Burlar é tentar enganar a gente. É querer fazer as coisas que eles acham “quero, não quero assistir...” E eu sou muito chata. (...) Eu boto “bora, pra sala, pra sala!”, é uma coisa que eu luto pra eles. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Célia)

Ressalta-se também o que está disposto no artigo 106 do ECA (Brasil, 1990). De acordo com o mesmo, nenhum adolescente poderá ser privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Ainda no campo das significações apresentadas acerca da garantia de direitos de crianças e adolescentes, vale destacar a ressalva que o diretor da Escola 02, Carlos, faz em relação às desigualdades socioeconômicas presentes entre as crianças e os adolescentes, e as formas como elas incidem na caracterização e concretização dos seus direitos. De acordo a fala do diretor,

Se você pega dois adolescentes, um branco e um negro da periferia, você vê que os direitos deles são totalmente diferentes, né? Como eu vou colocar pra você?! Essa caminhada deles é diferente, né... Um tem muita estrutura pra se desenvolver e o outro se desenvolve na ausência dessa infraestrutura... não só social, mas política, cultural (...) É complicado, hoje na periferia e, principalmente, o negro... hoje são fatores complicados. (Diretor, Escola 02, Paulo)

Este comentário parece estar de acordo com o estudo de Bezerra (2005), quando o mesmo, defendendo o viés protecionista das concepções de infância, afirma a necessidade de se garantir primeiro a igualdade entre crianças brasileiras. Da mesma forma, o reconhecimento desta diferença desafia a afirmação de que

O direito à saúde e do conjunto de direitos da infância e da adolescência previstos pela Carta de 1988 constitui não uma pauta de negociação política em torno da qual se façam ajustes de natureza alheia ao interesse público: constitui uma pauta de direito para ser garantida e implementada” (Lima, 2002, p.89).

Isto porque, como afirma Silva (2011), apesar de os direitos das crianças e dos adolescentes terem sido reconhecidos, mediante a sua inscrição no Estatuto (Brasil, 1990), “a sua incorporação não se tornou uma decorrência e não se manteve como tendência nas práticas

sociais” (p.17-18).

Entretanto, salienta-se também, tal como aponta a Conselheira Tutelar Elisa (Conselho 01), que as diferenças se dão na concretização dos direitos, uma vez que os direitos assegurados pelo ECA se estendem, da mesma forma, a qualquer criança ou adolescente até os 18 anos de idade. Essa extensão, na verdade, constitui um dos maiores avanços do Estatuto em relação ao antigo Código de Menor, destinado apenas às crianças e adolescentes consideradas em “situação irregular”. Queixando-se a respeito das situações nas quais alguns professores a procuram por não saber como “lidar com estudantes de escola pública”, a conselheira afirma

Eu não concebo, eu não consigo conceber um determinado educador, um professor me perguntar como é que ele vai lidar com a criança e com o adolescente. Poxa, a criança é a mesma criança que você tem em casa, a mesma lei que rege, que diz que ela tem que ter o respeito, é a mesma lei que tem! (...) Por vezes, você tem filho em escola particular, sabe na ponta da língua quais os direitos dos seus filhos, e você me dizer que não sabe o direito do filho dos outros? Você tá me entendendo? Por que é que não sabe? Porque é pobre, porque é preto, porque estão na periferia, não é acostumado a reconhecer? (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa)

4.5 Descrevendo as inter-relações entre as Escolas e os Conselhos Tutelares

Esta sessão se propõe a responder aos segundo, terceiro e quarto objetivos específicos propostos por este trabalho. Tais objetivos propõem a descrição (1) das situações nas quais a escola relata recorrer ao Conselho Tutelar e os encaminhamentos dados pelo mesmo; (2) das situações nas quais o Conselho Tutelar relata a solicitação da escola e os encaminhamentos dados pelo mesmo e a (3) comparação das ações relatadas pelos conselheiros tutelares e gestores escolares com as ações previstas na lei.

Para que fosse possível alcançar esta descrição, além das perguntas mais concretas e factuais a respeito da interação entre as duas instituições, também foram incluídas questões referentes às concepções sobre o Conselho Tutelar apresentadas pelas Escolas e às expectativas que essas instituições compartilhavam em relação à interação a ser desenvolvida entre ambas.

Dadas as particularidades dos contextos de cada instituição e das relações que as mesmas afirmam estabelecer umas com as outras, optou-se por descrever e analisar esta parte dos dados separadamente, de acordo com cada Escola ou Conselho Tutelar investigado. Assim,

em ordem, serão apresentados os dados da Escola 01, da Escola 02, do Conselho Tutelar 01 e, por fim, do Conselho Tutelar 02.

4.5.1 Situações nas quais a Escola 01 relata recorrer ao Conselho Tutelar e os encaminhamentos dados pelos mesmos

Primeiramente, foram questionadas, para os gestores da Escola 01, suas concepções a respeito do que seria o Conselho Tutelar e de quais seriam suas funções. Os participantes que declararam conhecer de maneira mais profunda o Estatuto da Criança e do Adolescente (o diretor, José, e a vice-diretora, Maria), definiram, de modo geral, o conselho tutelar como um órgão público, distrital, composto por membros da sociedade civil, de mais fácil acesso à população do que o Ministério Público e os Juizados, encarregados de fiscalizar e avaliar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente assegurados pelo Estatuto, acompanhando-os no âmbito familiar, escolar e comunitário, e encaminhando para as instituições competentes os casos em que determinados direitos possam ter sido violados. Tais descrições aparecem nas falas abaixo:

O conselho tutelar, eu vejo assim, como uma instituição pública, que ela tem uma missão social distrital [...] que basicamente vai tratar do... vai tratar... desse documento que a gente tá falando aqui que é o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ele vai estar... É... Acompanhando a situação de cada criança... Seja na família, seja no bairro, seja na escola... E... Estar avaliando, é... se está dentro do esperado pelo o que diz o estatuto. [...] É um órgão, é um órgão fiscalizador, digamos assim, né, de acompanhamento e de encaminhamento para os problemas encontrados (Diretor, José).

Os demais gestores desta Escola apresentaram definições (a respeito do Conselho Tutelar) mais ligadas às situações concretas e pontuais nas quais interagiram ou foram demandados a interagir com o órgão, conceituando-os de maneira mais restrita.

Um órgão que tem o papel de fazer cumprir, ou garantir alguns direitos, eu vejo assim, intermediar, porque a conselheira que foi, eu achei que o papel dela foi justamente esse, de nos aconselhar. (Coordenadora, vespertino, Luciana).

Apesar das compreensões assertivas a respeito da função dos Conselhos Tutelares em relação à forma como o mesmo é definido em lei, também foi possível perceber determinadas concepções que destoam do que é proposto na normativa. Um exemplo inclui a fala em que o

vice-diretor do turno matutino (João), declarando conhecer muito pouco sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre os Conselhos Tutelares, atribui um viés mais punitivo à função dos conselheiros, associando-os a um determinado poder sobre a convocação e punição das famílias dos alunos ditos “rebeldes”.

Eu sei que eles foram criados para nos ajudar a resolver os problemas mais graves com relação aos alunos. [...] Caso grave pra mim é aquela criança que é rebelde, e se nega insistentemente a aprender as boas maneiras, se nega constantemente a conviver socialmente, se nega a aprender a ler, a estudar... né... essa criança aí pra mim já é um caso grave. [...] Nós pedimos ajuda deles, pedimos orientação de como encaminhar essa criança. Chama o pai e a mãe, nesse sentido, eu acho que eles fazem um bom trabalho lá. (Vice-diretor, matutino, João).

Embora esteja distante do que é proposto pelo ECA (Brasil, 1990), esta concepção parece se aproximar de alguns encaminhamentos feitos pela Escola 01 aos Conselhos Tutelares relatados na entrevista. Sublinha-se que mesmo os dirigentes escolares que apontaram uma compreensão mais ampla a respeito do referido órgão de defesa, como é o caso da vice-diretora Maria, acabam recorrendo ao mesmo com a demanda de punir os alunos que apresentaram, do seu ponto de vista, problemas de comportamento ou que se envolveram em situações de violência, mais expressas na forma de conflitos entre alunos.

De forma geral, os gestores da Escola 01 alegaram recorrer ao Conselho Tutelar nas seguintes situações: (1) confirmação de maus-tratos contra os alunos (2) frequência irregular dos alunos; (3) casos de indisciplina extrema; (4) conflitos mais graves entre alunos ou que envolvam agressões físicas; (5) solicitação da transferência de alunos que causem transtornos ao cotidiano da escola; (6) ausência da família – quando os pais não comparecem às reuniões ou convocações dos gestores; e (7) uso de drogas por parte dos alunos. Os mesmos afirmam também usar a ameaça de encaminhamento ao Conselho Tutelar como uma forma de intimidação dos alunos e de suas famílias, nos casos em que os primeiros apresentam algum comportamento tido como inadequado para o ambiente escolar ou quando a família não age da maneira desejada pela escola, ou seja, não participando das reuniões e não acompanhando o desenvolvimento das atividades escolares de seus filhos.

Dentre tais situações, alguns aspectos chamam atenção. Em relação aos casos de suspeitas e/ou confirmação de maus-tratos identificados pela Escola, aparece com bastante ênfase nas falas dos gestores a noção de que é preciso fazer a investigação sobre a veracidade

da denúncia na própria instituição, antes que a notificação seja feita. A vice-diretora Maria, por exemplo, justifica a necessidade desta investigação em virtude dos casos nos quais, segundo a mesma, as crianças ou os adolescentes podem estar “fantasiando” esse tipo de situação no intuito de prejudicar a própria família. Dentre as estratégias usadas pela Escola para efetivar a investigação aparecem a solicitação da presença dos pais, a interrogação dos mesmos e a busca por informações que possam ser úteis entre os estudantes e na própria comunidade. Caso a suspeita seja confirmada, os gestores e professores então, de forma colegiada (para evitar riscos de retaliações), afirmam recorrer aos órgãos competentes ou orientar que as famílias busquem os mesmos.

Primeiro a gente busca investigar, observar, observação, né? Porque tem crianças que as vezes dizem que tá acontecendo determinada coisa, mas... já pegamos casos em que a criança queria mesmo era criar uma situação para, pra prejudicar né, a família. Depois a gente viu, como se fosse assim, uma vingança. (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

Mas a gente vai observando, a gente chama a família, a gente conversa, às vezes a gente não fala diretamente o que é, mas a gente chama a família, aí nessa conversa a gente vai trazendo alguns elementos sem que a família perceba, né, e aí a gente vai buscando observar pra ver se tem alguém da escola que mora próximo, se sabe o que está acontecendo, aí a gente vai tecendo uma investigação interna, até porque muitos funcionários moram aqui mesmo, então conhecem muitos desses meninos... e as vezes, entre eles mesmo, a gente chama os outros colegas, e vai conversando, vai levando na brincadeira, vai naquela conversa sutil de que a gente vai “tirando” as coisas sem eles perceberem. Então depois dessa investigação a gente chamou a família, aí se a coisa for muito grave a gente tem que fazer o encaminhamento. (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

Diante do exposto, surge uma reflexão a respeito dos prejuízos que a investigação, nas situações de suspeita de maus-tratos, realizada pela própria escola, pode trazer para a resolução dos casos e para as próprias crianças e adolescentes envolvidos. Como já apontado na introdução deste trabalho, dentre esses prejuízos, Vagostello et. al (2003) citam o alerta para o agressor em relação à visibilidade da sua ação, o estímulo para o aprimoramento das estratégias de dissimulação, e a possibilidade do uso maciço da violência para coagir a vítima a se calar. O diretor José, por exemplo, confirmando os riscos que essa investigação pode trazer, narra uma

situação na qual uma criança de aproximadamente dez anos fugiu de casa após o mesmo ter entrevistado sua mãe.

Depois de a gente ter chamado a mãe, a mãe descobriu que ela estava sendo abusada pelo padrasto, entendeu? E por conta disso ela até fugiu. Primeiro ela sumiu da escola, aí depois ela fugiu de casa. Ela era quarta série. Ela era quinto ano, né, do ensino fundamental, então... Ela, ela ficou como desaparecida. (Diretor, Escola 01, José)

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito ao processo de possível naturalização da violência doméstica que pode estar acontecendo por parte dos gestores escolares. Relatando uma situação na qual, diante da sua presença, uma mãe agrediu fisicamente o seu filho no pátio da escola, o vice-diretor da Escola 01, João, refere ter se dirigido à agressora da seguinte forma: “*Se você quer bater, lá na sua casa você vai fazer, mas aqui dentro, pelo amor de Deus, não é assim, não é este o caminho!*”.

Ristum (2010a) afirma que é comum observar entre os professores a aceitação do uso da agressão física como parte da prática educativa doméstica. Na mesma direção, Almeida, Santos e Rossi (2006) indicam que a representação social da violência intrafamiliar entre os professores ainda passa pelo reconhecimento de uma suposta autoridade paterna/familiar, que daria direito aos pais de educarem seus filhos da maneira que acreditarem ser mais conveniente. Episódios como este, relatado pelo vice-diretor João, no qual se afirma, nas entrelinhas, que é possível agredir fisicamente a criança ou o adolescente no ambiente doméstico, segundo Ristum (2001), contribuem para a legitimação e banalização da violência familiar.

Embora, conforme pôde ser visto na sessão anterior, alguns participantes desta Escola tenham referido os maus-tratos como uma categoria mais ampla (descumprimento de qualquer direito assegurado pela família, pelo Estado ou pela sociedade) ou como uma violência que pode ser exercida também pelos atores da Escola, percebe-se que, no relato dos encaminhamentos ao Conselho Tutelar, prevalece a concepção dos maus-tratos equiparada à da violência intrafamiliar.

Em relação aos casos nos quais a escola encaminha casos de evasão escolar ou frequência irregular de alunos, os gestores afirmam ter reduzido o encaminhamento das Fichas de Comunicação do Aluno Infrequente, principalmente por não acreditarem que tenha havido um acompanhamento adequado das situações notificadas. De acordo com a coordenadora Joana, atualmente a escola têm recorrido a outras estratégias, como a listagem nas turmas dos “alunos faltosos” e o envio de uma carta para seus pais ou responsáveis com conteúdo

ameaçador e, reconhecido, por ela própria, como equivocado:

“Fizemos o levantamento de todas as disciplinas e mandamos chamar os pais [...] só que nós mandamos chamar os pais com uma carta. Infelizmente nós tivemos que ser assim, bastante rigorosos nessa carta, a gente às vezes tem até que mentir para que o pai compareça [...] Colocamos na carta né: “Pai, compareça à unidade escolar [...] pra resolver assuntos referentes, do interesses do seu filho, aí colocamos o motivo: alunos com número elevado de faltas, o não comparecimento implica em... Aluno com número elevado de faltas poderá ser excluído do sistema geral de educação, excluído do sistema geral de educação, caso aconteça, o aluno será considerado como evadido, e perde a matrícula na escola. Então, infelizmente, como alguns se preocupam muito com o bolsa família, não é? Perder a matrícula é perder...” (Coordenadora, Escola 01, Joana)

Skinner (2003) afirma que a punição é a técnica de controle mais comum da vida moderna, sendo usada constantemente nas famílias, nos sistemas legais, policiais ou mesmo na educação. Com a intenção de reduzir tendências de se comportar de determinada maneira, com frequência, as pessoas e as instituições acabam recorrendo à estratégias como as censuras, admoestações, desaprovações e expulsões. Entretanto, segundo o autor, a longo prazo a punição funciona com desvantagem tanto para o organismo punido, quanto para a agência punidora. Isto porque os estímulos aversivos acabam gerando emoções negativas, ansiedade e predisposições para fugir ou retrucar. Ainda que a punição seja capaz de ter, como efeito imediato, a redução da frequência de determinados comportamentos (neste caso, a diminuição das faltas por parte dos alunos), esta redução pode não ser permanente.

Corroborando as afirmações feitas por Skinner (2003), a ineficácia da estratégia adotada pela Escola se confirma pela ausência dos pais nas reuniões escolares, mesmo quando demandados dessa forma, e pela manutenção dos elevados níveis de frequência irregular por parte dos alunos. Faz-se interessante notar que os gestores da Escola 01 definiram o fracasso escolar como um fenômeno que pode ser também produzido pela Escola, na medida em que a mesma, enquanto instituição, não consegue desenvolver estratégias eficazes para evitar a evasão e reduzir os casos de reprovação de alunos.

Nos encaminhamentos feitos das situações referentes aos casos de indisciplina, conflito entre alunos e solicitação da transferência compulsória de determinados estudantes é possível identificar, nas falas dos gestores, a tentativa de uma aproximação em relação ao Conselho

Tutelar que se assemelha à que Longo (2008) caracteriza como sendo autoritária. A autora, ao fazer uma análise dos discursos de conselheiros de 35 conselhos tutelares, no município de São Paulo, e de 10 escolas públicas sobre suas relações cotidianas e, mais especificamente, sobre as situações nas quais as escolas demandam as ações dos conselheiros, infere três formas distintas através das quais as Escolas se aproximam dos referidos órgãos de defesa.

A primeira seria uma aproximação burocrática, na qual a Escola encaminha listas de alunos faltosos como uma obrigação legal e/ou pelo receio de sofrer uma sanção administrativa. A segunda incluiria uma aproximação visando a garantia de direitos, na qual a Escola notifica casos de maus-tratos envolvendo alunos, casos de evasão escolar após a escola esgotar seus recursos e casos que requeiram, dos Conselhos Tutelares, a aplicação de medida protetiva aos pais ou responsáveis. A terceira, por sua vez, seria então uma aproximação autoritária, caracterizada, de acordo com a autora, pelos encaminhamentos de casos de alunos indisciplinados na busca de uma punição exemplar, chegando, inclusive, à solicitação da transferência compulsória dos mesmos.

Neste contexto, Longo (2008) ressalta a dificuldade que as escolas passaram a apresentar ao serem solicitadas, após a aprovação do ECA (Brasil, 1990), a tratar de tais problemas escolares cotidianos como situações que devem ser encaminhadas de maneira pedagógica. De acordo com a autora, no momento anterior, em que a referência era a Doutrina da Situação Irregular, esses casos eram tratados como “casos de polícia” sanáveis através da expulsão dos alunos “ditos delinquentes”.

Ressaltam-se também, neste contexto, as situações de indisciplina e de conflitos entre alunos, nas quais a Escola recorre não apenas aos conselheiros tutelares, mas principalmente à Ronda Escolar. Na fala dos gestores, tais policiais apresentam um “perfil diferenciado” e se dispõem a conversar com os alunos, explicando as possíveis consequências que os seus atos podem vir a ter.

“Aqui a gente recorre mais à ronda escolar. A ronda escolar, às vezes os policiais da ronda sentam com os alunos, conversam... Já teve momento de briga, de conflito entre duas alunas, aí eu chamei a ronda... E os policiais sentaram com as duas, conversaram, explicaram quais seriam as consequências se elas continuassem com esse tipo de comportamento, e funcionou, né, com elas deu pra funcionar com essa conversa. (Vice-diretora, Escola 01, Maria)”

Gonçalves e Sposito (2002), analisando as medidas públicas para redução da violência

escolar tomadas pelas cidades São Paulo, Santa Catarina e Belo Horizonte, revelaram que, na década de 80, prevaleceu, nos âmbitos municipal e estadual, uma forte ênfase nas medidas de segurança, a exemplo das rondas escolares e da instalação de alarmes nas escolas. Tais medidas acarretaram, de acordo com as autoras, o fato de grande parte dos episódios ligados à indisciplina fora da sala de aula, além de ameaças de agressão e brigas entre alunos e moradores da comunidade, transformarem-se em demandas de interferência policial na vida escolar. Torna-se, então, possível questionar se não estaria havendo uma inversão de papéis, em que as atividades próprias do corpo docente são transferidas à instituição policial.

“Desta forma, os problemas de violência na escola são vistos mais como questão de segurança e, portanto, passíveis de intervenção policial. Medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social sempre foi tratada como questão de polícia.” (Gonçalves & Sposito, 2002, p.114)

Cabe ressaltar que, para os gestores, os alunos indisciplinados podem ser concebidos como aqueles que não respeitam as regras e os funcionários da escola, que depredam a instituição, que agredem fisicamente os demais, que faltam às avaliações sem justificativa e que apresentam uma família ausente em relação ao acompanhamento escolar. O que se questiona neste quesito é o fato de o que se concebe como indisciplina estar aparentemente posto como algo sobre o qual a escola não tem responsabilidade.

A questão da solicitação da transferência compulsória de alguns alunos, por exemplo, é feita nos casos em que se acredita que a criança ou o adolescente *“passa tantos anos na escola, que ele cria aquele vínculo, e ele acha que está em casa [...] e não consegue perceber essa relação de respeito e de hierarquia também, né, porque até ele já perdeu o respeito.”* (Coordenadora, Escola 01, Luciana). Deste modo, é possível perceber não apenas a atribuição destes problemas ao próprio adolescente, mas também a dificuldade que as Escola apresenta para lidar com as situações nas quais sua autoridade docente esteja sendo ameaçada, e com as novas normativas que colocam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (Santos & Chaves, 2012).

Em seu trabalho sobre a violência escolar e a crise da autoridade docente, Aquino (1998) afirma que existem, mais tradicionalmente, duas possibilidades de reflexão referentes à justaposição que se coloca entre violência e a escola, e, por consequência, sobre a indisciplina escolar. A primeira delas, de cunho mais sociologizante, situa as causas da violência escolar nas determinações macroestruturais que incidem sobre a instituição, assumindo que as condições políticas, econômicas e culturais perversas, invariavelmente, reproduzem-se na Escola. A segunda, por sua vez, seguindo um viés mais clínico-psicologizante, atribui à

estrutura da personalidade dos indivíduos (e aos seus possíveis quadros patológicos) o seu envolvimento em eventos conflituos. Diante dessas concepções, Aquino (1998) denuncia que, em ambos os casos, a violência é vista como algo exógeno em relação à prática escolar. Nas palavras do autor,

De um modo ou de outro a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhe ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e inevitavelmente de desincumbência perante os efeitos da violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno, e por extensão, seu manejo teórico metodológico residiriam fora, ou para além dos muros escolares (p.8)

Conceituando como instituições as relações ou práticas que tendem a se repetir e a se legitimar, a proposta de Aquino (1998) é a de que a violência escolar seja referenciada também nas especificidades de cada instituição educacional. Para o autor, constitui um equívoco conceber que as condições extraescolares sejam refletidas de maneira precisa no cotidiano das Escolas, uma vez que as mesmas acabam sendo perpassadas pelas ações de seus atores constitutivos. No mesmo caminho, sua concepção de sujeito passa a incluir a noção do lugar institucional que o mesmo ocupa, afirmando-se que o sujeito “só é concretamente como efeito de uma equação institucional que requer obrigatoriamente um outro complementar” (p.11).

Fernandes (2009), em seu estudo, também questiona a noção de indisciplina apresentada pelas Escolas. Para a autora, tal noção “tem produzido crianças dentro de uma lógica que, muitas vezes, idealiza o menino dentro de sala de aula. Tem-se baseado em um modelo de normalidade no qual as diferenças são compreendidas como desigualdades.” (p.103).

As respostas fornecidas pelos conselheiros tutelares às solicitações e encaminhamentos feitos pela Escola, nas falas dos gestores entrevistados, por sua vez, compreendem: a presença dos conselheiros na escola para averiguação da notificação feita; a realização de reuniões de esclarecimento com os familiares e com a escola; o fornecimento de orientações à Escola e à família sobre como agir em determinadas situações; a transferência da guarda da criança nos casos em que seus direitos estejam sendo violados, a exemplo das situações em que à criança é negado, pelos pais ou responsáveis, o direito de ir à escola; a transferência de alunos para outras instituições educacionais nos casos de indisciplina, com o argumento de que em outra instituição o aluno pode vir a “*reconstruir a condição geralmente de indisciplina, de melhoria na aprendizagem*” (Diretor, Escola 01, José); a mediação das relações que possam ser estabelecidas com outras instituições como o Ministério Público e o Juizado da Infância e da Adolescência; e o encaminhamento do aluno para instituições que possam auxiliar no atendimento das demandas. Algumas dessas ações relatadas podem ser vistas nas falas a seguir

Porque o conselho tutelar ele avança no sentido de tomar pé direito do que a gente às vezes não tem condições, que é da família. Então já teve casos do pai, a gente né? Mandar correspondência pra casa do aluno, chamar o aluno e o pai nunca aparecer. (...)E depois de a gente ter, isso, vários casos, de a gente ter comunicado ao Conselho Tutelar, o pai aparecer. (...) É, às vezes, teve casos aqui também de moradores de rua que o filho era matriculado aqui, uma menina até, por sinal, uma menina inteligente e tudo, mas a mãe dela, forçava ela a sair com ela pra, pra... pedir, pra... né? Então o Conselho Tutelar aí procurou um ente mais próximo que pudesse acolhê-la e dar a condição de ela continuar na escola. (...) Teve casos do conselho tutelar, é... Tem casos muito comuns do conselho tutelar sugerir a família (...) tirar o aluno da escola, dessa escola, pra outra escola. (Diretor, Escola 01, José)

Às vezes basta fazer um encaminhamento para uma instituição que dá atendimento, todo suporte psicológico, que tem determinadas oficinas, que esse adolescente vai ser atendido (...) O conselho, ele é importante, ele faz esse meio de campo também com o Ministério Público, né, e com o próprio Juizado da Criança e do Adolescente. (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

Embora os gestores concordem que muitas vezes os conselheiros tutelares não conseguem corresponder às suas expectativas - em função da enorme sobrecarga de trabalho que recai sobre os mesmos, dos poucos recursos materiais de que dispõem, e da fragilidade e insuficiência da rede de atendimento com que podem contar - é possível afirmar que o Conselho tem se colocado próximo a esta instituição educacional.

Eles tentam, eles têm boa vontade. É o que eu falei, é o que eu digo, eles têm boa vontade, eles se colocam como parceiros, tentam! Mas não corresponde porque eu acho que até eles também devem se sentir frustrados, porque eles precisam também de uma retaguarda, eles precisam também dessa rede de atendimento que provavelmente eles também têm dificuldade. (Vice-diretora, Escola 01, Maria)

A gente sente que o conselho tutelar, apesar de ter uma proposta interessante, ele não tem um suporte necessário para o seu funcionamento. Pelo menos isso é uma queixa também de alguns conselheiros: “- Ah, mas a gente está aqui, temos um assédio, não temos condição, não temos um espaço, telefone...” (...) Entendeu? Então me parece que, do ponto de vista da questão estrutural, falta também essa logística para que eles

possam atuar melhor (...)Vi gente com vontade, mas sem muita condição de fazer ou de tomar determinadas posições porque precisava de uma estrutura. (Coordenadora, Escola 01, Luciana)

Os conselheiros, na medida do possível, têm acolhido o desespero da Escola diante de problemas que, sozinha, não consegue resolver (Aragão & Fernandes, 2011). Suas ações, conforme são relatadas pelos participantes, apesar de situarem-se majoritariamente na mediação das relações entre a família e a escola; também incluem o fornecimento de informações referentes a como a Escola deve se comportar para estar de acordo com os princípios do ECA (Brasil, 1990) e o encaminhamento dos casos que fogem à alçada da instituição educacional e que demandam a ação de outros órgãos.

Embora seja fácil perceber que as situações nas quais a Escola 01 demanda a ação dos Conselheiros Tutelares extrapolam o que é posto pelo ECA (Brasil, 1990), o mesmo não pode ser dito a respeito das ações que são tomadas pelos Conselhos. Não constitui tarefa simples definir, a partir das atribuições postas pelo Estatuto (Brasil, 1990), os limites da atuação dos conselheiros em relação à Escola. De acordo com Silva (2011), mesmo a definição jurídica do Conselho Tutelar não têm sido suficiente para responder à indagação: “o que é efetivamente o conselho Tutelar?”. De acordo com a autora, ao invés de se colocar como determinante de um único caminho, tais definições abrem espaço para múltiplas interpretações e, por conseguinte, também para práticas distintas.

Frizzo (2011) afirma que os diferentes tipos de função e de público a que se destinam as ações do Conselho tornam evidente o quão complexa sua atividade pode se configurar. Ao tentar fazer uma análise discriminatória das funções do Conselho Tutelar, a autora enumera sete tipos de atribuições para o mesmo, são elas: (1) atender; (2) requisitar - pedir algo ou a execução de determinado ato oficialmente, implicando em infração administrativa o seu descumprimento; (3) representar - apresentar uma reclamação ou queixa justificada à autoridade competente, solicitando providências de ordem legal; (4) encaminhar - comunicar ao poder judiciário ou ao Ministério Público casos que tratem de ilícito penal; (5) providenciar - referente à providência da medida de proteção a ser aplicada – por órgãos públicos e/ou entidades de atendimento- no caso de adolescentes autores de ato infracional; (6) notificar – comunicar, avisar ou dar ciência a alguém a respeito de alguma decisão ou medida, ou para a realização de uma providência ou diligência.; e (7) assessorar – assessorar o poder público na confecção da proposta orçamentária, oferecendo sugestões, o diagnóstico das necessidades do território, a avaliação a respeito dos recursos e programas existentes e indicando as alterações que sejam necessárias

Dentre as funções listadas acima, as que parecem aproximar, mais clara e diretamente, Escolas e Conselhos Tutelares, referem-se ao atendimento e aconselhamento das crianças, adolescentes, pais e/ou responsáveis, e à requisição de serviços públicos na área da educação. Nas demais atribuições, é possível supor que a Escola figure apenas como fonte identificação e comunicação das situações de ameaça ou violação de direitos.

Em relação à função de atendimento, Frizzo (2011) ressalta que o Conselho Tutelar não se configura como um órgão executor de programas, mas que deve atender crianças e adolescentes que tenham tido seus direitos ameaçados ou violados, visando a aplicação das devidas medidas de proteção. Dessa forma, a autora adverte sobre a importância de que os Conselhos adotem medidas que sejam realmente protetivas, e que não assumam o papel de acusador perante as crianças, os adolescentes e as suas famílias.

Nas relações que estabelecem com a escola, principalmente diante das demandas de punição para os casos de indisciplina e de requisição da transferência compulsória de determinados alunos, essa ressalva se faz imprescindível. O caso, descrito por Carvalho e Ristum (2013), a respeito de um adolescente que foi encaminhado pela Escola ao Conselho Tutelar, exemplifica uma situação na qual o órgão de defesa acabou por legitimar a transferência de um adolescente para outra escola, ainda que contra a vontade do mesmo e de sua família.

Mesmo diante desta dificuldade de circunscrever as funções dos conselhos tutelares, os supostos “desvios de função do órgão de defesa em relação às escolas” têm sido rotineiramente relatados por estudos como os Souza, Teixeira e Silva (2003) e Scheinvar (2008). A pesquisa desenvolvida pela FIA e CEATS (2007), por exemplo, afirma que muitas vezes os conselheiros tutelares são convocados para atuar em outras áreas profissionais, exercendo funções como a de advogado, promotor, coordenador escolar, entre outros. Dentre as razões para que isso aconteça, o estudo aponta a falta de clareza dos conselheiros tutelares quanto às suas funções e a falta de serviços de atendimento que sejam capazes de dar resposta às necessidades da população.

Destaca-se, por fim, a questão referente à dificuldade apresentada pela Escola para manter a organização dos registros dos encaminhamentos feitos. Os casos citados como exemplos de notificação junto ao Conselho Tutelar, em grande parte, não constam nas Atas Diárias da Gestão Escolar; as Fichas de Encaminhamento do Aluno Infrequente não foram localizadas nem pelos gestores, nem pelos funcionários da secretaria. Levando em consideração que o Conselho Tutelar ao qual a Escola recorre também não apresenta uma gestão documental

mais refinada e não tem ainda os recursos estruturais e humanos para a implantação do Sistema de Informações para a Infância e Adolescência (SIPIA), como será visto mais adiante, esse aspecto ganha ainda maior relevância. Como mapear os dados dessa relação (Escolas e Conselhos Tutelares) preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente? Como resgatar a história do caminho de uma criança ou adolescente por essas instituições?

4.5.2 Situações nas quais a Escola 02 relata recorrer ao Conselho Tutelar e os encaminhamentos dados pelos mesmos

Na Escola 02, o diretor Carlos e a vice-diretora Célia, declararam conhecer muito pouco sobre o Conselho Tutelar e as suas funções. Os mesmos, presentes na escola há 17 e 10 anos respectivamente, afirmam que o Conselho Tutelar não se faz presente no cotidiano da instituição. O diretor relata que já tentou alguns contatos com os conselheiros, mas que não obteve êxito, e que, numa situação em que foi realizado o encaminhamento de um aluno, o conselho não conseguiu dar seguimento ao caso⁸.

“Tentamos. Uma vez só, um pai veio e tal, e também eu acho que não adiantou muito não (...) Ele veio, tentou fazer a conciliação, né, com as partes, e... não deu seguimento (...) Foi um caso de aluno. Né... e tal... não deu seguimento, não teve os encaminhamentos né?” (Diretor, Carlos)

Esse distanciamento e desconhecimento apresentado pela Escola em relação ao Conselho Tutelar apresentam um grande potencial para comprometer a efetivação do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, e, quiçá, do próprio ECA (Brasil, 1990). De acordo com a pesquisa realizada pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor da Fundação de Administração (FIA & CEATS, 2007), a consolidação do Conselho Tutelar e da qualidade do seu trabalho, depende, em grande medida, do conhecimento do órgão perante as pessoas do município, e, especialmente, junto às organizações que integram a rede de serviços municipais de atendimento ao público infanto-juvenil. Assim, o que se coloca, é a necessidade de “que a população conheça os diversos elementos da política de atenção à criança e ao adolescente, com o objetivo de colaborar com os conselhos tutelares e de exercer o controle social sobre a efetividade das prescrições do ECA” (p.220).

Neste contexto, acredita-se que a Escola, seja por sua relevância social, seja pelo contato

⁸ O diretor não fez referência às especificidades da situação do aluno encaminhado.

diário e prolongado que tem com os seus alunos, deveria se configurar como uma das principais instituições parceiras dos Conselhos Tutelares na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Castro e Regattieri (2009) inclusive fazem a ressalva de que responsabilizar a Escola pela atuação junto a outros atores da rede de proteção social não muda o seu papel, nem a transforma numa instituição assistencialista, mas salienta apenas a sua responsabilidade enquanto “um ator fundamental – embora não exclusivo – na realização do direito da criança e do adolescente à educação” (p.29)

Em casos de evasão escolar, de frequência irregular do aluno na escola, de repetência, ou de suspeita/confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes, de acordo com a vice-diretora Célia, a atuação da Escola se resume à conversa com os alunos e os seus responsáveis. Instrumentos como a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI), assim como seus encaminhamentos, também são desconhecidos pela participante.

“Só conheci a ficha, mas nunca me apresentaram. Isso quando eu entrei ainda como professora. Aí eu fiz, o que é isso aqui? FICAI? Nem sabia o que era, nunca foi apresentado pra mim, né? Para os demais não sei... Aí alguém, ou algum colega uma vez me falou que era pra alunos infratores, alguma coisa desse tipo, né? Que tem um comportamento inadequado... Aí eu fiz: Ah tá... Mas nunca preenchi, nunca... Eu não sei nem um caso desse de encaminhamento.” (Vice-diretora, Escola 02, Célia)

A convocação da família para reuniões com a escola, como já relatado, aparece recorrentemente como a primeira estratégia a ser adotada pela instituição educacional. Castro e Regattieri (2009) afirmam que, de fato, em situações referentes à frequência irregular dos alunos, muitas vezes, basta que os pais sejam orientados pela escola com relação às suas obrigações para que sejam revertidas as ausências dos alunos. Tal atitude parece estar de acordo também com a concepção de fracasso escolar e maus-tratos que os gestores da Escola 02 predominantemente relataram. Entretanto, mesmo que as causas atribuídas aos dois fenômenos estejam colocadas principalmente na esfera familiar, chama atenção a carência de recursos e de outras estratégias para lidar com essas questões que a Escola apresenta. O que a Escola poderia fazer além de convocar os pais para reuniões? Qual a capacidade que essas reuniões teriam para alterar a situação considerada como um problema? A que outras instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes a Escola poderia recorrer?

Sobre a questão da denúncia dos casos de suspeita/confirmação de maus-tratos, os gestores evidenciaram uma grande dificuldade no diagnóstico dessas situações. Os mesmos,

atribuem essa dificuldade (1) ao baixo número de profissionais em relação ao elevado número de alunos, (2) ao despreparo técnico dos profissionais da escola para identificar os sintomas e para reconhecer as instituições competentes para lidar com a questão e mesmo (3) ao distanciamento dessas instituições em relação à escola.

Eu tenho 2300 alunos. Imagine isso num universo de poucos funcionários. [...] A gente só detecta aquele caso que realmente chegou ao extremo, né? Mas, com certeza tem. [...] A gente tenta fazer uma intervenção, né? Muito mais dentro da vontade de intervir e de melhorar a situação. Mas eu acho que é muito pouco porque a gente não tem o aparato técnico, não é? Então a gente não é aquele profissional que pode intervir de forma mais eficiente. A gente faz na boa vontade, né? Então a gente chama os pais, os responsáveis, tenta fazer a intermediação do processo e buscar um entendimento, mas é muito difícil. [...] Talvez por ignorância, no sentido de não saber como deve ser.... E também por essas instituições não estarem próximas da escola pra poder se colocarem à disposição. (Diretor, Carlos)

Assim como foi observado na Escola 01, na Escola 02 também aparecem descrições de situações nas quais a tentativa de investigação feita pela própria escola acaba acarretando prejuízo para as crianças e os adolescentes.

A gente não notifica... Porque assim ó Brena, já aconteceu caso de chegar aluno e falar assim: “ó, não chame minha mãe, não, porque minha mãe vai me espancar” (...) Eu falo “mas menino, eu preciso chamar”. “Professora...”, começa as lágrimas [...] Já aconteceu comigo o caso de um aluno não voltar mais [...] E eu perguntei: ela te obriga a vender alguma coisa? Ela te obriga? Ela te maltrata? E ele dizia “Não... não, não, não”. No final eu fiz, “eu vou ter que chamar!” Aí a lágrima veio nos olhos, começou todo o processo de choro, e aí ele chegou e falou: “ela me bate, mas bate muito!” Mas eu também não sei se é verdade. (Vice-diretora, Escola 02, Célia)

De acordo com o Art. 245 do ECA (Brasil, 1990), a não comunicação - por parte de médicos, professores ou responsáveis por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental - à autoridade competente dos casos que tenha conhecimento envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes implica em multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. Entretanto, a lei não especifica quais os mecanismos utilizáveis para o controle de “denúncias que não foram feitas”.

Como o Conselho Tutelar, por exemplo, poderia ter acesso a essas informações? Quais órgãos seriam responsáveis pela fiscalização e/ou aplicação da multa?

Nesta conjuntura, questiona-se a funcionalidade do artigo proposto, uma vez que o mesmo não é sequer conhecido pelos profissionais. Diante desta distância (entre o que é proposto por lei e o que realmente se efetiva) concepções equivocadas que configuram a atuação por parte da Escola como uma questão de “boa vontade”, tal como foi apresentado pelo diretor Carlos, acabam encontrando lugar.

Ao contrário dos demais gestores da Escola 02, o vice-diretor do turno vespertino, Moisés, afirma que já houve a presença do Conselho Tutelar na Escola, embora essa presença não seja regular. Dentre as ações dos conselheiros tutelares, o vice-diretor elenca a realização de palestras com alunos e pais de alunos, a utilização do espaço físico da escola para a realização de algumas ações junto à comunidade e a solicitação de que a escola encaminhe aviso aos pais de alunos em algumas situações. Moisés também aponta que a escola costuma encaminhar casos de evasão e de repetência de alunos para o Conselho Tutelar, embora reconheça que nunca fez esse encaminhamento diretamente, direcionando as situações para que o diretor tome as devidas providências.

Diante da contradição presente entre os discursos destes participantes e da impossibilidade de uma investigação maior sobre a veracidade das mesmas, sob pena de não assegurar o direito ao sigilo das entrevistas, é possível chegar a algumas suposições. A primeira é a de que parece não haver de fato nesta Escola uma rotina de encaminhamento de alunos ao Conselho Tutelar, uma vez que o vice-diretor Moisés afirma não fazer diretamente esses encaminhamentos e que os demais gestores asseguram que também não recorrem ao órgão de defesa. Sobre as palestras que o vice-diretor refere que os conselheiros tutelares realizam, pode-se supor que talvez as mesmas tenham se dado de maneira extremamente esporádica e se restringido ao seu turno de trabalho (vespertino). Isto porque, de maneira geral, o Conselho Tutelar aparece, nas demais entrevistas, como uma instituição distante e pouco conhecida entre os gestores. Outra hipótese formulada é a de que a entrevista tenha sofrido o viés da desejabilidade social, concebida enquanto uma tendência a transmitir uma imagem que seja culturalmente aceitável e que esteja de acordo com as normas sociais. Neste caso, possivelmente ciente da necessidade de inter-relação entre as Escolas e os Conselhos, o vice-diretor pode ter se inclinado a afirmá-la como algo presente naquela instituição.

De acordo com Moisés, o Conselho Tutelar pode ser visto como uma instituição protetora, responsável por garantir inicialmente os direitos de crianças e adolescentes, sendo os

conselheiros tutelares concebidos enquanto pessoas que estão na linha de frente de instituições judiciais e que teriam um papel fiscalizador, buscando aconselhar, resolver ou pacificar conflitos existentes.

Os demais gestores desta escola, como se pode depreender, revelaram não saber defini-lo ou identificar suas funções com segurança. A vice-diretora Célia, por exemplo, caracteriza o Conselho Tutelar enquanto um local para o atendimento de alunos com problemas graves de indisciplina, sem saber explicitar quais seriam as ferramentas e características da atuação do referido órgão de defesa.

“Pouco! Só sei que é um local no qual tem atendimento pra alunos que tem uma indisciplina muito grande. Eu nunca tive contato com ninguém do conselho, né? [...] Então conheço pouco. Eu sei que aluno, aluno o que? Filhos né? Incluindo alunos também... que tem indisciplina, tudo isso, aí encaminha lá para o conselho pra ver se eles podem estar ajudando. De forma eu não sei, porque eu não conheço.” (Vice-diretora, Escola 02, Célia)

Pode-se supor que tal desconhecimento, entre outros fatores, esteja bastante relacionado ao pouco contato desses gestores com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). O baixo número de conselheiros tutelares para a região também pode ser visto como um dos fatores capaz de inviabilizar o contato mais constante entre as duas instituições.

4.5.3 Situações nas quais o Conselho Tutelar 01 relata a solicitação da Escola e os encaminhamentos dados pelos mesmos

No Conselho Tutelar 01, ao serem questionadas sobre a existência da relação das escolas da região com o conselho, algumas conselheiras classificaram primeiramente as instituições educacionais em dois grupos: as que se mostram mais abertas e parceiras na relação com o conselho e as que se fecham e temem a presença do Conselho Tutelar.

Olhe só, a relação da Escola por vezes é muito... estranha. Porque assim, a Escola que se aproxima do conselho, ela consegue manter uma relação ótima [...] A escola precisa, o conselho tá lá, e vice-versa, agora tem umas que não quebram essa barreira, não se aproximam... (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

Questionadas sobre os motivos desta ambivalência presente nas relações entre Escolas

e Conselhos Tutelares, as conselheiras Elisa e Jussara apontaram que a função do Conselho, muitas vezes, é interpretada de forma equivocada pelas instituições educacionais. Assim, em determinados momentos, acaba permanecendo, por parte da escola, uma expectativa de que o Conselho funcione como uma instituição punitiva para crianças e adolescentes, aliada, por outro lado, ao receio de que os alunos reconheçam, nos Conselhos Tutelares, um lugar para a garantia e legitimidade dos seus direitos.

É... porque assim, a escola, ela quer passar [...] e tem interesse de passar de que o conselho tutelar é aquele órgão que vai lá pra pegar menino, sabe aquela coisa do terror? [...] Ela quer passar a imagem do Conselho Tutelar polícia. Nós não somos polícia, polícia trabalha com repreensão, com segurança, né? [...] Nós trabalhamos com a proteção [...] Então quando o Conselho Tutelar se aproxima da escola, desconstrói um pouco disso; e elas também não têm interesse de desconstruir isso na cabeça do menino porque ele passa a se aproximar do Conselho, né? [...] Ele vê o Conselho como de fato, um órgão que é protetor e é o que somos. [...] Então existe essa rusga entre a escola e o Conselho. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

Este aspecto da interação entre os Conselhos Tutelares e as Escolas também foi ressaltando por Longo (2008). Segundo a autora, o fato de as escolas demandarem muitos casos de indisciplina, exigindo, muitas vezes a presença do conselheiro tutelar para referenciar o processo de transferência compulsória dos alunos, faz com que as relações estabelecidas sejam tensas, desmobilizando a possibilidade de futuras ações conjuntas.

Além dessas razões, as conselheiras tutelares Patrícia e Jussara elencaram também outros dois pontos que acabam tensionando a relação entre as duas instituições. O primeiro diz respeito ao temor que algumas Escolas apresentam em relação às consequências que as suas notificações podem vir a ter para elas, a exemplo dos casos que envolvem situações de violência (notificações de suspeita ou confirmação de maus-tratos) em que as Escolas receiam sofrer retaliações em função da denúncia.

Digamos, uma denúncia, a escola tem ação e reação. De repente a escola denuncia, e eles podem ter algum tipo de represália [...] da comunidade mesmo, do aluno. Digamos, eles vêm pra nós falando de uma agressividade, de uma violência dentro da escola, nós mostramos o caminho, ou até mesmo vamos encaminhar, digamos, vamos encaminhar, mandar o documento... Eles não... Eles têm receio. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia).

O segundo ponto, por sua vez, se coloca em função do papel que o Conselho Tutelar tem de zelar também pelos direitos de crianças e adolescentes ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado (Brasil, 1990). Neste contexto, o que é ressaltado pelas participantes são os casos em que as Escolas temem ser denunciadas por violarem os direitos dos seus alunos, a exemplo das situações em que os ofendem ou denigrem a sua imagem, ou ofertam uma educação que não seja considerada de qualidade, marcada diversas vezes pela oferta irregular de ensino em razão do elevado número de faltas e ausências de professores.

A escola deveria nos ver como parceiros. Como o Conselho Tutelar é um órgão também fiscalizador, muitas vezes a escola fica apreensiva. Quando o aluno apronta, eles enviam o caso para o Conselho Tutelar. Mas quando é a escola que “apronta”, que comete alguma infração, a família encaminha a escola para o Conselho Tutelar. Isso faz com que a escola se coloque num embate. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara).

Mas a realidade é que a oferta é irregular de ensino entre todas as escolas [...] É só sair daqui agora, fazer a experiência, entrar em qualquer escola aí pra você ver se não tem um bocado de aluno nos pátios e nos corredores. [...] Se viesse uma queixa dizendo assim “Tá vendo? O ensino é irregular, os professores...”, nós teríamos como encaminhar. Nós teríamos como requisitar, mas aí quando eu digo que a escola se fecha... Essa informação não vem. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia).

Castro e Regattieri (2009) afirmam que o Conselho Tutelar não possui capacidade legal de interferência em assuntos internos da escola. Entretanto, dada a suspeita da violação do direito de crianças e adolescentes à educação, questiona-se se, de fato, é necessário esperar que as Escolas denunciem sua própria oferta irregular de ensino para que os conselheiros passem a adotar as medidas cabíveis.

Dentre os encaminhamentos feitos pelas escolas que se colocam mais próximas ao Conselho Tutelar, é possível, de acordo com as conselheiras, enumerar os seguintes casos: (1) notificação de frequência irregular e evasão escolar de alunos; (2) encaminhamento de conflito envolvendo ameaça e/ou agressões físicas entre adolescentes; (3) comunicação de suspeitas e/ou confirmação de maus-tratos, (4) encaminhamento de casos de indisciplina; (5) comunicação e pedido de respaldo ao Conselho Tutelar para a transferência compulsória de alunos com defasagem idade-série ou que causem transtornos à escola e a (6) solicitação do

órgão enquanto uma instituição que seja capaz de hierarquicamente impor limites aos alunos e às suas famílias, fazendo com que os mesmos sigam as determinações impostas pela escola. Tais situações, de maneira geral, coincidem com as que são apontadas pela Escola 01.

Vale destacar que, apesar de as conselheiras tutelares se posicionarem contrárias à visão que algumas escolas apresentam em relação ao Conselho Tutelar, foi possível encontrar, na fala da conselheira Ana, certa anuência em relação à visão do órgão com um viés mais punitivo.

A parceria da escola é porque a Escola na verdade, é... Se não tiver o suporte do Conselho, não funciona. Porque infelizmente as famílias hoje, elas pegam os seus filhos e colocam dentro da escola e acabou! [...]E a escola, ela, ela chega a um limite. Então tem que ter a parceria com o Conselho Tutelar. Entendeu? Pra gente impor um limite àquela criança e adolescente. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Ana).

As ações tomadas pelas conselheiras tutelares nos casos em que a Escola recorre às mesmas parecem variar tanto em função da situação, da história específica dos atores envolvidos nos casos, quanto em função das características individuais das conselheiras tutelares responsáveis pelo atendimento.

Nos casos de notificações de alunos faltosos ou evadidos do sistema educacional, feitas pelas escolas através da Ficha do Aluno Infrequente, os encaminhamentos dados pelas conselheiras tutelares incluem: (1) a avaliação das estratégias que já foram usadas, pela Escola, para o resgate da presença do aluno; (2) a convocação de uma reunião junto à família da criança e do adolescente para a investigação acerca dos motivos da ausência do estudante; e, a depender do caso, (3) o encaminhamento dessa família a outros profissionais, em especial, a psicólogos, ou a outras instituições, a exemplo dos Centros de Referência em Assistência Social, (4) a entrega de uma advertência escrita para a família; e, quando necessário (5) a notificação do caso junto a outros órgãos, a exemplo do Ministério Público ou Juizado da Infância e Juventude.

A escola encaminha até aqui através da ficha do FICAI [...] Nós tentamos, de alguma maneira, atrair a família, pra gente se certificar do que está acontecendo, fazer a interferência e pronto. Se for necessário encaminha para o CRAS, faz os encaminhamentos, já que o Conselho Tutelar é um grande encaminhador. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia)

De acordo com as conselheiras, uma das grandes dificuldades encontradas para que elas possam atuar nesses casos diz respeito à notificação tardia feita pela escola (que encaminha os

alunos já com um número elevado de faltas, sem a possibilidade de recuperação do ano escolar) e à ausência, nos relatórios encaminhados, da descrição das estratégias que já foram tomadas pela escola para a resolução do caso. Esta dificuldade também foi encontrada no estudo de Zibbetti, Souza e Queiroz (2010).

As escolas devem encaminhar a ficha dos alunos que já tiverem sete faltas. Mas eles encaminham quando o aluno já tem 20, 30, 60 faltas... Quando já está com o ano perdido [...] Quando o aluno já está com o ano perdido, não funciona. Já recebi relatório de aluno com 86 faltas! (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara)

Segundo a conselheira Elisa, mesmo o número de encaminhamentos dessas fichas, pelas instituições educacionais, tem-se reduzido bastante, o que ela não sabe se atribui à diminuição da evasão escolar ou ao não cumprimento da notificação por parte da escola.

Agora diminui também muito o caso. Diminuiu. Só que eu não sei se diminuiu... E aí é o problema né? Porque a gente não tem gestão de informação nem gestão de conhecimento. [...] A gente não sabe se de fato foi um sucesso do programa, né, ou se as escolas não estão mandando por outras razões. (Conselheira Tutelar, Elisa)

Nas situações de conflito envolvendo violência física entre alunos, as conselheiras afirmaram que, primeiramente, elas buscam a família dos estudantes envolvidos para averiguar os fatos e fornecer as devidas orientações, principalmente em relação à responsabilidade que o adolescente já assume pelos seus atos e às consequências que podem recair sobre o mesmo. Em seguida, a depender da idade das crianças ou adolescentes envolvidos e da intensidade/gravidade da violência ou das ameaças feitas, elas realizam o encaminhamento do caso para a Delegacia Especializada de Repressão e Crimes contra a Criança e o Adolescente (DERCA) ou para a Delegacia do Adolescente Infrator (DAI). Destaca-se que, em algumas circunstâncias, as conselheiras não encaminham diretamente os infantes ou adolescentes às delegacias, mas orientam os professores e/ou diretores a fazê-lo.

Na questão da violência, o que é que a lei diz? Que é considerado criança de zero até 12 anos incompletos. Até 18 anos, adolescente. E que fala também que o adolescente né? Ele, ele é responsável pelo seu ato infracional. Então qual o apelo do Conselho Tutelar quando as escolas solicitam a intervenção do conselho? A gente fala, a gente justamente faz essa explicação pra ela, para os pais... [...] porque o lugar de tratar da violência é na delegacia. Ela está preparada inclusive pra lidar com esse tipo de

situação. Então a violência entre adolescentes, os procedimentos, no geral, são esses. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

A posição de Elisa, parece estar de acordo com o que Digiácomo e Digiácomo (2010) sugerem. Conforme o mesmos apontam, o Conselho Tutelar não deve, de fato, ser configurado como um órgão policial. Ações como a formalização da apreensão de crianças e a investigação dos ilícitos são consideradas como atribuições específicas da polícia judiciária. Entretanto, mesmo diante das situações de prática de atos infracionais por crianças e adolescentes, é importante não se perder de vista que o atendimento e a posterior aplicação das medidas de proteção à criança são responsabilidades do Conselho Tutelar. Neste sentido, ressalta-se que os conselheiros tutelares devem incumbir-se da defesa dos direitos do público infanto-juvenil mesmo diante da prática de atos infracionais e mesmo que o caso já tenha sido encaminhado para outros órgãos, o que contrasta com a posição de relativa desincumbência apresentada pela Conselheira.

O encaminhamento dado pelas conselheiras tutelares aos casos de denúncia de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes varia, de acordo com a conselheira Jussara, em função da presença ou ausência de sinais de agressões físicas. Assim, estando presentes os maus-tratos físicos, o caso seria encaminhado à Delegacia Especializada de Repressão e Crimes contra a Criança e o Adolescente (DERCA); já em sua ausência, a ocorrência seria resolvida mediante a convocação dos pais ou responsáveis pela criança e/ou adolescente para uma audiência de esclarecimento dos fatos. De tal modo, a depender da avaliação feita pela conselheira e do histórico da ocorrência, poderiam ser entregues para os agressores e/ou familiares advertências escritas ou verbais, além da possibilidade de encaminhamento do caso a outros órgãos, como o Ministério Público e o Juizado da Infância e Juventude.

Os casos de maus-tratos com agressão física, nós encaminhamos para a DERCA. Quando não envolve agressão física nós convocamos uma audiência com os pais ou responsáveis para esclarecer os fatos. Se for necessário, nós encaminhamos para a promotoria e para o juizado. Se não, o Conselho Tutelar entrega um termo de responsabilidade. Existe advertência verbal e escrita para a pessoa que cometeu os maus-tratos ou alguém da família. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara).

Digiácomo e Digiácomo (2010) afirmam que, por mais que seja feita alusão ao Conselho Tutelar, o mais adequado seria que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos fossem

comunicados diretamente ao Ministério Público. Isto porque, em última análise, é sua incumbência a proposição de ações penais contra os autores da infração, o afastamento do agressor da moradia comum e mesmo a suspensão ou destituição do poder familiar. Segundo os autores, essas são medidas que só podem ser decretadas pela autoridade judiciária. Uma vez tendo sido acionado, ao Conselho Tutelar, caberia apenas o encaminhamento da notícia do fato ao Ministério Público.

Ainda sobre a comunicação de maus-tratos, sobressaem as observações feitas pelas conselheiras em relação ao predomínio das escolas públicas nesse tipo de notificação, ainda que elas não saibam explicar exatamente as razões de tal incidência.

Está estabelecida também a comunicação de maus-tratos e das infrações ocorridas com a criança e o adolescente, mas nem todos encaminham. As que não encaminham são as escolas particulares. Os casos que ocorrem lá, nós ficamos sabendo por vizinhos, funcionários... Eles são omissos, a direção não comunica. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara).

Primeiro assim, eu acho que a Escola particular, ela tem receio de tudo, né? Tem a questão econômica que a gente não pode negar né? E... Eu não sei lhe dizer precisamente por que é que elas denunciam menos. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

Schimidt (2007), em seu estudo, também relata que são as escolas públicas as que principalmente recorrem ao Conselho Tutelar. As escolas particulares, de acordo com a autora, não têm acionado os Conselhos, sobretudo em referência à ocorrência da violência doméstica.

Por fim, nas situações em que as escolas encaminham os casos de alunos indisciplinados, ou recorrem ao Conselho Tutelar a fim de buscar respaldo para a transferência compulsória de alunos, as conselheiras, afirmam que primeiro procuram esclarecer as queixas junto à escola, ao aluno e à sua família. A depender do que seja relatado e não sendo identificado nenhum tipo de constrangimento dirigido ao aluno (o que poderia resultar no encaminhamento da situação para outros órgãos, como o Ministério Público), de acordo com a conselheira Elisa, os casos passam a ser dirigidos às Coordenadorias Regionais de Educação, que, segundo a sua fala, se responsabilizam por verificar a situação e, caso seja preciso, por reencaminhar o aluno para outras instituições educacionais.

A conselheira relata que antes de conhecer as coordenadorias, procurava resolver essas

questões com as próprias escolas, questionando a atitude das mesmas em função, principalmente, da proibição da transferência compulsória prevista em lei. Entretanto, segundo a conselheira, essas coordenadorias surgiram como um recurso importante, uma vez que dialogam diretamente com a Secretaria de Educação, e representam, diante da escola, maior autoridade. Elisa acrescenta ainda que, com essa atitude, pôde ser permitido às coordenadorias um maior conhecimento a respeito de determinadas práticas escolares.

Eu ia direto na escola pra gente resolver a situação, [...] “você não pode estar desligando um aluno sem conhecimento do pai, sem antes você enquanto instituição de educação né, que tá ali pra cuidar do processo pedagógico da criança, fazer um... tomar uma atitude arbitrária dessa, porque não é isso que a lei diz, e sobretudo, sem falar para os pais...”.[...] Hoje eu fiquei mais sabida e uso a CR. [...] porque ele dialoga não só com a escola, quanto com a própria secretaria, então ele também, de alguma forma, você responsabiliza muito mais. Inclusive foi uma maneira também de ela tomar conhecimento de determinadas atitudes e práticas escolares. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

Questionadas sobre as situações nas quais o Conselho Tutelar recorre às Escolas, as conselheiras afirmam que estas se dão principalmente diante de queixas feitas por familiares em relação às Escolas e da necessidade de solicitação de vagas para alunos. Sobre este aspecto, as mesmas apontam sua sobrecarga de trabalho como um limite para o desenvolvimento de outras estratégias que possibilitem uma maior aproximação entre as Escolas e os Conselhos.

Para além da queixa referente à sobrecarga de trabalho, as conselheiras também fizeram críticas em relação à falta de recursos materiais que sofrem, e às dificuldades que têm em manter os registros dos casos que são atendidos na instituição. Não seria exagero, por exemplo, dizer que no Conselho Tutelar 01, tal como descrito na sessão dos métodos, não há a disponibilidade de acesso sequer a um computador há mais de três meses (anteriores à realização da entrevista), assim como não é possível também contar com o auxílio de impressoras, *scanners*, ou máquinas fotocopadoras. As fichas de encaminhamento, por exemplo, segundo as conselheiras, precisam ser *xerocadas* num órgão da prefeitura localizado num bairro distante e preenchidas à mão pelas conselheiras tutelares.

Além destes, faltam outros recursos básicos e ainda mais baratos, como pastas e armários adequados para o arquivamento dos documentos e cadernos de atas que acabam sendo comprados com o dinheiro das próprias conselheiras. Como recursos humanos, as conselheiras

contam apenas com o auxílio de um policial civil e um funcionário de serviços gerais. Não há o apoio de nenhum auxiliar administrativo e o acesso a uma equipe capaz de fornecer assessoria técnica nas áreas de serviço social, jurídica e psicopedagógica não parece bem estabelecido.

“É... aqui não tem computador, não tem nada. O mínimo aqui não tem, porque também é vinculado à prefeitura. Aqui existem livros de atas e ocorrências porque nós tiramos do nosso bolso pra botar.” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia).

“Não há pastas suficientes, às vezes divido uma pasta para vários casos. Não temos armários suficientes para guardar todos os documentos. Deixo de fácil acesso apenas os casos nos quais estou trabalhando. Os outros ficam misturados na gaveta, estão lá. Mas por exemplo, se você me pedir uma ficha de alguém que esteve aqui em 2009, eu vou demorar dois, três dias pra achar.” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara).

O acúmulo desta ausência de recursos acaba, de acordo com as entrevistadas, dificultando o funcionamento concreto dessa instituição, a exemplo das ações que não são tomadas pelas conselheiras em virtude de as mesmas não terem conseguido encontrar os endereços das famílias ou nome completo dos responsáveis pela criança e/ou adolescente, ou dos casos em que não as mesmas não conseguem realizar o acompanhamento das situações atendidas, face à perda da memória e dos registros históricos da instituição.

“Você sabe que infelizmente, tudo que é papel, que é documento, se perde... Então...por mais organização que a gente tenha, são muitos trabalhando. Então às vezes eu atendi um adolescente, mas hoje ele vem aqui, a colega necessitou do documento, pegou e tirou da pasta, ou até esqueceu de colocar na pasta. Quando procura, olhe quanto papel.” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Ana).

“Pois é... Por vezes a gente procura a ficha, e por vezes quando não procura, abre-se de novo. Que é como você tá vendo aí, eu tou aqui com você, pode chegar outro caso, então eu não vou dizer pra você aqui que eu vou ficar me acabando de procurar a ficha dele, porque eu não vou... Até porque assim, nós fomos eleitos para fazer a atividade fim, e não atividade meio. Aí nós estamos falando de atividade meio, que são atividades administrativas. E se o município não arca com isso, infelizmente a criança paga essa conta. Né? Que é o que? A perda da memória. A perda do procedimento que foi feito nele, na primeira vez...” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

Em determinados momentos, tal estado de carência aparece na fala das entrevistadas como um fator de grande ressentimento. Há nesse sentido, por exemplo, a vergonha em precisar encaminhar documentos manuscritos para instituições oficiais e a ênfase na “boa vontade” para conseguir cumprir com o desafio que é assegurar direitos de crianças e adolescentes nessas condições.

“A impressora que tinha aqui (que hoje está quebrada) foi doada. Às vezes tenho até vergonha de enviar nossos encaminhamentos aqui manuscritos... E olhe que tem conselho que nem telefone tem...” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Jussara)

“Então a gente trabalha aqui com a boa vontade, principalmente pra chegar nas escolas. Boa vontade nossa, no dia, a dia...” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Patrícia)

Sobre a implantação do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA)⁹, reconhecendo a necessidade e os benefícios que a informatização dos dados e registros traria, as conselheiras afirmam que este se trata, na verdade, de “um sonho que nunca foi concretizado”. Dentre as justificativas para a não concretização deste projeto, são citadas: a falta de recursos materiais, a falta de capacitação técnica de qualidade a respeito do funcionamento do sistema, e a não concordância, por parte das conselheiras em relação às funções e às responsabilidades que foram atribuídas a elas no que se refere à inserção dos dados no sistema.

Porque, e eu faço questão que você coloque isso [...] porque o sistema, o que é que o sistema fez? Criou o SIPIA, coisa e tal, vai informatizar todo mundo, só que eles criaram o sistema, não sei como, e quando ele traz para os conselhos tutelares, ele diz que é o conselho tutelar que tem que colocar os dados, tipo, cadastrar a escola, cadastrar as instituições locais, e não é o nosso papel. Você tem profissional pra fazer isso. Pague o profissional. Tem gente aí que se acaba de estudar, cinco anos, quatro anos, né... pra aprender a fazer isso, o SIPIA quer fazer de qualquer jeito, e jogando essa

⁹ O Sistema de Informação para Infância e Adolescência se configura como um sistema informatizado que coleta informações de violações de direitos de crianças e adolescentes, propicia um enquadramento objetivo da situação e indica o encaminhamento mais adequado para que o direito seja ressarcido e assegurado. (FIA & CEATS, 2007, p.211).

responsabilidade na gente. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

Vale ressaltar que tais indignações acabam servindo, em alguns momentos, mesmo como argumento para a sabotagem das propostas que são feitas pelo Estado para agilizar a implantação do sistema.

Só que agora a gente que disse que não vai (para as capacitações), entendeu? Aí quando chega na capacitação, dá um catálogo pra gente... Que aqui agora, vocês tem que cadastrar, ou então assim, vocês têm que colher os dados e mandar pra gente. Imagine? Você sair correndo aqui viela para dar para o SIPIA? Contrate estudante, gente! [...] Aí... a briga do SIPIA com o conselho tutelar é essa. Então, a forma que eles arranjaram de justificar é dizer que o conselho tutelar não quer.” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

Segundo a pesquisa realizada pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor da Fundação de Administração (FIA & CEATS, 2007), a não implantação e o uso inadequado do SIPIA constituem um importante fator de vulnerabilidade para o Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes, uma vez que esta seria uma ferramenta técnica e gerencial importante para o funcionamento dos Conselhos e do Sistema como um todo.

No levantamento realizado em 2007, por esse estudo, apenas 19% dos Conselhos brasileiros tinham o sistema implantado e ativo. O restante encontrava-se instalado, porém inativo (18%) ou nem ao menos instalados (63%). As justificativas para a inatividade do sistema, apontadas pelos Conselheiros que tinham o sistema instalado, de acordo com a pesquisa, foram agrupadas em duas categorias: (1) queixas em relação aos aspectos técnicos (manutenção e modernização dos equipamentos de informática) e (2) aos aspectos humanos (capacitação dos conselheiros para uso adequado do sistema).

Em adição às queixas feitas ao SIPIA, que se apresenta como uma proposta nacional, a conselheira tutelar Elisa também questiona a ausência de iniciativas do governo municipal para implantar ou aprimorar seus sistemas de informação e afirma a falência dos sistemas de defesa da criança e do adolescente como um dos fatores responsáveis pelo crescente aumento dos índices de violência.

Mas isso não substitui o papel do município em fazer sua gestão documental e implantar o seu sistema de informação. (...) Então é cada um criando os seus argumentos para

tapar essa lacuna. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

Aí você vê né? Você entende, né... Não é aceitar... Mas é entender porque o índice de violência cresce tanto. Porque tudo isso é equipamento de transformação social. Isso aqui é um equipamento de transformação social, a escola é um equipamento de transformação social. Como é que você justifica? [...] Na verdade é um estado estimulador da violência. Isso tudo é estímulo de violência, entendeu? [...] então você acaba saindo um pouco do técnico, para ir para o artesanal, e esse artesanal, lá dentro do processo ele vai ter um preço.” (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 01, Elisa).

4.5.4 Situações nas quais o Conselho Tutelar 02 relata a solicitação da Escola e os encaminhamentos dados pelos mesmos

Os participantes do Conselho Tutelar 02, ao serem questionados sobre as ocasiões nas quais as Escolas da região os demanda, foram unânimes em afirmar as situações envolvendo problemas comportamentais dos alunos como as mais recorrentes.

Olhe, não é nem violação, são as inquietações de criança em sala de aula, é isso que liga mais a escola ao Conselho Tutelar. (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Segundo a conselheira Luiza, essa procura ocorre quando a Escola esgota os seus recursos e quando os pais também não se fazem presentes no processo educativo.

Quando a criança está demais, quando a escola não consegue e a família falha. Porque quando eles recorrem ao Conselho é porque já recorreram à família, os pais não são comprometidos, os pais não têm a responsabilidade, você recorre ao Conselho (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luiza)

Tais problemas, ditos comportamentais, são caracterizados pelos conselheiros através de descritores como: a repetência consecutiva por mais de três anos, a dificuldade de permanência na sala de aula, a hiperatividade, o uso de drogas, a agressividade e os desvios de conduta, a exemplo de pequenos furtos.

A maioria das demandas é alunos rebeldes, que repetem mais de três anos, entendeu? Que não fica na sala de aula... que fica perambulando pelos corredores, né, e sempre

veem ele usando uma droga ali no intervalo... então sempre há essa comunicação pra gente conversar com os pais. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Carla)

Para o Conselheiro Luís, essas questões seriam forjadas primeiramente nas relações familiares e então manifestadas no contexto escolar.

Primeiro começa em casa e essas inquietações, elas são forjadas em casa, na relação dos primeiros contatos que a criança tem com a família (...) os primeiros elementos da formação da personalidade e caráter e tal, é... tá relacionado a essa convivência familiar, certo? Então assim, e se manifesta na escola! (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

O contexto escolar, neste caso, aparece apenas como um cenário; aspectos próprios da instituição educacional não são incluídos como fatores que estão imbricados no desenvolvimento de tais problemas (Aquino, 1998).

As ações adotadas pelos conselheiros, diante dessas queixas, abarcam, segundo seus relatos: a escancarada intimidação dos familiares; a transferência dos alunos para outras Escolas, arguindo-se que os mesmos podem ter transgredido as normas do regimento escolar; o encaminhamento dos alunos e familiares a tratamentos especializados, especialmente os psicoterapêuticos; e as que procuram, de alguma forma, coletivizar essa demanda, tal como será especificado mais adiante.

O conselho vai, notifica os pais, a gente dá uma prensa.... (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luiza)

A gente conversa, faz todo o encaminhamento... Encaminha pra psicólogo, conversa, se tipo assim, a diretora, devido a tantas coisas que aconteceu, né, porque lá, em cada escola tem uma regra né? Tem regimento interno... Que não tem mais possibilidade de ter aquela criança na escola, a gente faz o quê? A gente ajuda a procurar outra escola (...) Mas você sabe, né, que nenhuma escola pode dizer “eu não quero mais essa criança”, não pode... tem que ser no limite, quando a criança ou o adolescente tá no limite! (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Carla)

As ações mais punitivas, adotadas pelos conselheiros, a exemplo das referidas “prensas”, ou “choques” nas famílias, demonstram o quanto o Conselho Tutelar pode se configurar como um órgão disciplinar, mais do que como um órgão de defesa (Souza, Teixeira

& Lima, 2003).

Esta ênfase nas ações familiares, também demonstrada pelas demais instituições que participaram deste estudo (Escola 01, Escola 02 e Conselho Tutelar 01), tem sido questionada por Scheinvar (2006). De acordo com a autora, no mundo moderno, as famílias se tornaram a referência imediata dos indivíduos, passando a se constituir como um espaço privado, cuja atribuição maior é a responsabilidade pelos seus membros. Submetidas ao controle pelas políticas públicas (pautadas, desde o início do século, em perspectivas higienistas), as famílias passaram a ser, então, esquadrihadas e controladas pelos equipamentos sociais (juizados, escolas, postos de saúde...); o seu controle íntimo passou a ser concebido como algo que é capaz de garantir a ordem social.

Neste contexto, o que a autora (Scheinvar, 2006) questiona é a ausência, nestes equipamentos sociais, da análise das condições reais que as famílias têm para aderir aos modelos hegemônicos, resultando em um contínuo diagnóstico da “incapacidade de a família ser família” (p.40). Desse modo, atitudes como a retirada dos filhos do seio familiar, bem como a desqualificação dos saberes próprios da família, acabam encontrando espaço na sociedade, levando a “intervenções discriminatórias, que submetem indivíduos/famílias a serviços públicos inadequados, de qualidade duvidosa, que não interferem, efetivamente, na condição de vida que os levou a serem alvo de intervenção.” (p.50).

A insistência na privatização dos conflitos (localização dos mesmos nas pessoas e não nas estruturas sociais, nas práticas cotidianas e na produção de subjetividades), para a autora, tem se configurado como uma forma mesmo de potencializá-los. Isto porque, ao se ter como eixo de trabalho social as famílias, tem-se ocultado os efeitos das estruturas políticas mais amplas que acabam por produzir tensões no seu interior. Diante dessas tensões produzidas, são colocados, como únicos recursos perante as famílias, práticas repressivas, a exemplo das que foram expressadas por esses conselheiros (Scheinvar, 2006).

Em relação às transferências compulsórias, destaca-se que ela não é vista da mesma forma por todos os conselheiros. O conselheiro Luís, por exemplo, afirma que

O aluno, quando tem um problema em sala de aula, você transferir pra outra escola não resolve o problema, entendeu? Porque você transfere o problema pra outra escola, pra outra unidade de ensino, que você não resolve o problema, não ataca o problema como deveria atacar. Tá errado isso aí! Não é por aí... (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Dentre os entrevistados do Conselho Tutelar 02, Luís foi quem pontuou as medidas mais coletivas para lidar com essas questões. Conforme o mesmo assinala, ao receber uma notificação referente ao “mau comportamento” de algum aluno, a sua estratégia tem incluído os seguintes passos: ida até a escola, solicitação de que gestores apontem um conjunto de alunos mais “inquietos” e a convocação desses alunos e de seus familiares para uma reunião e realização de um debate. Neste debate, o conselheiro afirma incluir temas como as causas das inquietações e os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990)

Então eu vou, pego aqueles alunos, os pais de alunos que são mais inquietos em sala de aula, e a gente senta, faz um debate, discute primeiro como surgem essas inquietações, os fatores que determinam essas inquietações e, logo em seguida, a gente vai discutir a lei, né? Aí vai discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís).

Questiona-se, aqui, se esta atribuição, de cunho notadamente pedagógico, seria, de fato, uma função do Conselho Tutelar. Tal como afirmam Souza, Teixeira e Silva (2003), a ausência de uma delimitação clara a respeito das funções do Conselho Tutelar em relação à Escola acaba abrindo espaço para que sejam encaminhadas, aos mesmos, demandas que, a princípio, seriam tarefas dos profissionais das próprias instituições educacionais (a exemplo de questões disciplinares e de aproveitamento).

Além das situações envolvendo as questões comportamentais, os conselheiros afirmaram que os gestores também os procuram para comunicar (1) frequência irregular ou evasão escolar dos alunos, (2) suspeita e/ou confirmação de maus tratos, (3) ausência de professor para completar o quadro de profissionais da escola, e (4) conflitos na comunidade escolar, nas quais se demanda a mediação dos conselheiros.

Em relação aos casos de frequência irregular ou evasão de alunos, os conselheiros afirmam que as notificações se dão por via de ofício, especialmente da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente. As atitudes tomadas pelos conselheiros correspondem, de maneira geral, à convocação dos alunos e dos pais para reuniões junto ao Conselho Tutelar e, a depender do caso, ao encaminhamento da situação aos Centros de Referência em Assistência Social e ao Ministério Público. O conselheiro tutelar, Luís, afirma que os casos de evasão, especialmente, têm se apresentado como um grande desafio para a instituição. Isto porque, nas situações em que os alunos evadem da Escola, é comum que o mesmos e os seus familiares evadam também do local de moradia, dificultando a localização dos mesmos.

Aí quando evade, esse aí é um caso que às vezes a gente não tem como, não tem sido eficaz. (...) Quando a criança evade da escola, geralmente a mãe não atende ligação da direção da escola, e as vezes mudou de endereço. Então, o que é que liga você à mãe? É pela escola! Se ele já saiu da escola e às vezes não está no mesmo lugar? Então é praticamente um caso quase que perdido. Quase perdido! (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

No que se refere às denúncias de maus-tratos feitas pela Escola, os caminhos seguidos por esses conselheiros aproximam-se das medidas tomadas pelo Conselho Tutelar 01. Assim, as atitudes frequentemente abarcam a convocação dos familiares e dos (supostos) agressores, e, a depender do caso, o encaminhamento para as delegacias especializadas. A conselheira tutelar, Luiza, ressalta, entretanto, que essas comunicações não têm sido feitas com muita frequência. De acordo com a mesma, os hospitais figuram entre os maiores notificadores, o que Luiza atribui ao medo de retaliação apresentado pelos gestores escolares, à maior possibilidade que os profissionais dos hospitais teriam de perceber os sinais e sintomas da violência e ao apoio oferecido pelos serviço de assistência social dessas instituições.

A procura maior são nos hospitais. Quando chega alguma criança lá, com arranhão... (...) pelo local ser um hospital, porque vai averiguar mais profundo, entendeu?! Tanto físico quanto verbalmente. Porque tem o serviço social, que é o grande apoio nos hospitais. (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luiza)

Em seu estudo sobre as representações da violência doméstica entre educadores que fizeram denúncias para o Conselho Tutelar, Rosenberg (2011) afirma que, mesmo entre esses profissionais, o ato de denunciar é paradoxal. De acordo com a autora, ao mesmo tempo em que se sentem obrigados a efetivar a comunicação dessas situações às autoridades competentes, esses professores temem a represália dos denunciados, apresentam insegurança em saber se, de fato, estão diante de um caso de violência doméstica, além de referirem pouco conhecimento sobre o ECA (Brasil, 1990) e pouca confiança em relação à eficácia da ação do Conselho Tutelar. Estes fatores reunidos, estimulam, segundo Rosenberg (2011), a presença da ambivalência entre a denúncia e a omissão dos casos de suspeita e/ou confirmação da violência doméstica contra crianças e adolescentes.

A maior prevalência de notificações feitas pelos hospitais, por sua vez, pode ser vista como uma consequência de as ações de esclarecimento e orientação de profissionais que atendem vítimas de violência terem, como alvo principal, as instituições de saúde e os seus

atores (Ristum, 2010a).

Em relação aos casos nos quais as Escolas recorrem ao Conselho Tutelar para denunciar a falta de profissionais no quadro da instituição, o conselheiro Luís ressalta o poder que o órgão de defesa tem para garantir o direito de educação de crianças e adolescentes.

Uma vez faltou um professor na sala de aula, a professora ficou grávida e precisava entrar em licença (...) e, de repente, a prefeitura, a diretora liga pra lá e diz que ela está entrando agora no mês de maio e fica até o final do ano, sei lá... vai ficar seis meses, vai ficar até o final do ano e as crianças não vão ter aula! Aguarde aí quando tiver. E chegou essa notícia aqui. (...) Eu liguei pra secretaria e disse: olhe, vocês estão violando um direito das crianças, certo? Se vocês não mandarem em 15 dias, a gente vai acionar vocês no ministério público. Oito dias e o professor estava lá. Entendeu? Ou seja, daquilo que a gente acha que é violação de direitos, a gente procura as esferas públicas pra tentar resolver, e se não resolver a gente usa a lei. Usa a lei e vai lá, procura o Ministério Público, e aciona(...) É pra isso o conselho! Né? (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Destaca-se o quanto essa medida destoa da situação de aparente impotência apresentada, pelos gestores da Escola 01, em relação à ausência de professores.

As situações de conflito nas quais a escola solicita a mediação do Conselho Tutelar, se referem, de acordo com o conselheiro Luís, às ocorrências de impasses envolvendo, principalmente, de um lado, gestores e professores, e, do outro, alunos e familiares. Dentre essas situações, foram citadas, como exemplo, as transferências de alunos quando são decretadas pelos gestores e contestadas pelas famílias, e as situações nas quais os funcionários da escola agredem as crianças e adolescentes da instituição.

Trata-se, na verdade, de acordo com o conselheiro, de uma preocupação política, por parte dos gestores, em relação às suas imagens perante a comunidade escolar, uma vez que, atualmente, os mesmos são escolhidos por eleição. Assim, redimindo-se diante dos conselheiros, os gestores estariam procurando maneiras de evitar que essas queixas cheguem até os órgãos públicos judiciais e produzam possíveis escândalos.

Quando há um problema, teve um que só procurou o Conselho (...) ele só procurou quando ele expulsou a menina e sabia... e depois ele soube que, poxa, expulsar? Não é assim! Não é assim! (...) Aí ele procura porque sabe que hoje tem um segmento lá no

Ministério Público que trata exclusivamente desses casos! (...) O conselho só tem importância nesse momento! (...) Porque diretor, agora uma boa parte é eleita! Não é verdade? Então a dimensão política que os diretores assumiram depois desse processo então de eleição direta é imensa! Então qualquer vacilo que ele der tem rebatimento na, na, na eleição, enfim... (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Essas ocorrências demonstram as decisões políticas que os conselheiros tutelares são convocados a tomar e que, em determinados momentos, extrapolam suas competências técnicas, pautadas pelo Estatuto (Brasil, 1990). Nestes casos, os mesmos se veem diante da necessidade de conciliar os interesses das Escolas e das Famílias - de forma a evitar embates que possam distanciá-los dessas instituições e dificultar o acesso posterior às situações de violação ou ameaça - ao mesmo tempo em que são chamados a zelar pelos direitos das crianças e adolescentes. Nestes embates, situações que seriam, a princípio claramente judicantes, como o caso de uma professora que agride verbalmente seus alunos, acabam correndo o risco de serem resolvidas, no âmbito do próprio Conselho Tutelar.

“Chamou os meninos de macaco, disse que os meninos, que as mães dos meninos só prestava pra parir pra ganhar dinheiro do bolsa família, chamou os meninos de burro. (...) A gente chegou ao consenso, via Conselho Tutelar, pra evitar que chegasse no Ministério Público, porque o procedimento normal seria, é, eu pegar, fazer o relatório aqui, encaminhar para o Ministério Público, o Ministério Público acionar a justiça, outra, a diretora por racismo, né, por preconceito social! Enfim... Seria isso. Eu tentei resolver isso no âmbito do Conselho pra evitar, né, mais danos para as mães que estavam nesse processo, porque a justiça ia chamar pra conversar, pra envolver as crianças, enfim... Mais danos psicológicos, sei lá, pra pessoa também, a professora, educadora que estava lá, naquela situação. Então a gente resolveu exatamente aqui, no âmbito do Conselho, com essa saída, que foi afastar, já que ela já ia se afastar, não é isso... pra ela sair da escola, né, apesar de aconselhar ela de que ela deveria refletir (...) E para o diretor foi excelente, porque se isso vai para a justiça, ia criar problema pra imagem da escola, ia criar problema pra imagem do diretor, porque o diretor não é eleito, entendeu? Então tem toda uma... essa dimensão política do cargo de diretor de escola, quer dizer, um fato como esse abala, você não tenha dúvida! Eu tentei evitar um pouco que acontecesse isso. (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Sublinha-se, por outro lado, a dimensão política que também existe no próprio cargo do

conselheiro tutelar, visto que este também é eleito pela comunidade local. Assim, opor-se às instituições locais poderia acabar prejudicando sua aceitação e legitimação perante a sociedade, dificultando a sua recondução por mais um mandato.

Faz-se também importante frisar que, ainda no relato desta agressão cometida pela professora, o Conselheiro Tutelar, Luís, referiu a sua preocupação em reforçar a mobilização dos estudantes que foram agredidos. De acordo com o Conselheiro, os alunos

Encrencaram e fizeram uma manifestação, e os meninos daquele tamanho fizeram uma manifestação dizendo que queriam justiça! Justiça! Justiça! As crianças me surpreenderam com o nível de compreensão, né, dos direitos delas, eu cheguei aqui e fiz uma sessão de reconhecimento, para parabeniza-los, não é verdade?! Para parabeniza-los pela iniciativa deles. O conselheiro vai fazer “Não, você tem que respeitar o professor! Tem que respeitar a direção!!!”? Não! Aí é que você não pode oprimir essa iniciativa de luta pelos direitos. Porque se eu estou aqui lutando pelos direitos, a criança vai lá querer garantir os direitos dela, ainda que seja uma coisa que ela não estava entendendo com clareza, com muita clareza, mas poxa, foi uma mobilização extremamente significativa para aquelas crianças, né? (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Esse dado parece estar de acordo com significados que as crianças atribuem aos seus direitos. De acordo com Santos e Chaves (2007)

Como pessoas em condição particular de desenvolvimento, as crianças buscam e são orientadas por padrões e modelos adultos e tentam frequentemente superar a dependência e galgar a autonomia. Demandam, portanto, os direitos à liberdade, os direitos individuais, direitos inscritos na lógica da promoção, no possível exercício de protagonismos que resultem em participação social mais efetiva e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento. (p. 94)

Entretanto, dada que esta participação direta de crianças foi relatada excepcionalmente neste caso, questionam-se as possibilidades concretas que as crianças e os adolescentes encontram de exercerem essa autonomia. Seriam elas capazes de perceber e notificar os casos de violação dos seus direitos? Encontrariam elas, nos Conselhos, escutas capazes de legitimar as suas denúncias? Nestes contextos, a infância e a adolescência parecem estar marcadas pela sua negatividade, que se expressa, segundo Sarmiento (2005, p.368),

Na ideia da minoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente).

Diante deste quadro, Rossi (2008) afirma que, para garantir a emergência da criança

como cidadão legítimo, a educação precisa “desenvolver processos participativos que garantam ao grupo infantil a inserção das suas opiniões e ações no âmbito dos seus diversificados campos de ação” (p.17).

Sobre as situações nas quais as famílias procuram os Conselhos Tutelares para apresentar queixas relacionadas às instituições educacionais, sobressaem a demanda de vagas, a denúncia sobre agressões sofridas pelos seus filhos nas Escolas e queixas relacionadas aos processos avaliativos.

Ah, quando o pai ou mãe chega aqui e fala “ah, não tem vaga! A diretora disse que não tem vaga, a diretora diz que não quer mais meu filho, porque meu filho é muito abusado, porque meu filho é isso (...) Em aliciamento, quando o pai chega aqui e diz “Ah, minha filha foi abusada pelo professor, foi aliciada por um professor, o professor chamou pra dormir na cama...” Ou, se não, quando... hum... problemas de notas, que o professor deu resultado de notas a todo mundo, menos àquela adolescente... (Conselheira Tutelar, Conselho Tutelar 02, Carla)

Todas as situações listadas acima recaem em ameaça e/ou violação dos direitos do público infanto-juvenil e parecem estar sendo corretamente comunicadas ao órgão de defesa. Isto denota a importância que o Conselho Tutelar tem enquanto uma instituição mais próxima da sociedade e que é capaz de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes. Entretanto, chama atenção as ocorrências aparentemente simples e corriqueiras referentes ao aspecto pedagógico, como a comunicação das notas e o estabelecimento de critérios avaliativos, nas quais se demanda a intervenção de uma instituição externa, a exemplo do Conselho Tutelar. Não deveriam ser os professores e gestores escolares profissionais suficientes para garantir aos seus alunos os direitos de ser respeitados por seus educadores e de contestar critérios avaliativos? Neste contexto, a ação tutelar parece se configurar mais como uma forma de equalizar o poder entre alunos, familiares e educadores, uma vez que, segundo Santos e Chaves (2012), diante das prerrogativas do Estatuto (Brasil, 1990), os professores apresentam frontal oposição, afirmando que as mesmas incorrem na significativa negação da sua autoridade.

Em relação às situações nas quais o Conselho Tutelar recorre às Escolas, os participantes enumeraram: a solicitação de vagas para alunos; o autoconvite para a presença nas reuniões dos gestores escolares, momentos em que procuram elucidar, para esses profissionais, aspectos referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente e às suas funções enquanto conselheiros tutelares; a realização de palestras com pais e alunos a respeito do processo de educação de

crianças e adolescentes, numa proposta de ação que seja preventiva em relação à violação de direitos, e os casos em que são feitas denúncias contra a escola por parte de familiares e dos próprios alunos.

Este movimento, marcadamente mais coletivo, das ações propostas por este Conselho Tutelar, parece ser fruto do perfil profissional apresentado pelo conselheiro Luís. Professor de ensino fundamental há vinte anos, Luís resgata a sua atuação anterior na gestão de um movimento social relevante do município e reconhece que a sua proposta de trabalho destoa da atuação dos demais conselheiros. Diz que há, no senso comum, a ideia de que as funções dos conselheiros tutelares devem ser exercidas no espaço físico dos próprios Conselhos, sendo caracterizadas, predominantemente, pelo atendimento de casos individuais de violação de direitos que cheguem até o referido órgão de defesa. Discordando, então, destas concepções, Luís assume-se enquanto alguém que sabe fazer a leitura da constituição e que constatou a importância da realização de trabalhos preventivos, que atuem antes que as violações de direitos aconteçam e que tenham, nas escolas, um *locus* privilegiado de ação.

Quando eu fui conselheiro, tinham dito pra mim o seguinte: que o papel é atender os casos de violação de direito. Mas como eu sei fazer a leitura da constituição, e sei fazer a leitura da dimensão e do papel do Conselho Tutelar, o meu papel não vai ser ficar em gabinete atendendo caso individual de violação. Eu disse: Eu vou para as escolas, porque o conselho é muito mais importante na escola, pra evitar que o problema chegue, né, ao ponto de alguém ter que violar o direito da criança. (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Embora traga essa proposta de atuação mais coletiva, Luís reconhece que, ainda assim, o número de conselheiros tutelares no território é insuficiente para dar conta de todas as demandas e Escolas. A sua tarefa, nesse sentido, tem sido a de realizar suas propostas num universo menor de instituições educacionais, selecionadas aleatoriamente, a fim de que, tal como numa espécie de estudo piloto, possa primeiro verificar o impacto das suas ações, passando então a divulgá-la como modelo para os demais conselheiros tutelares.

Como eu não tenho capacidade, condições físicas e tempo suficiente pra dar, trabalhar em todas as escolas, eu estou nesse universozinho, bem pequeno, pra ver se o trabalho dá resultado; dando resultado eu vou mostrar para o conjunto e para os outros conselheiros que o caminho é por aqui. Então, é o mesmo que eu estar fazendo um estudo científico, né? (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Analisando a prática dos Conselhos Tutelares, Scheinvar (2006) salienta o quanto a falta de mobilização social e a despolitização dos movimentos sociais têm fomentado, nestas instituições, a proeminência dos atendimentos imediatos, pautados em abordagens individualizadas e na busca de saídas particulares, “perdendo-se a perspectiva de intervenção na estrutura política” (p.55).

Frizzo (2011), na mesma direção, ao fazer uma reflexão em torno da natureza do Conselho Tutelar, enquanto uma instituição social que tem como base a ação comunitária, afirma haver uma distância grande entre o que é adequado e o que é possível nas ações cotidianas dos conselheiros tutelares. Segundo a autora, parece predominar, nesses órgãos, o exercício de ações tomadas de forma individual, pouco integradas à comunidade e socialmente instáveis. Dentre os fatores relacionados à essa defasagem, Frizzo (2011) elenca como principal a falta de experiência sócio-política na formação dos conselheiros. A sugestão da autora é a de que tal ausência esteja relacionada ao baixo desenvolvimento de habilidades de *“barganha, negociação e defesa de interesses no jogo do poder municipal”* (p.65), resultando numa *“visão mais assistencialista e policialesca do trabalho do Conselho Tutelar, com uma escassa visão dos principais problemas sociais e de seus principais determinantes”* (p.65).

No entanto, vale ressaltar que parece não haver consenso, na literatura, a respeito da amplitude em que as ações dos Conselhos Tutelares devem ser desenvolvidas. Embora esse tipo de atividade (divulgação do Estatuto através de seminários, palestras, boletins informativos e outros) se encontre regulamentada no Regimento Interno dos Conselhos Tutelares de Salvador (CMDCA, 2009), alguns autores divergem em relação a esta posição. Segundo de Paula (2005), esses colegiados foram sim construídos no intuito de dar conta do atendimento e encaminhamento dos casos individuais, sendo função política dos Conselhos de Direitos (e não dos Conselhos Tutelares) a definição e controle das iniciativas públicas em nível municipal, estadual ou federal. O autor enfatiza, portanto, a função executora dos Conselhos Tutelares, tendo em vista a efetivação dos direitos individuais. Aponta, ainda, que o dever de assessorar o Poder Executivo na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos de criança e adolescente (Brasil, 1990) é apenas uma das funções do Conselho Tutelar, não devendo ser considerada sua atividade primordial.

O conselho tutelar é um órgão de atendimento. Vai atender o Joãozinho, a Mariazinha, o Luizinho... As questões coletivas ou difusas, relacionadas à política global de atendimento aos direitos das crianças e adolescentes, pertencem ao Conselho de Direitos, que, por sua vez, deve ter o Tutelar como parceiro, intérprete dos desejos da comunidade em razão da reiteração das demandas individuais (de Paula, 2005, p.85).

De acordo com Silva (2011), as funções do Conselho Tutelar, em alguns momentos, transitam entre limites que são pouco diferenciados. Analisando a atribuição de atendimento conferida aos conselheiros, a autora afirma que a sua finalidade comporta múltiplas possibilidades de institucionalização. Estas, segundo a autora, variam desde o atendimento focalizado dos casos, até o controle social da política de atenção integral. Assim, torna-se possível conceber um

Conselho mais atento à regulação caso a caso, por meio da qual administrará as necessidades individualizadas, tal qual aparecem, sendo reativo, portanto. Ou um Conselho mais atento à defesa de direitos individuais e coletivos, vigilante do Sistema de Garantia de Direitos, independente das denúncias de violação ou de ameaça, antecipando-se a estas. (p.52).

Finalizando este tópico, observa-se que, no Conselho Tutelar 02, assim como no Conselho Tutelar 01, a gestão dos documentos também apareceu como uma questão. Embora nesta instituição os conselheiros contem com o auxílio de computadores e de uma recepcionista, o que possibilita alguma organização dos registros dos atendimentos (de acordo com a pessoa e/ou instituição que faz a denúncia e o conselheiro tutelar responsável pelo caso), os mesmos afirmam que tal organização ainda não é eficiente.

Nas entrevistas, os conselheiros questionam a demora para encontrar um arquivo quando o mesmo é solicitado e a dificuldade em localizar documentos de casos referentes à gestão anterior de conselheiros tutelares. Ressentindo-se pela ainda não instalação do SIPIA, os conselheiros afirmam já terem sido capacitados e elencam como motivos para a não implantação do sistema a ausência de uma rede de INTERNET de qualidade, a não valorização do trabalho dos conselheiros tutelares e a não priorização das crianças e adolescentes no rol das políticas públicas. A ausência de recursos mais básicos, como folhas de papel para o envio de notificações, também foi pontuada como um fator que limita o trabalho desses profissionais.

SIPIA é aquele sistema de informação? A gente tomou curso, mas nunca foi implantado. São as debilidades que os conselhos têm! (...) Eu acho que se o SIPIA tivesse funcionando nos ajudava, estava mais organizado. Eu acho que os arquivos aí, tsc, às vezes não tem nem papel pra gente mandar uma notificação gente! (...) Tem algumas dificuldades, aliás, algumas não, são muitas dificuldades! Tem a ver muito com a valorização do conselheiro tutelar, ou do conselho tutelar, até problemas mais, de material mesmo, pra trabalho! Né? Então são problemas de falta de material que se não for resolvido a gente fica limitado pra trabalhar. (Conselheiro Tutelar, Conselho Tutelar 02, Luís)

Silva (2011), propondo-se a analisar a identidade dos Conselhos Tutelares, também denuncia as situações de precariedade de recursos materiais e simbólicos que perpassam a constituição destes órgãos. De acordo com a autora, esta precariedade tem feito a identidade dos conselheiros transitar entre a defesa de direitos e a incapacidade para cumpri-los,

expressando, à primeira vista, uma dualidade entre a definição legal – o “dever ser”, que remete a um tipo ideal, e aquilo que tem sido possível ser, tendo em vista que estão se constituindo no interior do Sistema de Garantia de Direitos e na diversidade de cada município (p.23)

A fim de sintetizar os dados mais relevantes encontrados em cada instituição participante, foram elaborados alguns quadros ilustrativos que se encontram em anexo (Anexo 04). Nestes, foram resgatadas as significações apresentadas sobre a infância e a adolescência, sobre o fracasso escolar, sobre os maus-tratos contra crianças e adolescentes, sobre a garantia de direitos, e resumidas as situações nas quais Escolas e Conselhos Tutelares afirmam interagir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez já tendo sido explicitados, no capítulo anterior, os principais resultados encontrados por este estudo, cabe, neste momento, verificar se foram cumpridos os objetivos geral e específicos propostos, ressaltar as discussões que pareceram ser mais relevantes, apontar as limitações do estudo e, por fim, os caminhos que ele poderá vir a seguir.

Desse modo, primeiramente, em relação aos objetivos propostos, é possível dizer que, de alguma forma, foi possível compreender as significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentados pelos participantes. Especialmente, neste contexto, destacamos a forte referência que foi feita ao cumprimento das leis, operacionalmente definido pelo conhecimento das normativas, pela vigilância do seu cumprimento, pela denúncia dos casos em que os direitos assegurados estejam sendo ameaçados ou violados, pelo uso de mecanismos capazes de restituir esses direitos, pela elaboração de políticas públicas capazes de garanti-los, e pela proposição de ações de cunho preventivo, que atuem antes que tais direitos sejam violados.

Neste quesito, destacamos como, nas Escolas, o conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente é colocado de forma superficial pelos participantes e arguimos sobre a capacidade que esse desconhecimento apresenta para comprometer a sequência das ações que os próprios gestores referem como relacionados à garantia de direitos: conhecimento, verificação e denúncia dos casos de ameaça e/ou violação. Mesmo os descritores mais genéricos, utilizados pelos gestores da Escola 02, para caracterizar essa garantia (“dar o momento criança”, por exemplo), parecem não ter a possibilidade de se efetivar diante do desconhecimento a respeito do ECA, do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescente e das formas pelas quais se espera que os seus eixos (promoção, defesa e controle e efetivação dos direitos) e instituições integrantes atuem e se relacionem.

Desse modo, Souza, Teixeira e Silva (2003) defendem, como linhas de sustentação para o aprimoramento da ação do Conselho Tutelar, o desenvolvimento de políticas públicas capazes de realmente garantir o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na Escola, a formação continuada dos conselheiros e a conscientização da sociedade. Segundo as autoras, é essencial que as prerrogativas do ECA sejam amplamente divulgadas, especialmente, pelos meios de comunicação e nas diversas instituições sociais.

Nessa mesma direção, Longo (2008) também refere a necessidade de difusão do Estatuto na sociedade, para que os Conselhos Tutelares e as escolas públicas atuem

cooperativamente na defesa integral dos direitos de crianças e adolescentes. A pesquisadora, ao ressaltar a incapacidade que os conselheiros tutelares apresentam para percorrer cada escola, afirma que só através do conhecimento social sobre os princípios do Estatuto será possível desmistificar os discursos preconceituosos a respeito dos direitos assegurados às crianças e adolescentes, esclarecendo o importante papel que o Conselho Tutelar tem diante de uma sociedade tão excludente como a nossa.

De forma semelhante aos autores acima referidos, Baptista (2012) chega a sugerir a necessidade de que os eixos articulados propostos pelo Sistema de Garantia de Direitos passem a contemplar também o que ele propõe como “eixo da instituição do direito” e “eixo da disseminação do direito”. Enquanto o primeiro eixo abarcaria as instâncias nas quais os direitos são instituídos e onde é estabelecido o sistema normativo, o segundo é posto pelo autor como

Uma estratégia primordial, por um lado, para difundir uma cultura de promoção, defesa e garantia de direitos e, por outro, para mobilizar a sociedade em favor da efetivação desses direitos em parceria com os demais eixos do sistema, de modo articulado, integral e integrado (p.196)

O autor salienta, ainda, que deveriam compor este eixo os diferentes meios de comunicação e de formação, as instituições educativas em seus níveis primário, secundário, técnico e universitário, os órgãos de divulgação e os meios de comunicação (Baptista, 2012).

As compreensões sobre a infância e adolescência, o fracasso escolar e os maus-tratos contra crianças e adolescentes também foram analisadas. No cumprimento deste objetivo, em relação às significações sobre infância e adolescência, foi observado que prevalece, nestas instituições, a concepção das crianças e adolescentes como seres que precisam ser constantemente protegidos e tutelados por adultos. A ênfase dada aos direitos sociais de crianças e adolescentes, e o quase esquecimento dos direitos políticos e civis que já foram outorgados aos mesmos, foram colocadas como evidências da dificuldade de se estabelecerem relações mais igualitárias entre as diferentes faixas etárias.

Em referência a essa questão, colocamo-nos sensíveis às críticas feitas por Santos (2010). De acordo o mesmo, a autonomia conferida a crianças e adolescentes se constitui como uma das principais conquistas do ECA e, ao mesmo, tempo, como uma das questões que mais provoca resistência, dificultando sua legitimação social. Desse modo, o autor anuncia que

A promoção da autonomia da criança e do adolescente supõe um amplo e consistente processo de conscientização que resulte em mudança de mentalidade e em convivência mais humanizada entre os indivíduos da espécie, independentemente das diferenças etárias (p.212)

Neste contexto, são destacadas as necessidades de se incluir crianças e adolescentes no palco de negociações do planejamento e da execução de políticas públicas, e de se fazer com

que a lógica da promoção da autonomia infanto-juvenil supere a lógica da proteção, sem, entretanto, dissociá-las (Santos, 2010).

Já em relação às significações apresentadas sobre o fracasso escolar, demarcamos como estas ainda se colocam de forma a culpabilizar os alunos, considerados “desinteressados ou irresponsáveis”, e suas famílias, tidas como “desequilibradas” ou “pouco participativas”. Entretanto, também foi possível perceber uma ampliação dessa concepção, caracterizada pela inclusão de fatores relacionados à própria Escola, ao contexto socioeconômico nas quais estas se inserem, à deficiência das políticas públicas relacionadas à área educacional e à ineficiência da ação do Estado no provimento dos recursos necessários para o funcionamento das instituições educativas. Sobre este assunto, chama a atenção o fato de os conselheiros terem apresentado a visão mais abrangente do fenômeno, e não os gestores das Escolas, para os quais se supõe uma formação profissional capaz de abarcar a apreensão de tais conhecimentos e de promover reflexões críticas sobre os mesmos.

Sobre a formação dos professores, Coimbra (1989), ainda na década de 80, já enfatizava o quanto esta era marcada por certos vícios e lacunas. Dentre estas, a autora cita a preponderância, nos currículos, de temas considerados superficiais - a exemplo da relação professor/aluno e da modernização das técnicas e métodos de ensino - e desvinculados do contexto histórico, social, político e econômico no qual a Escola e os seus atores se inserem. Desse modo, diante dos resultados encontrados nesta pesquisa, é possível dizer que ainda se mantêm necessárias as reflexões em torno das limitações da formação docente.

Em relação aos maus-tratos, tal como era esperado, tendo em vista os resultados já apontadas pela literatura (Carvalho, Barros, Alves & Gurgel, 2009), foi percebida uma conceituação heterogênea entre os participantes. Nesta conceituação, incluem-se tanto as violências que se processam no ambiente doméstico e familiar, quanto as que incluem, no rol dos possíveis agressores, os profissionais da escola, e as que se caracterizam pela possibilidade de a criança ou o adolescente terem qualquer direito violado, seja por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado. No entanto, no relato sobre as notificações feitas à Escola, sobressaem as violências domésticas e familiares. Ainda sobre este assunto, também foram mencionados a dificuldade que os gestores apresentam para a identificação das situações de maus-tratos, mais explicitamente relatada pelos profissionais da Escola 02; a necessidade de os gestores escolares reconhecerem que não cabe à Escola a investigação das suspeitas de maus-tratos, mas apenas a notificação destas ao Conselho Tutelar, e o desconhecimento que os gestores apresentam em relação à multa de três a vinte salários de referência que pode recair

sobre os mesmos caso esta comunicação não seja feita. Esses resultados são semelhantes aos que já foram postos na literatura (Ristum, 2010a, 2014a; Vagostello, Oliveira, Silva, Donofrio, & Moreno, 2003) e que destacam a relevância de uma formação continuada dos profissionais da escola para o enfrentamento da violência.

Na descrição das situações nas quais as Escolas e os Conselhos Tutelares afirmam interagir, notamos que as demandas feitas pelas Escolas aos Conselhos Tutelares extrapolam o que está posto na normativa. Além das notificações de frequência irregular, evasão escolar e repetência, incluem-se as notificações das situações referentes à indisciplina, ao conflito entre adolescentes, e à ausência da família na Escola. Nestas situações, a expectativa parece ser a de que os conselheiros assumam uma ação punitiva ou repressora para com os alunos e familiares, sem que seja feita, pela Escola, qualquer referência aos fatores próprios da instituição educacional que se inter-relacionam na emergência dessas questões e problemas.

Mesmo os gestores que afirmaram conhecer o Estatuto (Brasil, 1990) mais profundamente e que definiram de maneira assertiva a função do Conselho Tutelar, relataram utilizar a possibilidade de encaminhamento dos alunos ao órgão de defesa como uma fonte de ameaça e recurso adequar seus comportamentos às normas escolares. Os conselheiros, do mesmo modo, reconheceram-se, em determinados momentos, como responsáveis por punir as crianças, os adolescentes e as suas famílias.

Essas demandas confirmam os resultados, encontrados por Santos (2010), que sugerem a existência, entre os professores, da presença da lógica do controle repressivo e da concepção de adolescentes enquanto sujeitos imaturos. Mais relacionadas ao que o autor propõe como o fluxo do controle, essas demandas fundamentar-se-iam na psicologia do disciplinamento, caracterizada pelo estabelecimento rígido de limites, pelo uso da punição e pela presença de uma relação heterônoma entre os adolescentes e seus pais e educadores.

Percebe-se, deste modo, a presença de uma aparente tensão entre os discursos dos profissionais da Escola (que aos poucos têm integrado as concepções do Estatuto) e as práticas, que oscilam entre as que já se adequam à Doutrina da Proteção Integral, e as que ainda se inserem na Doutrina da Situação Irregular. Este tipo de tensão já foi relatada por Ristum (2014b). De acordo com a autora, mesmo que os profissionais da escola apresentem um discurso adequado ao que é considerado canônico, suas atuações muitas vezes não são compatíveis com o mesmo.

Seguindo esta mesma tensão, as respostas dos conselheiros, abarcaram tanto as que

legitimam o Conselho no papel de repressor (punição e ameaça das famílias, transferência dos alunos), quanto as que parecem caracterizá-lo como órgão realmente responsável por zelar pelo direito de crianças e adolescentes: verificação dos possíveis constrangimentos feitos ao aluno pelos professores, requisição de professores para completar o quadro de profissionais da Escola, encaminhamento das situações judicantes ao Ministério Público e aos Juizados, encaminhamento das situações de vulnerabilidade social para os Centros de Referência de Assistência Social, divulgação do ECA nas Escolas, realização de palestras com os familiares.

Enquanto no Conselho Tutelar 01 as ações relatadas parecem se realizar através do atendimento de casos individuais, no Conselho Tutelar 02, foi possível verificar um movimento maior de coletivização da demanda e a tentativa de planejamento de ações de cunho mais preventivo. Esta diferença, entre outros fatores, foi atribuída ao perfil de um dos conselheiros tutelares do Conselho Tutelar 02, professor há mais de 20 anos e participante de um movimento de caráter social, político e popular no município de Salvador.

Neste momento, faz-se importante trazer as considerações feitas por Silva (2011) em relação à definição da identidade dos Conselhos Tutelares. De acordo com a autora, ao serem analisadas as práticas desenvolvidas pelos conselheiros, é preciso considerar que essas instituições não se inserem num vazio social, mas na relação com o Sistema de Garantia de Direitos, nas tensões que se estabelecem entre a sua definição jurídica e os outros elementos do contexto, a exemplo das estruturas disponíveis para sua instalação e desempenho, da rede de serviços com que podem contar e da forma como cada conselheiro se apropria da sua função. Nas palavras da autora

O conselho tutelar pode assumir tantas feições quantas permitirem os elementos entrançados nos vários contextos locais, indicando uma pluralidade no tocante ao modo de cumprir a finalidade de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes. (Silva, 2011, p.223)

Do mesmo modo, pensando-se mais especificamente sobre a atuação dos gestores escolares e dos conselheiros tutelares, algumas considerações em relação aos processos de internalização se fazem necessárias. De acordo com Smolka (2000), no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, a internalização se refere “ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com os outros, consigo mesmo”. Disto, decorre a compreensão dos sujeitos como indivíduos que são profundamente afetados pelos signos e sentidos que são produzidos nas

relações com os outros. Entretanto, segundo a autora, no processo de internalização, o que é apropriado pelo sujeito nem sempre coincide com o que é adequado às normas sociais, e mesmo o que pode ser considerado adequado nas normas sociais não está claro, não é transparente. Nesse sentido, o importante é compreender as significações no jogo das relações sociais,

porque se os signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam (Smolka, 2000, p.38)

Em relação ao último objetivo específico, que previa a análise da realidade das Escolas e Conselhos Tutelares, situadas em contextos socioeconômicos distintos da cidade de Salvador, não foi possível perceber uma diferença marcante na relação estabelecida entre essas instituições, que pudessem ser atribuídas a fatores relacionados aos contextos socioeconômicos nas quais se inserem. Por mais que estejam inseridos na região da Orla Marítima Norte, razão pela qual se supôs um contato e acesso maior aos recursos urbanos, a Escola 01 e o Conselho Tutelar 01 apresentaram relatos de pobreza, de violência e de dificuldade de acesso às redes de atendimento muito semelhantes aos da Escola 02 e Conselho Tutelar 02, situados na região do Subúrbio Ferreriviário/Miolo. Situações de ausência de interação entre a Escola e os Conselhos Tutelar, tal como a relatada pela Escola 02, muito provavelmente, também devem existir na região da Orla Marítima Norte, especialmente nas Escolas em que o Estatuto não seja bem difundido.

Este dado parece estar de acordo com o relatório elaborado pela UNICEF (2012). Neste, afirma-se que, ainda que muitas crianças residam em áreas urbanas, próximas a serviços educacionais, médicos e de recreação, o acesso aos mesmos frequentemente lhes é negado. Conforme o relatório aponta, crianças que vivem em núcleos urbanos informais e em bairros pobres - como são os territórios nos quais as instituições participantes deste estudo se inserem - são geralmente excluídas dos serviços essenciais e da proteção social a que têm direito, seja pela presença de guardas ou de taxas requeridas na entrada, seja por não terem “a consciência de que têm direito e poder para exigir os serviços prestados por instituições que passam a imagem de ser domínio de classes sociais ou econômicas mais altas”(UNICEF, 2012, p.3).

Passando-se às limitações do estudo, é possível indicar o fato de se ter restringido à realidade de quatro instituições específicas do município e a uma única fonte de dados: entrevistas semiestruturadas, realizadas pontualmente e de maneira individual com cada participante. Nesse sentido, destacam-se os benefícios que poderiam ser trazidos caso tivessem sido realizadas também observações participantes do cotidiano de trabalho nessas instituições, grupos focais com os conselheiros e gestores escolares e a análise dos registros que as Escolas

e os Conselhos Tutelares pudessem ter a respeito das suas interações. O exame de tais documentos estava, inclusive, planejado nas propostas iniciais deste trabalho. Contudo, dada a fragilidade da organização destes documentos no Conselho Tutelar 01, a ausência de relação entre a Escola e Conselho, apontada pela Escola 02, e a dificuldade de acesso aos documentos posta pelos conselheiros, face à necessidade de sigilo a respeito dos casos atendidos, este interesse acabou sendo preterido.

Assim, coloca-se como proposta, para novos estudos, a realização de pesquisas que possam dar conta de um mapeamento maior (maior número de instituições) e mais profundo (maior número de fatores analisados) a respeito das interações entre Escolas e Conselhos Tutelares de Salvador. Ressalta-se, inclusive, que tais estudos despertam o interesse dos próprios conselheiros que, algumas vezes, colocam-se ávidos por uma avaliação e um retorno a respeito do seu trabalho.

Outra indicação seria a inclusão dos professores – uma vez que estes se colocam mais próximos dos alunos do que os gestores escolares – e das crianças e adolescentes que transitam entre essas instituições, no rol dos participantes da pesquisa.

A estratégia de inclusão das crianças e dos seus familiares já foi utilizada por autores como Fernandes (2009). Entretanto, supõe-se que ainda se fazem necessárias análises mais micro-genéticas a respeito desta interação, integrando, por exemplo, conceitos como o de “self-educacional” (Marsico & Iannaccone, 2012; Iannaccone, Marsico & Tateo, 2012), de “fronteiras” (Marsico, 2011) e de “rupturas” (Zittoun, 2009). É exatamente neste caminho que se pretende dar continuidade a este estudo.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Alvarez, A. & Del Rio, P. (1996). Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In Coll, C.; Palácios, J. e Marchesi, A. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação, vol II*. (p. 79-104). Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, S. F. C., Santos, M. C. A. B. & Rossi, T. M. F. (2006). Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (3), 277-286.
- Angelucci, C. B; Kalmus, J.; Paparelli, R. & Patto, M.H.S (2004) O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª edição.
- Aragão, E. & Fernandes, P. (2011). Peculiaridades entre o conselho tutelar e crianças encaminhadas pela escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(1), 219-232.
- Aquino, J. G. (1998) A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*. 24(2), 181-204.
- Andrade, S. A.; Santos, D.N.; Bastos, A.C; Pedromônico, M. R. M.; Almeida-Filho, N. & Barreto, M.L. (2005) Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 606-611.
- Asbarh, F. S. F & Lopes, J. S. (2006) A culpa é sua. *Psicologia USP*. 17(1), 53-73.
- Assis, S.G., Deslandes, S.F.; & Santos, N.C. (2005) Violência na adolescência: sementes e frutos de uma sociedade desigual. In: Brasil. Ministério da saúde. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. Brasília: Ministério da Saúde, p. 79-105.
- Baptista, M. V. (2012) Algumas reflexões sobre o Sistema de Garantia de Direitos. *Serviço Social e Sociedade*, 109, 179-199.
- Barros, D.F. (2012) Formação de conceitos em adultos iletrados: em busca de indícios da oralidade letrada. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal da Bahia, Salvador
- Barroso, L.M.S. (2000) As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo

- evolutivo à luz da teoria piagetiana. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Benelli, S. J. & Costa-Rosa, A. (2011). Para uma crítica da razão socioeducativa em entidades assistenciais. *Estudos em Psicologia*, 28(4), 539-563.
- Bezerra, N.M. (2005) O direito à liberdade e o direito à proteção no recolhimento compulsório de crianças e adolescentes em situação de rua (em defesa de quem?). *Monografia de Especialização*, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bock, A. M. B. (2007) A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 11(1), 63-76.
- Brasil (1993). *Violência Contra a Criança e o Adolescente. Proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica*. Ministério da Saúde. Brasília, DF.
- Brasil (2002). *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*, Ministério da Saúde: Brasília.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990*. In *Diário oficial da União de 16 de julho de 1990*.
- Boldieri, E. (2009) Os conselhos tutelares e a garantia do direito a educação. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Brino, R. de F. & Williams, L. C. A. (2003). Concepções das Professoras Acerca do Abuso Sexual Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 113-128.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabral, E. & Sawaya, S.M. (2001) Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos em Psicologia*, 6(2), 143-155.
- Cadete, V.G, Ferreira, S.P.A. & Silva, D.B. (2012) Os sentidos e os significados produzidos pela escola em relação à família homoparental: um estudo de caso. *Interação em Psicologia*, 16(1), 101-112
- Carvalho, B.C.B & Ristum, M (2013) Quando a Escola encaminha o adolescente ao Conselho tutelar: impactos na construção do self educacional de um adolescente encaminhado. *Entreideias*, 2(2), 133-149

- Carvalho, A. C. R.; Barros, S. G.; Alves, A.C. & Gurgel, C. A. (2009). Maustratos: Estudo através da perspectiva da delegacia de proteção à criança e ao adolescente em Salvador, Bahia. *Ciência e Saúde Coletiva*, 14(2), 539-546.
- Carvalho, B.; Ristum, M. & Dazzani, V. (2012). Conselho Tutelar, Escola e suas relações na cidade de Salvador. No prelo.
- Carvalho, I.M.M. & Barreto, V. S. (2007) Segregação residencial, condição social e raça em Salvador. *Caderno Metrópole*. São Paulo: EDUC, 18, p. 83-108.
- Carvalho, I.M.M. & Pereira, G.C. (2008). As “cidades” de Salvador. In: Carvalho, I.M.M. & Pereira, G.C. (orgs) Como anda Salvador e sua região metropolitana. Salvador, EDUFBA, 228p. ISBN 85-232-0393-1.
- Castro, L. R. (2002) A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58.
- Castro, L.R (2008) A politização necessária do campo da infância e da adolescência. *Psicologia Política*, 14(7).
- Chaves, A. M., Borrione, R. T. M., & Mesquita, G. R. (2004). Significado de infância: a proteção à infância oferecida pela Santa Casa de Misericórdia na Bahia do século XIX. *Interação em Psicologia*, 8, 103-111.
- Coimbra, C.M.B (1989). As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(3), 14-16. Retrieved April 15, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931989000300006&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-98931989000300006.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. (2006). Resolução 113 de 19 de abril de 2006. Retirado do site http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/Res_113_CONANDA.pdf, em 25/10/2012.
- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente-BA (CMDCA) (2009) Regimento Interno dos Conselhos Tutelares de Salvador. Resolução nº 01/2009 de 25 de março de 2009. Disponível em: <http://cmdcasalvador.blogspot.com.br/2011/07/regimento-interno-do-conselho-tutelar.html>. Acesso em: 11 de abril de 2014.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988, 05 de outubro). Recuperado em 27 de setembro de 2012, de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

- Cruz, L., Hillesheim, B., & Guareschi, N. M. de (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 42-49.
- Dazzani, M. V. M. & Faria, M.O. (2009) Família, escola e desempenho acadêmico. In: Dazzani, M. V. M.; Lôrdelo, J.A. (Org.). *Avaliação Educacional: desatando e reatando nós*. 1ed.Salvador: Edufba, 2009, v. 1, p. 249-264.
- De Paula, P.F. (2005) Um órgão de atendimento. In: VIVARTA, Veet (coord.). Ouvindo conselhos: democracia participativa e direitos da infância na pauta das redações brasileiras. São Paulo, 2005. Série mídia e mobilização social: 8.
- Digiácomo, M. J. & Digiácomo, I. A. (2010) Estatuto da Criança e do adolescente anotado e interpretado. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. Curitiba.
- Fernandes, P. V. (2009) entre pipas, lutos, aprisionamentos e medicações: as peculiaridades na relação do conselho tutelar com as crianças encaminhadas pela escola. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES.
- FIA (Fundação Instituto de Administração – USP); CEATS (Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor- SDH). Pesquisa conhecendo a realidade. São Paulo: CEATS/FIA, Brasília: SDH, 2007. Disponível em: http://www.promenino.org.br/Portals/0/docs/ficheros/200707170012_15_0.pdf. Acesso em 09 de agosto de 2012.
- Franco, M. (2008). Os significados da violência doméstica contra a criança entre policiais civis. *Dissertação de mestrado*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Freser, M. & Gondim, S. (2004) Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152.
- Frizzo , K. R. (2011) O Conselho Tutelar como instituição comunitária. . In. Santos, B.R. dos; Filho, R. S. & Duriguetto, M.L (orgs). *Conselhos Tutelares: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 272p. ISBN 978.85.7672.125-3
- Gomes, I.L.V.; Caetano, R. & Jorge, M.S.B. (2007) A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(1),

61-65.

- Gomes, R.; Deslandes, S.P.; Veiga, M.M; Bhering, C. & Santos, J.F.C (2002) Por que as crianças são maltratadas? Explicações para a prática de maus-tratos na literatura. *Caderno de Saúde Pública*, 18(3), 707-714.
- Gonçalves, L. A & Sposito, M. (2002). Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 15, 101-138.
- Iannaccone, A.; Marsico, G.; Tateo, L. (2012) Educational Self. A fruitful idea? In M. B. Ligorio & M. César (Eds), *The interplays between dialogical learning and dialogical self*. Information Age Publishing, in press.
- Kramer, S. (2001) Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Teias*, 1(2). 135-146.
- Konzen, A. A. (2000) Conselho Tutelar, escola e família parcerias em defesa do direito à educação. In: A, Konzen (coord.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC.
- Lima, I. M. S. O. (2002) Direito à saúde: garantia de um direito humano para crianças e adolescentes. Tese de doutorado, Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.
- Longo, I. S. (2008) O desafio das escolas públicas e dos Conselhos Tutelares na defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2008, São Paulo. II Congresso Internacional de Pedagogia Social.
- Marchi, R. C. (2009) *A Radicalização do processo histórico de individualização da criança e a "crise social" da infância*. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2009.
- Marsico, G. (2011) The “non-cuttable” space in between: contexto, boundaries and their natural fluidity. *Integr Psych Behav*. 45(2) 185-193
- Marsico, G. & Iannaccone A., (2012). *The Work of Schooling*. In J. Valsiner (Ed). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press (pp-830-868).
- Marcílio, M. L. (1998) A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. *Revista USP (Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI)*, 37, 46-57.
- Mello, S.L. (1999). Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica?. *Psicologia USP*, 10(2), 139-151.

- Melo, L. (2009) Lar doce lar? Um estudo sobre os significados de violência doméstica fatal contra crianças. *Dissertação de mestrado*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Minayo, M.C.S. & Souza, E.R. (1998) Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, IV (3), 513-531.
- Mesquita, G. (2005). Significado da infância para professores do ensino fundamental. *Dissertação de mestrado*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Mendes, M. P. (2006) A doutrina da proteção integral da criança e do adolescente frente a lei 8069/90. *Dissertação de mestrado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Morelli, A.J.; Silvestre, E. & Gomes, T.M. (2000). Desenho da política dos direitos da criança e do adolescente. *Psicologia e Estudo*, 5(1), 65-84.
- Nascimento, P. D. (2013) Marionetes, mamulengos, fantoches, papangus – Compreendendo a constituição do lugar social de “tumulto” para as juventudes. In: I. Paiva; M. Bezerra, G. Silva & P. Nascimento (Orgs) *Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências*. São Paulo : Zagodoni.
- Napomuceno, V. (2002) Mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. In: L., Pereira (Org) *Violência doméstica contra a criança e o adolescentes*. Recife: EDUPE.
- Nogueira, M.A & Abreu, R.C. (2004) Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista*. 38, 41-60.
- Nery, Matheus Batalha Moreira (2007) A escola como uma folha de papel: um estudo etnopsicológico acerca da violência no cotidiano de uma escola pública do ensino fundamental. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.
- Ozella, S. (2002) Adolescência: uma perspectiva crítica. In: M. L. J, Contini; S. H, Koller; M. N. S, Barros. (orgs.) *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 16-24.
- Patto, M.H. (1992) A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121.
- Padovani, Andréa Sandoval (2013) Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de ato infracional. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal

- da Bahia, Salvador-BA.
- Pires, S.F.S & Branco, U.A (2008) Cultura, self e autonomia : bases para o protagonismo infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4),415-421.
- Piovesan, F (2005) Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 43-55.
- Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M., & Vandeveldde, S. (2009) A Review of Children's Rights Literature since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood - a Global Journal of Child Research*, 16(4), 518-534.
- Ribas, A. & Moura, M. (2006) Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 129-138.
- Ristum, M. (2001). O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.
- Ristum, M. (2004) Mesa Redonda: Questões conceituais e metodológicas no estudo da violência. In: XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2004, Ribeirão Preto. Anais da XXXIV Reunião Anual da SBP.
- Ristum, M. (2010a) A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. *Temas em Psicologia*, 18(1), 231-242.
- Ristum, M. (2010b) Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. In: S. G. Assis; P. Constantino; I.Q.Avanci (Org.) Impactos da Violência na Escola – refletindo com os professores sobre o enfrentamento da violência (pp. 65-93). Rio de Janeiro: FIOCRUZ-MEC.
- Ristum, M. (2014a) As marcas da violência doméstica e a identificação por professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Psicologia*, 01(01), 13-26.
- Ristum, m (2014b) Significações de escola e de educação: quando o discurso contraria a prática. Manuscrito submetido para publicação
- Rizzini, I., Pereira, L., & Thapliyal, N. (2007, julho/dezembro). Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. *Revista Katálysis*, 10(2), 164-177
- Rosemberg, F. & Mariano, C.L.S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 693-728.

- Rosenburg, E. (2011) Representações sociais de violência doméstica contra crianças e adolescentes em educadores: denúncia, notificação ou omissão? *Tese de Doutorado*. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Rossi, R. de (2008) Direitos da criança e educação: construindo e ressignificando a cidadania na infância. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- Sandalowski, M.C. (2006) Sistema de justiça criminal e violência doméstica contra as crianças e os adolescentes. *Katálysis*, 9(1), 109-116.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33-41.
- Santos, B.R.dos; Teixeirense, P.I. & Lima, M.L.(2011) Uma breve sociologia das pesquisas de pós-graduação sobre Conselhos Tutelares no Brasil. In. Santos, B.R. dos; Filho, R. S. & Duriguetto, M.L (orgs). *Conselhos Tutelares: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 272p. ISBN 978.85.7672.125-3
- Santos, B.R.dos (2011) Conselhos Tutelares: por uma “concertação” de agendas entre produção acadêmica, as Políticas Públicas e a prática social. In. Santos, B.R. dos; Filho, R. S. & Duriguetto, M.L (orgs). *Conselhos Tutelares: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 272p. ISBN 978.85.7672.125-3
- Santos, G. L. dos (2010) Significados e sentidos dos direitos entre adolescentes. *Tese de Doutorado*, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Santos, G. L. & Chaves, A. M. (2006). Proteção e promoção da infância: tensões entre coletivismo e individualismo no Brasil. *Interação em Psicologia*, 10(1), 83-90
- Santos; G. L. & Chaves, A. M. (2007). Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 87-97.
- Santos, G. L. & Chaves, A. M. (2012). Autoridade dos professores e direitos das crianças: contradição e transformação. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, 21, 31-44.
- Sarmiento, M. (2005) Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378
- Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997) As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando

- o campo. In: Pinto, M. Sarmiento, M. J. (coord). *As Crianças: contextos e identidades. Coleção infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Minho.*
- Scheinvar, E. (2008) Conselhos Tutelares e Escola: a individualização de práticas políticas. In: 1o. Ciclo de Conferências Políticas que Produzem Educação, 2008, São Gonçalo, RJ. Políticas que produzem educação. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, p. 63-84.
- Scheinvar, E. (2006) A família como dispositivo de privatização do social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 58(1), 48-57.
- Schmidt, D. (2007) Violência como uma expressão da questão social: manifestações e enfrentamento no espaço escolar. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Sêda, E. (1998). *A criança e sua convenção no Brasil: pequeno manual*. São Paulo: Adês.
- Silva, J. O. (2009) Produção de sentidos em adolescentes privados de liberdade. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Silva, M. S. (2011) Na fronteira da defesa de direitos: a capacidade de vocalização dos Conselhos Tutelares em Santa Catarina. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Silva, M.V.O. (2007) . Direitos Humanos: para quem? In: Severina de Santana Silva. (Org.). *III Seminário de Psicologia e Direitos Humanos - Direitos Humanos: pra quem?* 1ªed.Recife: EDUPE, 01-185.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (trads. João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi), 11 edição, São Paulo: Martins Fontes.
- Soares, J.F. (2007). Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 135-160.
- Soares, A. M. de C. (2009) Cidade Revelada: pobreza urbana em Salvador. *Geografias (UFMG)*, 5, 83-96.
- Sociedade Brasileira de Pediatria. (2001). Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Assessoria de Comunicação da Sociedade Brasileira de Pediatria. Retirado do site http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/MausTratos_SBP.pdf em 25/08/2012

- Souza, M., Teixeira, D. & Silva, M. (2003). Conselho tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? *Psicologia em Estudo*, 8(2), 71-82.
- Smolka, A.L.B & Góes, M.C.R (1993) Introdução. In: A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento. Smolka, A.L. & Góes, M.C.R (Orgs). Campinas, SP, Papirus.
- Smolka, A. L.B. (2000) O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 50, 26-40.
- Tavares, J. F. (2010) *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Forense.
- Tunes, E.; Tacca, M.C.V.R & Junir, R.S.B (2005) O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 689-698.
- Castro, M. & Regattieri, M. (Orgs). (2010). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília, Brasil. UNESCO.
- UNICEF (2012) Situação mundial da infância 2012: crianças em um mundo urbano. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf
- Vagostello, L; Oliveira, A.; Silva, A.; Donofrio, V & Moreno, T. (2003) Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia*, 13(26), 191-196
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos na mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996; 2nd printing in 1998]
- Vigotski, L. S. (1960). *Obras Escogidas Tomo III*. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Recuperado em Maio, 2011, de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vigotski, L.V. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Vigotski, L. V. (2000) Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*. XXI(71), 23-44
- Vigotski, L.S. (2007) *A formação social da mente*. (José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (2010). A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935)

- Weber, M. (2005). Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Weber, M. & Guzzo, R. (2009) Respeito às crianças na educação infantil: Visão de pais e educadores. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 3(2), 187-198.
- Zanella, A. (2005) Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99-104.
- Zibbetti, M.L.; Souza, F.L.F & Queiroz, K.J.M. (2010). Quando a escola recorre à Psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. *Estudo e Pesquisa em Psicologia*, 10(2), 490-506.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary (Orgs.), *Dynamic process methodology and the social and developmental sciences* (pp. 405 - 429). New York: Springer.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: Significados de defesa de direitos de crianças e adolescentes para conselheiros tutelares e dirigentes escolares

PESQUISADORA: Brena Cristiane B. de Carvalho

OBJETIVO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo analisar os processos de significação a respeito da defesa de direitos de crianças e adolescentes apresentados por dirigentes escolares e conselheiros tutelares, e as inter-relações destes com as práticas desenvolvidas entre Escolas e os Conselhos Tutelares.

PROCEDIMENTOS

Você participará de uma entrevista semi-estruturada individual, realizada com a pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do projeto. Esta entrevista será gravada, após seu consentimento, e será transcrita, possibilitando manter maior fidedignidade às informações coletadas.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Partindo-se do pressuposto de que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresentam riscos potenciais, informamos que esta pesquisa pode contribuir com reflexões acerca do contexto de proteção à infância e adolescência e sobre a compreensão da noção de defesa de direitos presentes nesses contextos. Através destas, acredita-se na possibilidade de serem encontrados pontos de discussões capazes de auxiliar na reorientação de práticas educacionais e de políticas públicas na direção tanto da proteção, quanto da promoção de direitos de crianças e adolescentes, justificando-se, assim, o risco, mesmo que mínimo, que seu método possa vir a oferecer. Ressalta-se o compromisso em assumir a responsabilidade de dar assistência integral às possíveis complicações e danos decorrentes de sua participação na pesquisa, além do direito à indenização quando requerida, em situações de danos previstos ou não neste termo de consentimento.

CONFIDENCIALIDADE

As informações prestadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa para Mestrado em Psicologia. Outros trabalhos científicos podem utilizar os dados desta pesquisa,

porém, em qualquer circunstância, sua identidade, assim como a identificação do instituição à qual está vinculado, serão mantidas em absoluto sigilo. Os dados coletados serão mantidos em posse do pesquisador, por um período de 5 anos.

DIREITO DE RECUSAR OU DESISTIR DA PARTICIPAÇÃO

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você pode recusar-se a participar e se mudar de ideia durante a pesquisa, poderá desistir de participar a qualquer momento. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa para você. Ressalta-se que não haverá despesas financeiras pessoais para o participante em qualquer etapa deste estudo, assim como não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

QUESTÕES

Se você tiver qualquer pergunta a fazer, por favor, sinta-se à vontade para realizá-la. Se, no futuro, você tiver mais perguntas a fazer, você poderá solicitar contato com o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia – Coordenação do Programa e solicitar um retorno da pesquisadora, através do telefones 71.3283.6442 ou 71.8707.1083, ou através do e-mail brenacristiane@yahoo.com.br.

Caberá à pesquisadora manter em arquivo, sob sua guarda, por 5 anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP.

Data

Assinatura do participante

RG ou CPF: _____

Data

Assinatura do pesquisador

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES ESCOLARES

Nome

Idade:

Formação:

Escola em que atua:

Trajetória profissional:

Trajetória profissional na escola:

Sobre os significados de fracasso escolar e maus-tratos contra crianças e adolescentes:

1. Quais os índices de evasão escolar nesta escola?
2. Quais os índices de reprovação nessa escola?
3. O que você compreende como fracasso escolar?
4. O que você compreende como maus-tratos dirigidos às crianças e adolescentes?
5. Já houve casos de suspeita e/ou confirmação de maus tratos contra crianças e adolescentes nessa escola?
6. Quais procedimentos foram adotados?
7. A que outras instituições a Escola costuma recorrer nos casos de evasão escolar, repetência e suspeita/confirmação de casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes?

Sobre os direitos:

1. Conhece o ECA? Qual a sua opinião sobre o mesmo? Você acha que ele garante os direitos das crianças e dos adolescentes?
2. Para você, o que significa garantir esses direitos?
3. Enquanto cidadão, como você compreende o seu papel na garantia desses direitos?
4. E enquanto gestor de uma escola?
5. Entre os direitos da criança e do adolescente, para você, quais se vinculam mais diretamente ao contexto escolar? Por quê?

6. Em síntese, O que você compreende enquanto direitos de crianças e adolescentes?

Sobre a relação com o Conselho Tutelar:

1. O que você conhece sobre o Conselho Tutelar?
2. O Conselho Tutelar se faz presente de alguma forma no contexto dessa escola?
3. Você costuma recorrer ao Conselho Tutelar? Em que situações? Quais as situações mais frequentes?
4. Quais os encaminhamentos mais comumente dados pelos Conselheiros?
5. Quais os encaminhamentos dados pela Escola após recorrer ao Conselho Tutelar?
6. Existem canais de comunicação pré-estabelecidos?
7. O Conselho Tutelar atende às demandas e expectativas da Escola?
8. Quais situações vinculam mais diretamente, em sua opinião, as responsabilidades da Escola com relação à criança e ao adolescente às responsabilidades do Conselho Tutelar?

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA – CONSELHEIROS TUTELARES

Nome:

Idade:

Formação:

Trajetória Profissional:

QUESTÕES

Sobre a garantia dos direitos:

1. O que você compreende como direitos de crianças e adolescentes? Quais seriam?
 2. Pra você, o que significa garantir esses direitos?
-

Sobre a relação com as Escolas:

1. Existe alguma relação estabelecida entre as Escolas da região e os Conselhos Tutelares?
 2. Em que situações a Escola costuma recorrer ao Conselho Tutelar?
 3. Quais os encaminhamentos dados pelos Conselheiros? É possível acompanhar o desenvolvimento desses casos?
 4. É possível atender a expectativa das Escolas? Se não, quais as dificuldades?
 5. Em que situações o Conselho Tutelar recorre às Escolas?
 6. Quais situações vinculam mais diretamente, na opinião de vocês, as responsabilidades da Escola com relação à criança e ao adolescente às responsabilidades do Conselho Tutelar?
-

Sobre os significados de evasão, fracasso escolar e maus-tratos

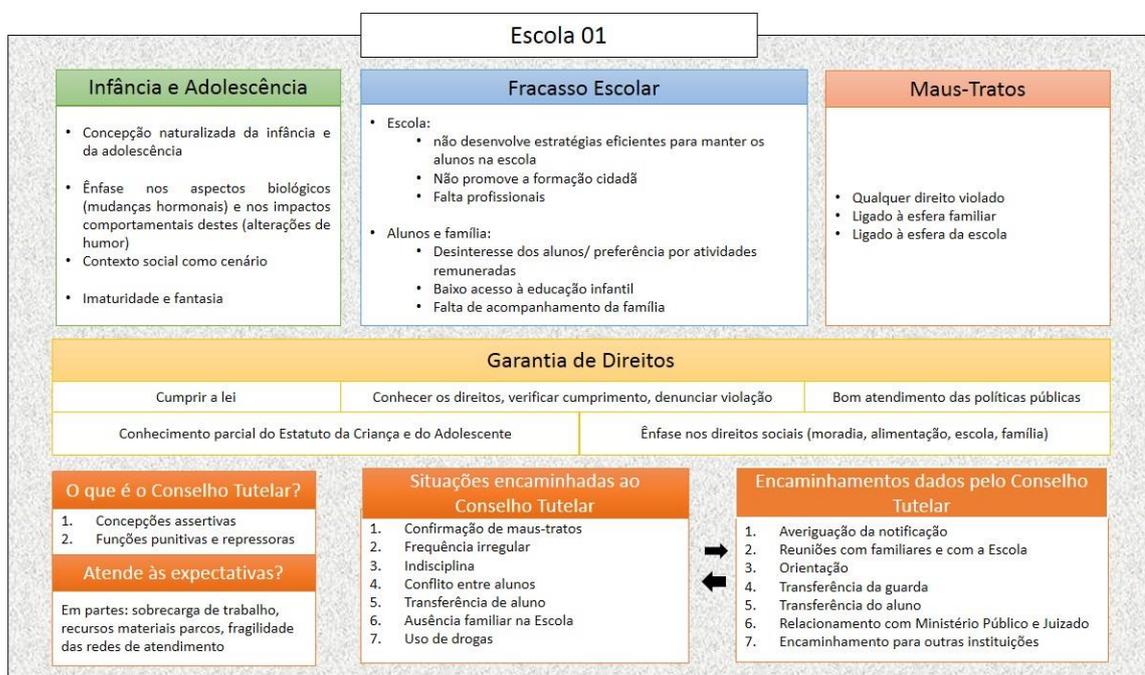
1. O que você compreende como maus-tratos dirigidos às crianças e adolescentes?
2. Qual sua compreensão a respeito dos casos de frequência irregular e evasão de crianças e adolescentes na Escola? E a respeito da repetência?

Sobre a manutenção dos registros documentais no Conselho Tutelar

1. De que forma são registrados e mantidos os documentos a respeito das ocorrências feitas pela escola e os encaminhamos dados pelo Conselho Tutelar?

ANEXO IV

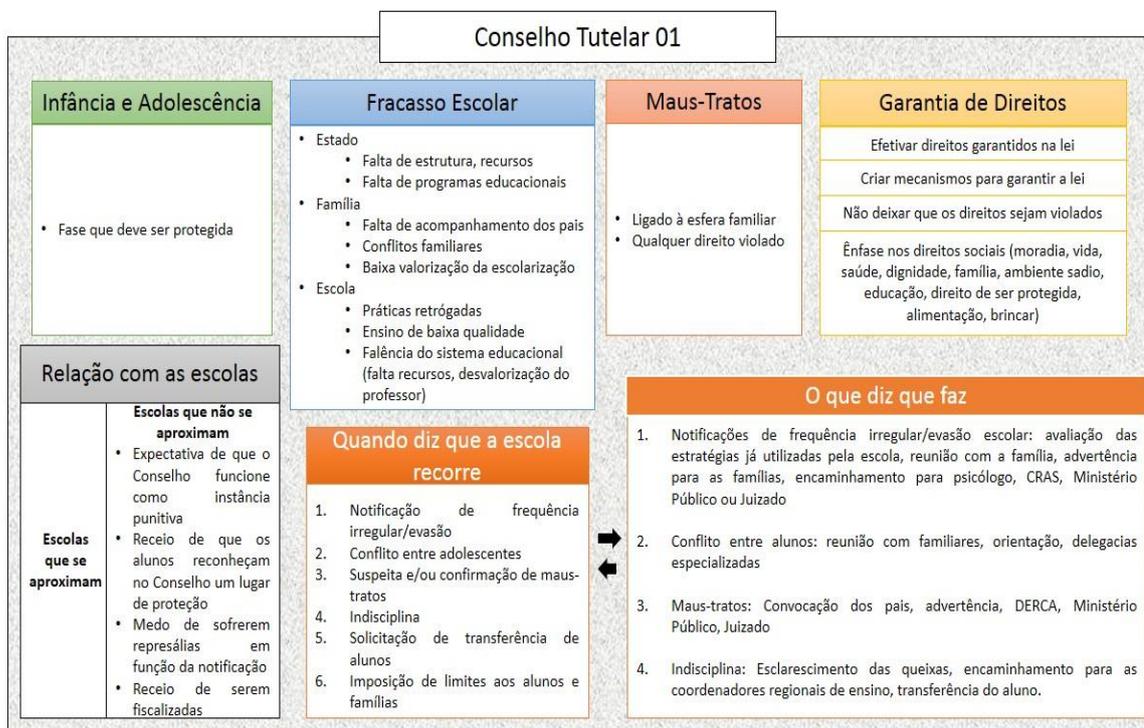
- Síntese dos dados relacionados à Escola 01.



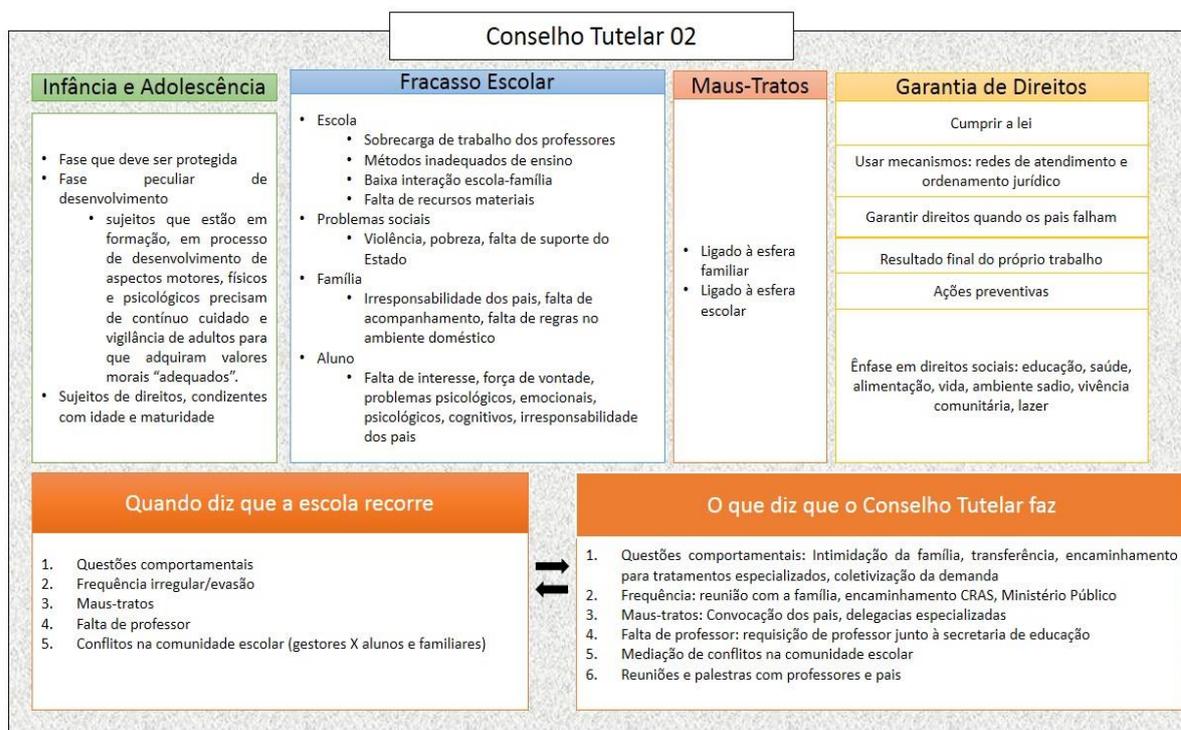
- Síntese dos dados relacionados à Escola 02



• Síntese dos dados relacionados ao Conselho Tutelar 01



• Síntese dos dados relacionados ao Conselho Tutelar 02



ANEXO V



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Psicologia - IPS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI

MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Aos

Conselheiros(as) Tutelares,

Sou Mestranda em Psicologia Social do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia - UFBA e estou realizando uma pesquisa para a Dissertação de Mestrado, sob a supervisão da Professora Orientadora Dra. Marilena Ristum.

Este trabalho tem por **objetivo geral** analisar os significados a respeito da defesa de direitos de crianças e adolescentes apresentados por dirigentes escolares e conselheiros tutelares, e as inter-relações destes com as práticas desenvolvidas entre Escolas e os Conselhos Tutelares.

Visando responder atingir ao objetivo proposto, temos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever as situações nas quais a escola relata recorrer ao Conselho Tutelar e os encaminhamentos dados pelo mesmo;
2. Descrever de forma contextualizada as ações do Conselho Tutelar, de acordo com os conselheiros.
3. Comparar as ações dos conselheiros tutelares, com as ações que são previstas na lei e com as relatadas pela Escola.

4. Identificar quais direitos (entre os sociais, civis e políticos) se apresentam com maior ênfase na construção dos significados de defesa de direitos apresentados pelos dirigentes escolares e conselheiros tutelares;
5. Identificar no discurso dos dirigentes escolares e dos conselheiros tutelares, as concepções de infância, de fracasso e evasão escolar e de maus tratos, e a forma como essas concepções atuam na construção dos significados sobre a defesa dos direitos de crianças e adolescentes
6. Verificar de que forma os significados de defesa de direitos de crianças e adolescentes estão imbricados nas práticas que relacionam Escola e Conselho Tutelar, e se há nessas práticas, o predomínio dos significados de uma das instituições.

Os participantes desta pesquisa serão os diretores, vice-diretores e coordenadores de quatro escolas de ensino fundamental da cidade de Salvador, e os Conselheiros Tutelares aos quais as mesmas se reportam.

Durante a pesquisa, a coleta de dados sobre os fenômenos incluirá a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas realizadas com os gestores escolares e com os conselheiros tutelares.

O método a ser utilizado não cria qualquer risco para os sujeitos enquanto participantes da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa com risco mínimo. Esta pesquisa estará contribuindo para aumentar nossa compreensão e nosso conhecimento acerca das práticas que perpassam concretamente a realidade da garantia e defesa de direitos de crianças e adolescentes. Nesse sentido, assegura-se após a finalização do trabalho, o acesso a mesmo por parte de todos os participantes.

Para a realização deste trabalho, solicitamos a autorização para nosso acesso ao Conselho Tutelar, e para a realização das entrevistas junto aos seus membros.

Desde já agradecemos sua atenção e colaboração,

Brena Cristiane Bahia de Carvalho

