

**UEMS**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA**

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE GESTORAS DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL SOBRE SITUAÇÕES DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS CRIANÇAS**

**PARANAÍBA/MS**  
**2024**

**UEMS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA**

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE GESTORAS DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL SOBRE SITUAÇÕES DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação, nível de mestrado, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade  
Orientador: Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva

**PARANAÍBA/MS  
2024**

---

G21a Garcia, Pablo Halley de Porto

Análise da atuação de gestoras de unidades de educação infantil sobre situações de violações de direitos das crianças/ Pablo Halley de Porto Garcia. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2024.

127 p.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva

1. Educação. 2. Violação. 3. Direitos. 4. Criança 5. Gestores. I. Silva, Fernando Guimarães Oliveira da. II. Título.

CDD 23. ed. - 372

---

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

**PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA**

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE GESTORAS DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL SOBRE SITUAÇÕES DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação, nível de mestrado, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17/12/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo França  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

*Dedico à minha família. Em especial, à minha esposa e aos meus filhos, que me acompanharam em toda a jornada. Vocês são minha motivação e razão para me tornar uma pessoa melhor e mais qualificada. Meu amor e minha gratidão a vocês são infinitos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e saúde para concluir esta desafiadora jornada.

Com todo o meu coração (e uma dose extra de emoção), agradeço à minha esposa, Larissa Assunção dos Santos, pelo amor, cumplicidade e força que não faltaram nenhum momento sequer! Você segurou as pontas, foi meu porto seguro, alicerce da nossa família. Você é simplesmente incrível; juntos somos imbatíveis!

Aos meus filhos, Maria Halley Assunção Garcia e Ravi Halley Assunção Garcia, meus pequenos motores turbo de amor e motivação. Vocês são os motivos do papai querer ser mais esperto e qualificado para ser exemplo de como a vida deve ser encarrada (com garra e leveza). Cada abraço e sorriso de vocês recarregaram minhas energias ao longo desta desgastante jornada.

Ao meu pai, Sebastião Fausto da Silva, vulgo “Tiãozinho”, o baixinho mais cheio de generosidade que o mundo já conheceu; sua presença nesta jornada foi gigante, e sempre será em minha vida. Juntamente com minha madrastra Elmarlene Silva, nunca mediram esforços em colaborar com meu crescimento.

À minha mãe, Sidinei Aparecida de Souza, minha “morena maravilhosa” que, juntamente com meu padrasto, Jorge Hipólito, me demonstraram valores e ensinamentos de vida.

À minha sogra, Joana Darc Alves Assunção, minha “truta”, e à minha cunhada, Katiúscia Gomes Assunção, pessoas que prestaram uma ajuda ímpar ao me auxiliarem nos cuidados com meus filhos para que eu pudesse estudar/ isto nunca será esquecido.

Aos meus irmãos, Elmo Garcia, Marilene Garcia e Maria Amanda; amo vocês incondicionalmente.

À minha chefe, Elizangela Cândida Marques, pela compreensão e organização da escala de trabalho, viabilizando que eu estivesse presente para cursar as disciplinas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva; o senhor se revelou ser uma verdadeira **LENDA** no quesito paciência, dedicação e (principalmente) compreensão. Obrigado por responder absolutamente TODAS as mensagens que eu enviei; o senhor é mais que 10, é 1000.

## RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “currículo, formação docente e diversidade”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista. Foi investigado a atuação das gestoras de CEINFs, de uma cidade do leste de Mato Grosso do Sul, quando são identificadas situações em que há violação de direitos das crianças. A revisão bibliográfica abrange a evolução histórica dos direitos das crianças e dos adolescentes, destacando marcos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, Constituição Federal de 1988 (CF/88) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O texto também explora a criação do SGDCA e seus eixos de atuação. Ressaltamos a importância de entendermos como as ações nos eixos do SGDCA são realizadas para garantir o acesso à justiça e à proteção jurídico-social. A pesquisa se propõe a compreender as ações de proteção integral e garantia dos direitos das crianças tendo enfoque na importância da atuação dos gestores na garantia da proteção integral dos alunos, com base na análise de produções científicas acerca do assunto, bem como analisar a atuação das gestoras das unidades públicas de educação infantil da cidade pesquisada. A metodologia adotada segue uma abordagem pós-estruturalista, destacando a influência dos teóricos Michel Foucault e Jacques Derrida como principais autores do aporte teórico. O método de pesquisa adotado foi bibliográfico, para o levantamento teórico e pesquisa de campo mediante questionário e entrevista parcialmente estruturada para a pesquisa aplicada sob a observância do método qualitativo. A análise de conteúdo seguiu a metodologia de Laurence Bardin, visando identificar e categorizar elementos nos dados analisados. Foram realizadas entrevistas com 5 gestoras de CEINFs na cidade pesquisada e os dados foram analisados considerando a forma de enfrentamento delas ante às situações de violação de direitos das crianças.

**Palavras-chave:** Educação. Violação. Direitos. Criança. Gestores.

## ABSTRACT

In this dissertation, the final results of a Master's research in Education are presented. The study was conducted within the Graduate Program in Education (Master in Education) at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba Campus, under the research line "curriculum, teacher training, and diversity," linked to the Research Group on Antiracist Education Studies and Research. The study investigated the actions of Early Childhood Education Center managers in a Brazilian city in eastern state of the Mato Grosso do Sul when situations involving violations of children's rights are identified. The literature review covers the historical evolution of children's and adolescents' rights, highlighting milestones such as the Universal Declaration of Human Rights, the Universal Declaration of the Rights of the Child, the Brazilian Federal Constitution (CF/88), and the Statute of Children and Adolescents (ECA). The text also explores the creation of the Child and Adolescent Rights Guarantee System (ARGS) and its axes of action. It emphasizes the importance of understanding how actions on the axes of the ARGs are carried out to guarantee access to justice and socio-legal protection. The research aims to understand the actions of integral protection and guarantee of children's rights, focusing on the importance of the role of managers in guaranteeing the integral protection of students. The work is based on the analysis of scientific productions on the subject, as well as analyzing the performance of managers of public early childhood education units in the studied city. The methodology adopted follows a post-structuralist approach, highlighting the influence of theorists Michel Foucault and Jacques Derrida as the main authors of the theoretical framework. The research method will be bibliographic for the theoretical survey and field research through a questionnaire and a partially structured interview for applied research under the observation of the qualitative method. Content analysis followed Laurence Bardin's methodology, aiming to identify and categorize elements in the analyzed data.

**Keywords:** Education. Violation. Rights. Child. Managers.



## LISTA DE SIGLAS

**AI-5** – Ato Institucional nº 5

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

**CEINF** – Centro de Educação Infantil

**CF/88** – Constituição Federal de 1988

**CMDCA** – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

**CNUDC** – Convenção das Nações Unidas sobre Direito da Criança

**CONANDA** – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

**CT** – Conselho Tutelar

**DAM** – Delegacia de Atendimento à Mulher

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**MDHC** – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

**MEC** – Ministério da Educação

**MNCCDE** – Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar

**NEPEA** – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**RAE** – Rede de Apoio Educacional

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**SGDCA** – Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UEMS** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro de formação intelectual das entrevistadas.....	56
<b>Quadro 2</b> – Ciência e prática dos direitos das crianças.....	57
<b>Quadro 3</b> – Conhecimento a respeito dos direitos das crianças.....	57
<b>Quadro 4</b> – Categoria 1: Articulação da escola com a rede de proteção à infância.....	68
<b>Quadro 5</b> – Categoria 2: Práticas e protocolos (informais) de enfrentamento de violação de direitos.....	88

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DO PLANEJAMENTO DA PESQUISA</b> .....	<b>15</b>
1.1. Justificativa.....	15
1.2. Objetivo geral .....	16
1.2.1. Objetivos específicos.....	16
1.3. Metodologia.....	17
1.3.1. Como foi construída a revisão bibliográfica.....	19
<b>CAPÍTULO 2 – DA INTRODUÇÃO AO CONCEITO PESQUISADO</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1. Aspectos históricos dos direitos das crianças e dos adolescentes</b> .....	<b>23</b>
2.1.1. Introdução ao assunto.....	23
2.1.2. Evolução histórica dos direitos das crianças e dos adolescentes, em um contexto geral.....	25
<b>2.3. Situando a educação no contexto dos aspectos históricos dos direitos</b> ...	<b>28</b>
2.3.1. Da importância do estudo do assunto .....	28
2.3.2. Breve evolução histórica do direito à educação no brasil.....	30
2.3.3. Conexão histórica entre a cf/88, educação e a rede de proteção .....	32
2.4. O estatuto da criança e do adolescente (ECA) .....	35
<b>2.5. Do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente (SGDCA)</b>	<b>39</b>
2.5.1. Ligando o sgdca à educação.....	42
2.5.2. Da importância do conselho tutelar na garantia de direitos e suas interligações com a educação. ....	45
2.5.3. A escola como ambiente de proteção .....	47
2.5.4. Da importância e responsabilidade dos gestores escolares da educação infantil na efetivação do SGDCA .....	50
<b>CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	<b>54</b>
<b>3.1. Aspectos referentes à educação no município pesquisado</b> .....	<b>54</b>

<b>3.2 Caracterização das participantes da pesquisa e como o material foi levantado.....</b>	<b>55</b>
3.2.1. Dos dados levantados no questionário.....	56
<b>3.3 Da ciência e da prática dos direitos das crianças.....</b>	<b>57</b>
3.3.1. Familiaridade com a legislação de garantia de direitos das crianças.....	58
3.3.2. Desafios da efetivação das garantias legais na rotina escolar .....	61
<b>3.4 Articulação com a rede de proteção à infância .....</b>	<b>68</b>
3.4.1 Apoio do RAE.....	69
3.4.2 Prevenindo a revitimização .....	71
3.4.3 Formação continuada.....	74
3.4.4 Diálogo e envolvimento da família nas questões sobre proteção das crianças.....	78
3.4.5 Ausência de um protocolo formal .....	82
<b>3.5 Práticas e protocolos (informais) no enfrentamento de violação de direitos .....</b>	<b>88</b>
3.5.1 Da detecção e primeiras providências diante da suspeita ou confirmação de violação de direitos.....	89
3.5.2 Das medidas de prevenção e orientação .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga a relação existente entre a gestão dos CEINFs e o SGDCA em um município do leste do estado de Mato Grosso do Sul, com foco na análise da atuação das gestoras dessas instituições na prevenção, identificação e enfrentamento de situações violadoras dos direitos das crianças. O fato dessas profissionais possuírem contato/interação praticamente diária com os alunos as tornam atoras centrais na garantia dos direitos deles, o que, conseqüentemente, exige uma compreensão melhor de suas práticas e desafios encarados no dia a dia escolar para assegurar a proteção integral das crianças sob sua responsabilidade.

O contexto de análise é especialmente importante, pois os CEINFs representam o primeiro contato formal das crianças com a educação, o que transforma este local em um espaço privilegiado para identificação da eficácia das políticas públicas acerca do assunto. Considerando isto, o estudo pretende compreender como a falta de formação continuada, ausência de protocolos específicos para enfrentamento de violações de direitos e outras limitações impactam a proteção integral dos alunos no ambiente escolar.

A exploração do conteúdo é feita sob o crivo do referencial teórico-metodológico pós-estruturalista, tendo como principais aportes teóricos a relação de poderes de Michel Foucault e a teoria da desconstrução de Jacques Derrida.

Metodologicamente, o estudo analisa o conteúdo levantado em entrevistas com gestoras de CEINFs no município pesquisado, amparado pelo método de Bardin (2011), que possibilita a categorização do conteúdo explorado e divisão das categorias em temas, a serem trabalhados isoladamente, chamadas de unidades de registro pela autora. Também foi feito levantamento bibliográfico em livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado (encontrados principalmente no Google Acadêmico e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), com a pretensão de fundamentar intelectualmente o que foi trabalhado nesta dissertação.

A relevância do trabalho está na possibilidade de mapear os desafios encontrados pelas gestoras e identificar as medidas institucionais que poderiam fortalecer o SGDCA em nível municipal. Quando as práticas de proteção, prevenção e enfrentamento à violação de direitos por parte da gestão educacional são

abordadas, o objetivo é contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes que valorizem o trabalho dos atores da rede de garantias.

Interessante constatar que o compromisso da escola com a proteção integral e com a garantia de direitos das crianças reflete a pretensão de uma educação que, além do papel pedagógico, se aloca na posição de promover o respeito e a valorização da infância, tornando-se um ator essencial do SGDCA.

O primeiro capítulo apresenta os aspectos teóricos e metodológicos do planejamento da pesquisa. O segundo capítulo conecta o contexto histórico-social dos direitos das crianças e adolescentes aos objetivos da pesquisa (escola como ambiente de garantias e proteção), introduzindo o leitor à evolução histórica das conquistas.

O terceiro capítulo expõe os aspectos da pesquisa de campo, descreve o perfil das entrevistadas e apresenta uma análise dos dados levantados em questionários e entrevistas. Possui foco em levantar informações sobre as percepções das gestoras sobre a prática do trabalho em rede para a proteção dos(as) alunos(as), conforme preceituado pelo SGDCA. Por fim, em sede de considerações finais, é feito um apanhado geral do que foi levantado e analisado; são discutidas as implicações das limitações encontradas.

## **CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DO PLANEJAMENTO DA PESQUISA**

### **1.1. JUSTIFICATIVA**

Este trabalho foi desenvolvido em dois momentos, inicialmente como aluno especial da disciplina “Escola e sistema de garantia de direitos das crianças e de adolescentes (SGDCA)”, no primeiro semestre de 2022, junto ao mestrado em educação desta universidade, que foi o primeiro contato com o assunto da pesquisa, momento em que foi constatado como ele possui uma importância indiscutível para a implementação e/ou aprimoramento dos direitos das crianças e dos adolescentes no âmbito educacional; afinal, tudo está vinculado à importância da educação e como o Direito a ampara. E em um segundo momento, já como mestrando, aluno regular da pós-graduação em educação desta universidade, ocasião em que, através de estudos realizados mediante indispensável supervisão do orientador da pesquisa, e com influência das perspectivas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista, em Diversidades e Direitos Humanos (NEPEADDH), sob o viés teórico metodológico pós-estruturalista, foi feita a pesquisa.

Sempre fui atraído pelas ciências jurídicas e suas interligações com os demais ramos do conhecimento; tanto é que, durante minha formação intelectual, bacharelado em Direito, alimentei grande afeto pelos assuntos ligados aos direitos fundamentais constitucionais, base de todos os demais direitos, especialmente dos ligados aos Direitos Sociais, como o direito à educação, instituto base para a criação de uma sociedade próspera, unida e gentil.

A pesquisa coletou informações acerca da efetividade das ações educacionais junto ao SGDCA. Isso foi feito através da análise de produções científicas acerca do assunto, com foco em estudar a efetividade da proteção integral dentro das proteções preceituadas pelo SGDCA. Foi feita, ainda, pesquisa de campo, mediante aplicação de questionários e entrevistas, junto aos(às) gestores(as) de centros de educação infantil (CEINF) a fim de compreender o que eles(as) entendem enquanto responsabilidades públicas de suas ações como promotoras dos direitos da infância.

Um dos motivos que justificam a minha inquietação (que acarretou a confecção do projeto que se desdobrou na presente pesquisa), foi a análise do relatório do Disque Direitos Humanos (Disque 100). Constatei um número alarmante de denúncias

envolvendo violência, abuso, negligência e exploração de crianças e adolescentes. Conforme análise dos dados públicos apresentados no site do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), verifiquei que houve um grande aumento no número de denúncias e violações ao longo dos últimos anos, quando comparamos as estatísticas. Considerando o 1º semestre de 2020, foram 169.799 casos; no mesmo período, em 2022, foram 279.152; também no mesmo período, em 2023, foram 547.925.

Poderia este aumento das violações ser uma falta de sensibilidade da sociedade quanto aos direitos das crianças e adolescentes? Será que a educação, como atora do SGDCA, seria capaz de colaborar de maneira positiva para modificar esta realidade e garantir a proteção integral das crianças e adolescentes? O comportamento administrativo dos gestores da educação infantil seria capaz de impactar positivamente esta realidade?

Nesse sentido, este trabalho também pretende colaborar com a melhoria da educação em um município do leste de Mato Grosso do Sul, pois a efetivação das ações educacionais junto ao SGDCA traz benefícios não apenas às crianças, mas também a todo o setor da educação ligado a elas e, conseqüentemente, à coletividade.

Por fim, vale informar que a presente pesquisa está sendo financiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## **1.2. OBJETIVO GERAL**

Compreender as ações de proteção integral e garantia dos direitos das crianças, com enfoque na importância da atuação dos gestores na garantia da proteção integral dos alunos, com base na análise de produções científicas acerca do assunto, bem como analisar a atuação das gestoras das unidades públicas de educação infantil em um município do leste do estado de Mato Grosso do Sul, em situações identificadas como violadoras da infância.

### **1.2.1. Objetivos específicos**

Verificar o grau de consolidação dos eixos prevenção, proteção e garantia de direitos do SDGCA através da articulação em políticas públicas por meio da



intersetorialidade com a educação, considerando, principalmente, o princípio da proteção integral, através de análise de produções científicas acerca do assunto como embasamento científico.

Identificar como atuam as gestoras de CEINFs frente às situações violadoras dos direitos das crianças, e analisar os dados levantados conectando teoria, fundamentação legislativa e realidade prática

Tudo isto com a pretensão de contribuir para a implantação de políticas públicas de educação focadas na proteção à infância.

### **1.3. METODOLOGIA**

Meyer e Paraíso (2021, p. 17), em sua obra *Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação*, explicam que “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa”. Portanto, a presente teoria explica a forma como o pesquisador conduz a pesquisa e a apresenta ao(à) interlocutor(a), qual trajeto ele(a) percorre e como percorre.

Importante ressaltar que a presente pesquisa está estabelecida no viés teórico-metodológico dentro do referencial pós-estruturalista, no campo da educação. Para Peixoto (2008), a conjectura pós-estruturalista estabelece uma abordagem crítica que desafia as ideias tradicionais sobre estrutura, estabilidade e assunto, pois possui foco na fluidez, na aleatoriedade e na variedade de significados. Desafia definições e categorias fixas. Essa teoria tenta desestabilizar as hierarquias e normas dominantes, recusando a ideia de verdade universal e promovendo uma análise mais intrincada e contextualizada das relações de poder, conhecimento e identidade. O pós-estruturalismo enfatiza a desconstrução de conceitos e a atenção aos discursos, linguagens e práticas que moldam a forma pela qual a sociedade pensa e se comporta.

Peixoto (2008) ainda explica que esta escola tem como um dos seus principais teóricos o filósofo francês Michel Foucault, que contribuiu com a elaboração de teorias críticas acerca da análise dos poderes, subjetividade e conhecimentos. Ainda existem outros autores importantes como Jacques Derrida, com suas teorias acerca da desconstrução e direitos das minorias.

Ainda em relação ao assunto, considerando o entendimento de Ferreira e Erbs (2022), é possível afirmar que o pós-estruturalismo critica definições rígidas e essências fixas, respeitando a relevância do contexto e a multiplicidade de significados, bem como desafia as estruturas do poder, dando foco à diversidade contra o entendimento único, fixo e imutável.

O discutido na presente pesquisa se harmoniza com os preceitos acima apresentados quando as noções predefinidas de direitos das crianças e adolescentes são criticadas, bem como os sujeitos profissionais considerados como obrigados a garantir esses direitos. A análise da evolução da legislação terá como foco os impactos (positivos e/ou negativos) gerados às crianças e adolescentes ante as consequências do discurso de poder e normatividade impostos pelos adultos, que são considerados hierarquicamente superiores. Outra análise importante, compatível com o viés filosófico adotado, é, no entendimento de Derrida (2004), a desconstrução do termo “autoridade”, que, através da análise da evolução histórico-legal, passou de impositor/punidor para garantidor/protetor.

Quanto aos dados coletados, eles foram examinados, observados e considerados conforme a visão das abordagens de pesquisa pós-críticas em educação. É importante trazer à baila a informação de que, conforme explicam Meyer e Paraíso (2021), as teorias pós-críticas não possuem um método definitivo recomendado para realizar suas as investigações face ao fato que essa escola busca a liberação de restrições conceituais, de naturezas fixas, de convicções arraigadas, de supostas verdades abrangentes/universais, sem maiores preocupações com regras, focando no prazer da investigação e análise da pesquisa.

Embora não exista um método, conforme elencado acima, as professoras Meyer e Paraíso (2021) explicam que as teorias pós-críticas se baseiam em premissas e pressupostos que exercem a função de auxiliar a compreensão da metodologia a ser aplicada conforme o caso concreto. Esses pressupostos são:

(...) nosso tempo vive mudanças significativas em educação (...); (...) educamos e pesquisamos em um tempo diferente (...); (...) conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros (...); (...) verdade é uma criação ou uma invenção (...); (...) o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz. (...) o sujeito é efeito das linguagens (...); em diferentes artefatos, estão presentes relações de poder de diferentes tipos (...); diferença é o que vem primeiro e é ela que

devemos fazer proliferar em nossas pesquisas. (Meyer; Paraíso, 2014, p. 28-34)

O sistema de pesquisa foi bibliográfico, para o levantamento teórico; e pesquisa de campo, mediante questionário, e entrevista semiestruturada para a pesquisa aplicada sob a observância do método qualitativo. Os detalhes sobre o modo como a pesquisa foi colocada em prática encontram-se presentes nos tópicos a seguir.

### **1.3.1. Como foi construída a revisão bibliográfica**

A revisão bibliográfica foi construída através de seleção e fichamento de materiais científicos que discutiam assunto compatível com a pesquisa.

Os principais pontos foram as políticas de proteção à infância e como a educação, na pessoa do gestor da educação infantil, lidam com essa situação, sendo que as palavras-chave utilizadas na pesquisa foram “educação”, “criança”, “sistema de garantia de direitos”, “políticas públicas”, “proteção à infância” e “gestor(a)”.

Quanto ao método de análise de conteúdo, utilizou-se o defendido pela pesquisadora francesa Laurence Bardin (2011), amplamente empregado nas áreas das ciências sociais e humanas.

O foco do método de Bardin (2011) é identificar e categorizar os elementos nos dados analisados. Propõe-se a estruturar e organizar o conteúdo adquirido de forma clara e objetiva, facilitando a identificação de padrões. Tal análise é dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

Na primeira fase, pré-análise, Bardin (2011) explica que se trata de uma avaliação ampla do conteúdo disponível, a fim de entender o que se ajusta com a pesquisa e o que ainda precisa ser aprofundado. No caso deste trabalho, foram feitas pesquisas no Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações do CAPES, momento em que filtrei, de maneira mais ampla, o que era interessante (ou não) para esta dissertação.

Já em relação à segunda fase, exploração do material, Bardin (2011) instrui que seja feita análise do conteúdo em detalhes. Esse procedimento pode incluir repetidas leituras do que foi coletado, transcrição da entrevista, inspeção atenta de imagens e reprodução de vídeos (mediante atento exame de detalhes). Nesta pesquisa, foram feitas leituras dos textos que selecionei como mais apropriados,

quando fiz destaques dentro do texto através de grifo marca-texto e fichamentos do material.

Quanto à terceira fase, nesse momento, os resultados são tratados e interpretados, mediante categorização específica e definitiva, construção de mapas conceituais/mentais, elaboração de tabelas e/ou sínteses descritivas e analíticas, tudo à luz dos objetivos da pesquisa e sob o crivo referencial teórico-metodológico.

A forma prática de trazer o conhecimento angariado na revisão bibliográfica escolhida para este trabalho foram as sínteses descritivas e analíticas do conteúdo levantado, para fundamentar/conectar os dados levantados nas entrevistas ao que está sendo pesquisado sobre o assunto.

### **1.3.2. Como foi construída a pesquisa de campo**

A pesquisa de campo foi realizada nos ditames dos ensinamentos do professor Gil (2002), nos seguintes termos:

- a) elaboração do projeto inicial;
- b) exploração preliminar;
- c) formulação do projeto de pesquisa;
- d) pré-teste dos instrumentos e procedimentos de pesquisa;
- e) coleta de dados;
- f) análise do material; e
- g) redação do relatório. (GIL 2002, p. 129)

Insta informar que tal pesquisa foi exteriorizada em dois momentos, inicialmente através de questionário (APÊNDICE A) e, após isto, por meio de entrevista (APÊNDICE B) com as gestoras dos CEINFs da educação pública de Paranaíba/MS. Para Gil (2002), um questionário busca reduzir a termo um determinado objetivo da pesquisa, devendo o pesquisador conduzir as questões com sua destreza e experiência a fim de melhor aproveitamento deste procedimento. Já em relação à entrevista, ela será, nos termos do ensinamento de Gil (2002), parcialmente estruturada, ou seja, ela será “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (Gil, 2002, p. 117).

O questionário foi útil para levantar dados sobre o perfil e a preparação dos gestores da educação infantil, o que subsidiou a elaboração de um estudo mais

estratégico e analítico dos dados levantados em entrevista. Interessante dizer, ainda, que tal questionário foi apresentado juntamente com a entrevista no contato com o(a) gestor(a).

A entrevista foi parcialmente estruturada e manteve maior foco nos objetivos da pesquisa. Inicialmente foram apresentados os questionamentos presentes no roteiro (APÊNDICE B) e, depois, outras perguntas/questionamentos se desdobraram dele através da análise da resposta dada pelo sujeito entrevistado, não havendo julgamentos por parte do entrevistador, apenas levantamento imparcial de dados.

Compareci aos CEINFs públicos de um município do leste sul mato-grossense, sendo que consegui coletar dados com as gestoras de 5 dos 6 CEINFs públicos da cidade. Infelizmente, por incompatibilidade de horários, uma gestora não pôde responder aos questionamentos da pesquisa. Informações mais específicas acerca da pesquisa aplicada serão discutidas em tópico específico.

A análise de dados referente ao que foi levantado nas entrevistas das gestoras foi construída através de categorização do conteúdo e divisão das categorias em unidades de registro. Para Bardin (2011, p. 134), unidade de registro é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base”, ou seja, trata-se de um tema importante para o que foi proposto a ser trabalhado dentro da categoria.

Interessante explicar que, para melhor organização, os tópicos dentro do capítulo relativo à análise dos dados serão relativos às categorias analisadas e os subtópicos serão relativos às unidades de registro dentro das categorias. Antes do início de cada categoria, o leitor será apresentado a uma tabulação do que será trabalhado no decorrer daquele tópico.

#### **1.3.2.1. Da instrumentalidade ética da pesquisa de campo**

A presente pesquisa foi submetida à apreciação da Secretaria de Educação do município pesquisado, que exarou concordância e autorização, conforme pode comprovar o Termo de Autorização (APÊNDICE C).

Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS, através da Plataforma Brasil (APÊNDICE F), sendo

que o referido comitê proferiu parecer positivo ao caráter ético da pesquisa, autorizando que fosse realizada.

As pesquisadas, antes mesmo do início dos trabalhos, foram introduzidos(as) ao Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento da Pesquisa (TCLE) (APÊNDICE D), momento em que os riscos, benefícios, objetivos da pesquisa foram explicados. Foi informado à pessoa que ela não era obrigada a responder aos questionamentos, se assim preferisse, bem como poderia desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer momento.

## **CAPÍTULO 2 – DA INTRODUÇÃO AO CONCEITO PESQUISADO**

### **2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES**

#### **2.1.1. Introdução ao assunto**

Para Nogueira Neto (2009), os direitos e garantias das pessoas resultam de uma evolução histórica; através da justiça social, buscam equilíbrio entre todos os envolvidos e proteção das pessoas em situação de vulnerabilidade.

Quanto ao assunto, é importante ressaltar que, no entendimento de Bobbio (2004), os Direitos Sociais são os que mais sofreram mutações, se multiplicando e adquirindo características especializadas, face ao fato de possuírem natureza dinâmica e adaptativa. Com base nessas características, é possível notar que, nas últimas décadas, surgiram novos sujeitos de direitos e deveres marcados pela presença da diversidade (idosos, mulheres, homossexuais, negros, crianças etc.).

Com base nos marcadores da diferença elencados na última reflexão, e restringindo a análise do assunto às crianças (foco desta pesquisa), segundo Airès (1986), a luta acima apresentada começou há pouco tempo, pois, antes do século XVI, elas não eram vistas como cidadãs plenas. Essa realidade apenas começou a se transformar com o surgimento dos ideais liberais; porém, o reflexo desses pensamentos apenas foi normatizado juridicamente no século XX, com a movimentação legislativa acerca do assunto.

A fim de enriquecer o debatido, para Nogueira Neto (2009), antes dos reflexos legislativos dos já mencionados pensamentos liberais, vigorava a dominação absoluta do “adultocentrismo”, ou seja, os adultos formulavam as leis pensando em paridade formal de direitos no plano escrito (igualdade formal, todos são absolutamente iguais perante a lei), mas não observavam a igualdade material da realidade experimentada pelos envolvidos, em outras palavras, a igualdade dentro da diversidade, com respeito à desigualdade na medida de suas necessidades. Em suma, os adultos criavam as leis, que eram impostas coercivamente à observância de todos como iguais, ignorando totalmente as particularidades dentro da diversidade, beneficiando-os e prejudicando as crianças, mesmo que possivelmente não de modo intencional.

Acerca da imposição de poder, Foucault (2000) explica que ele é uma força que está presente em todas as esferas da realidade social, não se concentrando apenas nas grandes instituições político-sociais.

Ainda acerca do assunto, o autor esclarece que a luta contra o poder não pode ser considerada uma realidade linear de progresso histórico em face da opressão, visto que ele propôs uma abordagem crítica e reflexiva que busca questionar e subverter as normas, porém, sem necessariamente colocar o oprimido em posição de poder ou de verdade absoluta.

Os estudos de Derrida (2010) se harmonizam com o explanado acima, colaborando através da introdução do entendimento de que a evolução social apenas acontecerá através do questionamento das estruturas de poder, principalmente das que sustentam as noções de direito e justiça.

Portanto, estreitando o entendimento dos pensadores pós-estruturalistas elencados e o conteúdo do trabalho, há de se falar que, embora o enfrentamento do “adultocentrismo” seja uma necessidade, os direitos das crianças e adolescentes não devem, de maneira obrigatória, oprimir os adultos ou colocá-los em posição de comando. Não há necessidade de uma troca de posição no exercício absoluto do poder, mas apenas de um equilíbrio, respeitando a diversidade dentro de suas realidades.

Ainda seguindo com a reflexão filosófica, é possível verificar que o adultocentrismo pressupõe que “adulto” e “criança” são categorias fixas e hierarquizadas de tal forma que o adulto se coloca em uma posição de exercício do poder e a criança como sujeito dependente e incompleto. A Desconstrução de Derrida (2004) consegue questionar essa realidade considerada fixa e imutável, problematizando-a mediante questionamento das categorias. Derrida (2004) nos ajuda a entender que a hierarquia existente entre adulto-criança preza por reforçar a marginalização da criança, silenciando suas vozes. Desconstruir essas categorias permite reconhecer melhor a fluidez do discurso que monta as narrativas sobre o assunto, as questionando e atribuindo melhor valor às experiências e conhecimentos das crianças.

Com base em todo o introduzido, importa dizer que:

O processo histórico permite visualizar como crianças e adolescentes foram, ao longo do tempo, envolvidos em relações de agressões e



maus tratos por diversas instituições sociais. As gradativas transformações socioculturais, incluindo a caracterização desse grupo social como “sujeitos de direito”, exigiram a mobilização de diferentes segmentos da sociedade pública e civil. (Faleiros; Faleiros, 2007, p. 15)

De acordo com os fundamentos introduzidos, a apresentação de uma apertada evolução histórica é importante para contextualizar a realidade dos indivíduos a serem estudados, bem como entendermos as mudanças e continuidades dentro da realidade social. Poderemos, ainda, identificar as origens dos problemas a fim de facilitar a instrução da produção científica. Ainda ajudará a compreendermos a complexidade da problemática que estará envolvida na pesquisa.

### **2.1.2. Evolução histórica dos direitos das crianças e dos adolescentes, em um contexto geral**

No ponto de vista do filósofo italiano Bobbio (2004), é considerada o marco histórico inicial mais importante para conteúdo apresentado até agora neste tópico (Direitos Sociais) a aprovação, em 1789, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, pela Assembleia Nacional francesa, em decorrência de todas os protestos levantados na Revolução Francesa. Tal ato representou “uma virada na história do gênero humano” (Bobbio, 2004, p. 40), pois promoveu o fim de uma época e início de outra sob os ditames da liberdade, igualdade e soberania popular.

Mendes (2010) elucida que foi no final do século passado que o discurso sobre os direitos das crianças e adolescentes ganhou mais visibilidade e hoje representa uma realidade dentro das mais diversas instâncias da sociedade.

Essa preocupação surgiu, nos termos dos ensinamentos de Marcílio (1998), a partir da sofisticação das mais diversas áreas do conhecimento, como medicina, ciências jurídicas, psicologia e educação que reconheceram a necessidade do reconhecimento da formulação de direitos para as crianças e adolescentes. Ou seja, foi neste momento que surgiu a preocupação de que as crianças deixassem de ser enxergadas como miniadultas para serem vistas como sujeitos de direitos e deveres (Airès, 1986).

Seguindo, é importante trazer à baila a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, criada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio de

representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. Comparato (2003) explica que ela foi redigida face ao impacto das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial, com a finalidade de introduzir o entendimento de que os direitos humanos são indivisíveis e universais. O estudioso relata, ainda, que ela representa a culminância de um processo ético iniciado com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, mesmo que sua implementação efetiva tenha enfrentado problemas face a contextos políticos, culturais e sociais específicos de cada sociedade, o que dificulta a sua interpretação e aplicação plena.

Para Lepre (2014), o documento anteriormente citado representa a principal conquista em relação aos direitos fundamentais e humanos em nível internacional e que:

Ela reafirma a preocupação dos povos das nações unidas nos direitos humanos e fundamentais, na igualdade de direitos entre homens e mulheres buscando um progresso social com uma ampla liberdade. (Lepre, 2014, p. 14)

Como um reflexo positivo do assunto apresentado, a ONU editou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Conforme informa o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF):

A Declaração enuncia que todas as pessoas devem às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e uma educação que instile consciência e dever social. (UNICEF, 2022)

Em honraria aos 30 anos da Declaração, em 1989, os países membros da ONU subscreveram à Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança (CNUDC) que, em 54 artigos, reconheceu como criança a pessoa com menos de 18 anos e paridade de direitos, que até o momento eram reservados apenas aos adultos, inclusive alcançando às crianças e adolescentes todos os ditames da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Já no nosso país, a evolução histórica caminhou de maneira tímida. Em 12 de outubro de 1927, foi publicado o Decreto 17.943-A, que consolidou as leis de assistência e proteção de menores. Esse decreto ficou conhecido como Código de Menores de 1927. Vale dizer que embora a lei tenha “assistência e proteção” em seu

título, conforme será apresentado a seguir, pouco foi posto em prática em termos de assistência e proteção infância.

Para Zanella e Lara (2016), o Código de Menores de 1927 deu o início ao sistema de justiça juvenil no nosso país, estabelecendo doutrina de situações irregulares todas as vezes que as crianças se encontrassem em uma situação socialmente desviante, como abandono, mendicância, delinquência, vadiagem e prostituição. Nessa situação, elas seriam submetidos à assistência e proteção do Estado, que se utilizaria de medidas como internação, trabalhos forçados e adoção para solucionar os problemas.

As autoras ainda explicam que o Código de Menores de 1927 foi criticado, pois sofria a influência de uma retrógrada visão autoritária e paternalista da infância e da adolescência, tendo em vista que os preceitos da norma consideravam as crianças e adolescentes como objetos de controle social, não sujeitos de direitos e deveres.

Acerca desse ponto, é possível analisar que Foucault (1999) também foi crítico da ideia de que a correção dos indivíduos seria possível através do controle das ações, pensamentos e expectativas dos sujeitos. O intelectual ensina que tais medidas ferem os direitos à dignidade humana e perpetuam a normalização de formas de poder e controle desumano, e de viés opressivos.

Em 1979, a Lei 6.697 criou um novo Código de Menores, que revogou totalmente o antigo. Para Leite (2006), essa norma foi criada em um momento de intensos debates acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes, e representou a tentativa de sofisticação legislativa na proteção e controle do menor em situação de irregularidade, diante de muitas críticas ao Código de 1927.

O Código de Menores de 1979 estabeleceu novas medidas para a proteção e reabilitação dos menores em situação de infração contra a lei; porém, manteve a visão adultocentrista que não reconhecia as crianças e os adolescentes como sujeitos plenos de direitos e deveres. Portanto, conforme explica Leite (2006), esse código continuou sendo alvo de críticas, pois não atendia aos objetivos de efetivação dos direitos humanos que a sociedade almejava.

Após o declínio da Ditadura Militar, regime autoritário que perdurou do golpe 1964 até o ano de 1985, iniciou-se o furor da redemocratização que acarretou a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). No ponto de vista dos

professores Chaves e Fortunato Costa (2018), a partir desse momento, o Estado brasileiro passou a ter o dever jurídico-constitucional de realizar justiça social.

Gonsalves (2019) explica que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a instituição de um Regime Democrático de Direito. Legitimou-se o cidadão enquanto sujeito político, através da formalização de uma concepção ampliada de esfera pública, mediante fixação de diretrizes das ações governamentais, que seriam realizadas através de um sistema político-administrativo descentralizado.

Em decorrência dessa onda protecionista, em 1990, foi criada a Lei 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabeleceu as normas para a proteção dos direitos dessas pessoas.

Considerando que o ECA é o que há de mais sofisticado em termos legislativos, no contexto nacional, acerca dos direitos das crianças, é relevante, neste momento, situar a educação no contexto do trabalho, pois o ECA é tão importante para esta pesquisa que terá um tópico exclusivamente para si.

## **2.3. SITUANDO A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS ASPECTOS HISTÓRICOS DOS DIREITOS**

### **2.3.1. Da importância do estudo do assunto**

Considerando o trabalho de Thomas Marshall (1967), a educação e o letramento estão intimamente ligados à evolução social e à mudança de pensamento. O autor promove uma análise que divide a história dos direitos em três períodos: os direitos civis se estabeleceram no século XVII, já os políticos no século XIX e os sociais floresceram no século XX. Juntamente com os direitos sociais surgiram as filosofias de valoração da educação.

Marshall (1967) explica que a educação representa um pré-requisito para liberdade civil, superando a sua importância como direito social, face ao fato de que o exercício da cidadania está intimamente vinculado à formação educacional, uma vez que o intelectual do indivíduo se colocará diante dos desafios que envolvem desde a defesa dos direitos adquiridos e/ou protestados até a busca por respostas às demandas emergentes.

Mendes (2010), em seu trabalho, explica os direitos políticos e os sociais da seguinte forma:

Os direitos políticos referem-se à participação política, ou seja, o direito de votar e ser votado, de participar e organizar partidos políticos [...] Já os direitos sociais incluem a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. (Mendes, 2010, p. 20)

Mendes (2010), expõe, ainda, que, na cidadania, é a prerrogativa do indivíduo produzir novos direitos e de também os reivindicar, quando já existentes. São aqueles direitos que possibilitam a pessoa de participar da vida em sociedade e influir nas escolhas governamentais. O autor destaca também que quem não é apto a exercer a cidadania plenamente acaba marginalizado da vida social e das tomadas de decisão, tendo seus direitos prejudicados ante a posição de inferioridade dentro de um grupo social.

Essa ausência de cidadania plena das crianças e dos adolescentes pode levar à violação e marginalização dos seus interesses, conforme preceitua os ensinamentos acerca do adultocentrismo, pois o individualismo adulto pode colocar as crianças em posição de inferioridade dentro de um determinado grupo social. Dessa forma, em um conflito de interesses, o representante (adulto), que possui cidadania plena, sempre será privilegiado em relação ao representado(a).

Ligando o assunto à educação, quando um direito é negado a uma criança ou adolescente, eles(as) correm risco de serem marginalizados(as) ou excluídos(as) da participação plena da vida social, pois a falta de educação agrava a desigualdade. Conseqüentemente, isso enfraquece a capacidade deles(as) exercerem seus direitos e influenciar decisões governamentais, mesmo que indiretamente (através de seus representantes legais).

Ainda sobre a questão, Marshall (1967) explica que a coerção estatal acerca da instrução/escolarização se justifica, já o ignorante perde as condições de analisar uma situação e escolher livremente sem a influência de outros sujeitos.

Tendo em vista que a presente dissertação é uma pesquisa acerca da efetividade das garantias dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente no contexto educacional, é indispensável que seja feita uma apresentação dos aspectos históricos acerca destes direitos para que haja uma melhor compreensão do

progresso social nesse campo, bem como para que seja mais fácil identificar seus desafios e conquistas .

### **2.3.2. Breve evolução histórica do direito à educação no Brasil**

Ao traçar uma evolução histórica, a pesquisa ganha mais profundidade, pois enriquece a compreensão do leitor acerca dos padrões e/ou mudanças que ocorreram ao longo do tempo, o que colabora com a compreensão do que está envolvido na problemática do estudo.

Conforme ensina Chizzotti (2005), no início de sua existência, nosso país experimentava uma realidade muito diferente da atual, uma vez que vivia em um modelo de economia exportador marcado pela exploração realizada por sua metrópole. A educação era restrita e voltada aos interesses dos poderosos que controlavam as atividades explorativas, o que conseqüentemente criou um sistema de ensino que privilegiava as classes mais abastadas do país. Isso marcou a exclusão da maioria das crianças no acesso ao direito à educação.

É interessante considerar que a educação, e a forma como ela foi manipulada pela elite econômica para controle e exercício do poder, se alinha com a perspectiva foucaultiana, pois é perceptível que a educação é um instrumento pelo qual o poder se manifesta. O controle dela contribui para a manutenção das estruturas de poder nas mãos dos mais abastados, fortalecendo, ainda mais, as hierarquias estabelecidas pelo poder aquisitivo. Essa explicação é interessante, já que colabora com a compreensão das desigualdades e exclusões que assolam nosso país até hoje.

Ainda acerca do assunto, Ribeiro (2000) explica que a evolução dos direitos ao acesso à educação ocorreu a passos lentos e com uma acumulação histórica de injustiças muito grande, uma vez que o modelo mercantilista de exploração adotado pelos europeus no nosso país, baseado em mão de obra escrava, não assalariada e sem qualificação, gerou um desinteresse inicial na criação de um sistema estruturado de educação difuso. A qualificação intelectual não era considerada importante à produção de riqueza.

Com isso em mente, é importante destacar que a Constituição do Império do Brasil de 1824 faz, em seu Art. 179, inciso XXXII, menção ao direito de acesso gratuito à instrução primária para os cidadãos. Porém, Chizzotti (2005) explica que, embora

tipificado em lei, esse direito não passou de uma mera formalidade legislativa que nunca foi posto em prática, principalmente porque, naquela época, o contexto de cidadão excluía a maior parcela das pessoas que povoavam nosso país (analfabetos, mulheres, pessoas pobres, negros, indígenas e caboclos).

Já no período republicano, a constituição que mais marcou a evolução acerca dos ideais educacionais foi a de 1934. Com ela, inaugura-se, em território nacional, a educação como um direito reconhecido. As constituições posteriores apenas mantiveram ou ampliaram os direitos reconhecidos pela de 1934.

Mendes (2010) explica que a Constituição de 1934 ocupou-se de trabalhar a implantação gratuita e obrigatória do ensino primário. Entretanto, a Constituição seguinte, de 1937, restringiu objetivamente em seu texto a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. O autor expõe, ainda, que a pretensão do poder público, nessa época, era preparar o maior número de mão de obra qualificada e barata para atender às demandas do mercado que estava emergindo naquele momento.

Mendes (2010) acrescenta, ainda, que, na Constituição de 1946, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário foi mantida, porém, nesse contexto, a continuidade da escolarização poderia ser gratuita desde que fosse comprovada a insuficiência do aluno para arcar com as despesas.

Saltando para as décadas de 1960 e 1970, Mendes (2010) destaca que foi um período difícil para os direitos humanos no nosso país, pois foi nesta época que a ditadura militar tomou o poder e cerceou a democracia. Foi a fase marcada pela desvalorização intelectual da educação, já que ela era considerada como um instrumento de liberdade de pensamentos e atitudes, e o regime precisava controlar a população. O autor lembra, ainda, que a ditadura reprimiu sistematicamente os direitos políticos e sociais, se revelando como um governo que favoreceu os ricos e poderosos. Isso gerou a marginalização da maior fatia de pessoas do nosso país, principalmente crianças, que se viram soltas às ruas, sem que houvesse preocupação com sua instrução intelectual básica.

Além do apresentado, o regime militar também se utilizou de instrumentos autoritários, como o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que suspendeu garantias constitucionais e contribuiu para um cenário de repressão e arbitrariedade.

Vila (2014), em seu livro que discute as atrocidades da ditadura militar (e suas consequências), explica que a pressão pela redemocratização surgiu no decorrer da década de 1970, através de movimentos sociais, estudantis e políticos exigindo o retorno das eleições diretas e respeito aos direitos fundamentais. O primeiro grande passo foi a Lei da Anistia de 1979, que autorizou o retorno dos exilados políticos à nação, o que amenizou as tensões. Porém, foi apenas em 1984, com a eleição de Tancredo Neves (o qual tomou posse em 1985), que houve a efetiva queda do regime militar com transição para o regime democrático.

Essa revolução social desdobrou-se na promulgação da CF/88, a qual será considerada na seção seguinte, devido a sua importância.

### **2.3.3. Conexão histórica entre a CF/88, educação e a rede de proteção**

A redemocratização incluiu a promulgação de uma nova Constituição em 1988, que estabeleceu princípios democráticos e reconheceu os direitos civis e políticos. Tal ato reintroduziu o direito à educação como vertente importante de políticas públicas. Inclusive, é possível verificarmos que, no artigo 6º da CF/88, a educação foi reconhecida como direito social, garantido a todos:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988)

A partir desse momento, a educação passou a ter tanta importância que uma seção inteira da nossa Lei Maior foi dedicada a trabalhar o assunto (Título VIII, Capítulo III, Seção I), artigos 205 a 214. Dentre muitas diretrizes oferecidas por estes artigos, 205 expõe que a educação é um dever de todos os sujeitos, não mantendo a incumbência de educar exclusivamente à família, mas também atribuindo a responsabilidade ao Estado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)



Interessa particularmente para esta pesquisa que coloquemos em destaque o que foi preconizado pelo inciso I do artigo 208, o qual determinou que o ensino fundamental se tornasse obrigatório e gratuito. Depois da Emenda Constitucional 59, o texto foi modificado para que se tornasse obrigatória e gratuita a oferta de educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Atualmente, ainda é assegurado pelo inciso IV do mesmo artigo que às crianças de até 5 (cinco) anos de idade deve ser oferecida a educação infantil em creche e pré-escola.

O artigo 208 do texto constitucional, no parágrafo segundo, ainda estabelece que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1988).

Aqui não ocorreu apenas uma mudança nas orientações jurídicas, mas um impacto forte nas obrigações do Estado. Trata-se de uma alteração naquilo que Foucault (1993) chama de governamentalidade, ou seja, a maneira pela qual o Estado exerce o poder de governar sobre a população, utilizando mecanismos de disciplina para administrar uma coletividade e regular comportamentos.

Isso representa uma significativa mudança na forma como a força estatal deve encarar seu papel no provimento dos direitos sociais, enfatizando a educação como principal estratégia para o desenvolvimento tanto social quanto econômico do país. Além disto, restou demonstrado que a CF/88 inaugurou o modelo de trabalho que busca fomentar a integração entre diversos setores sociais e estatais em busca de garantir o direito à educação.

Derrida (2004) nos amplia a visão reflexiva sobre como as políticas educacionais refletiram e perpetuaram as hierarquias de dominância do poder da minoria poderosa sobre as maiorias mais fracas.

Indispensável analisarmos como a CF/88 representou avanço verdadeiro em relação aos marcos legislativos anteriores, como o Código de Menores de 1927 (e sua versão revisada de 1979). Ambos os códigos se baseavam em uma interpretação que considerava as crianças e adolescentes como sujeitos passíveis de intervenção, não de exercício de direitos e deveres. Com a CF/88, o modelo que antes se baseava no adultocentrismo, perpetuando um comportamento que ignorava as especificidades infantojuvenis, foi substituído pelos ditames da proteção integral, que fixou a educação como eixo estrutural para se obter igualdade e justiça social.

Com base no que foi apresentado até o momento, e trazendo o assunto à área desta dissertação (educação), é possível compreendermos que, atualmente, o poder público tem o dever de garantir os direitos dos cidadãos, através de uma análise crítica das estruturas de poderes antigas, buscando promover uma relação mais igualitária e eficiente dentro do ambiente educacionais, com preocupações humanizadas e consideração das individualidades e necessidades dos estudantes.

É preciso explicar que a CF/88 representou um marco na consolidação dos direitos fundamentais para os cidadãos brasileiros, sendo a educação um direito muito trabalhado nos artigos dela. Vale dizer, também, que a CF/88, na posição de lei abrangente, ou seja, fixadora de diretrizes, demandou uma evolução legislativa em todas as áreas, em especial quanto aos direitos das crianças e adolescentes, que necessitam de uma proteção mais sensível.

Conforme explica Fariello (2018), essa evolução legislativa se fundamentou no exposto no artigo 227 da CF/88, que tem a seguinte redação:

Art. 227. 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.

A autora informa, ainda, que essa inovação representou uma interpretação sobre o contexto de infância que, conseqüentemente, rompeu com o modelo focado na punição, imposto pelo Código de Menores e em vigor durante o período da ditadura militar.

Essa ruptura, além de modificar a forma pela qual o Direito interpreta o conceito de criança, também demandou a criação de políticas públicas específicas para elas, o que viabilizou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse Estatuto representou a consolidação de avanços legais que foram iniciados na promulgação da CF/88, reconhecendo a proteção integral como princípio fundamental e criando diretrizes para a garantia de diversos direitos, dentre eles, o direito à educação.

Diante de toda a onda protecionista dos direitos fundamentais gerada pela redemocratização do nosso país e diante da necessidade de uma lei que

representasse de maneira incontestável o interesse do Estado em proteger as crianças e adolescentes de maneira integral, foi criado o ECA, que, dentro muitos assuntos, também tratou do direito à educação.

#### **2.4. O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)**

Conforme já citado nesta dissertação, o Código de Menores de 1979 possuía natureza assistencialista e punitiva; porém, com a evolução das abordagens acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes, uma atualização nos ditames protetivos era necessária. Nesse contexto, emerge a criação do ECA, o qual, visando a promoção e proteção dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, estabeleceu diretrizes e garantias específicas para a categoria e revogou o código inicialmente citado.

O ECA representa o que há de mais sofisticado na legislação brasileira. Ele regula os direitos e deveres das crianças e adolescentes. Um dos principais aspectos dessa lei é a instituição da doutrina de proteção integral da criança e do adolescente (reforçando a responsabilidade de toda a sociedade em garantir a proteção, promoção e defesa dos direitos infantojuvenis). Ela também estabelece direitos básicos em diversas áreas (como, por exemplo, direito à saúde, liberdade, dignidade, convivência família e, mais interessante para este trabalho, educação). Vejamos:

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 11 É assegurado acesso universal e igualitário às ações e serviços de saúde, [...] incluindo atendimento especializado às pessoas com deficiência.

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- [...]
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1990)

O Estatuto também estipula metas para combate às violações de direitos, como trabalho infantil, abuso sexual, exploração e negligência:

Art. 18-B É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, colocando-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 70 É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Interessante ressaltar, novamente, que o ECA vai ao encontro das determinações da CNUDC, adotada pela assembleia da ONU, e da qual o Brasil é signatário. Sua leitura nos leva a entender que alguns dos seus princípios são: a não discriminação (todas as crianças e adolescentes possuem direito à igualdade); égide do interesse superior da criança em todas as ações promovidas pelo Estado e particulares; sobrevivência e desenvolvimento (as crianças e adolescentes devem receber um padrão mínimo compatível para isso); e participação (quando a criança possuir condições de ter formação de opiniões, ela deverá ter suas opiniões consideradas, devendo ser respeitada a maturidade de faixa etária).

Faleiros (2011) explica que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) adotou a Doutrina da Proteção Integral de maneira expressa (art. 1º), reconhecendo tanto a criança quanto o adolescente como sujeitos de direitos e deveres, os quais devem ser efetivados pelo Estado e pela sociedade civil organizada, de maneira articulada, através de uma parceria gerida pelos Conselhos de Direitos, Conselhos Tutelares e dos Fundos geridos por estes Conselhos. Interessante perceber que os

princípios basilares do ECA são a localização, na nossa pátria, dos ditames do CNUDC.

É possível ligar as transformações do ECA com os ensinamentos de Derrida (2004; 2010). O filósofo critica temas relacionados ao poder, autoridade e justiça, defendendo, conforme já explicado, a desconstrução de conceitos tradicionais e se contrapondo a princípios bases do ordenamento jurídico. No caso da lei em tela, houve uma desconstrução do conceito de autoridade, preceituada nos antigos Código de Menores. Antes, o entendimento dessa instituição era absoluto, sendo que a autoridade era imposta com rigor, nos termos da letra da lei. No entanto, além de fiscal da imposição dos preceitos legais, o Estado também se tornou responsável por viabilizar esses valores, de maneira humana e respeitosa, podendo os gestores, serem responsabilizados por seus atos, em caso de omissão do poder público.

Importa, ainda, trazer para a discussão os termos do Art. 86 do ECA, o qual determina que “o atendimento aos direitos da criança e do adolescente dar-se-á por meio de um conjunto articulado de ações governamentais, não-governamentais, da união, estados e municípios” (Brasil, 1990). Esse artigo criou o conceito de Rede de Proteção, que basicamente explica que é obrigação de todos, de maneira articulada, garantir os direitos das crianças e dos adolescentes a fim de efetivar a proteção integral.

Com o surgimento do ECA, houve uma reviravolta nas políticas públicas, que foram obrigadas a se adaptar para que a proteção se desse em formato de Rede com a integração entre o poder público e a sociedade civil com enfoque na garantia de direitos das crianças e dos adolescentes.

Quanto aos Conselhos, interessante transcrever o Art. 88, inciso II do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual fixou que os conselhos municipais, estaduais e nacionais deveriam ser criados:

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

(...)

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais. (Brasil, 1990)

Em obediência ao fixado acima, no dia 12 de outubro de 1991, a lei 8.242/91, criou o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que, conforme elucida seu Art. 2º, possui as seguintes competências:

Art. 2º Compete ao Conanda:

I - elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos arts. 87 e 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

II - zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

III - dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos na Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990;

IV - avaliar a política estadual e municipal e a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente;

V - (Vetado)

VI - (Vetado)

VII - acompanhar o reordenamento institucional propondo, sempre que necessário, modificações nas estruturas públicas e privadas destinadas ao atendimento da criança e do adolescente;

VIII - apoiar a promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, com a indicação das medidas a serem adotadas nos casos de atentados ou violação dos mesmos;

IX - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária da União, indicando modificações necessárias à consecução da política formulada para a promoção dos direitos da criança e do adolescente;

X - gerir o fundo de que trata o art. 6º da lei e fixar os critérios para sua utilização, nos termos do art. 260 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

XI - elaborar o seu regimento interno, aprovando-o pelo voto de, no mínimo, dois terços de seus membros, nele definindo a forma de indicação do seu Presidente. (Brasil, 1991)

Ao ler o texto de lei acima, entendemos que esse Conselho exerce o papel de defender os interesses infantojuvenis, agindo como colegiado de controle e participação social na criação e efetivação de políticas públicas voltadas para este público. Assegura que as ações da administração pública e da sociedade estejam alinhadas com a ótica de proteção do ECA, garantindo o bem-estar e desenvolvimento pleno dos protegidos. Para tal, existem, no CONANDA, representantes do governo federal, estadual, municipal e representantes da sociedade civil organizada, conforme estabelece o artigo 3º da lei 8.242/91.

## **2.5. DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (SGDCA)**

Em 2007, foi aprovada a Resolução 113/2006 do CONANDA, que definiu os princípios e diretrizes para a implementação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Trata-se da efetiva exteriorização da Rede de proteção conceituada anteriormente.

O conceito de tal Sistema, nos termos do Art. 1º da presente Resolução, é o seguinte:

Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente 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. (Brasil, 2006)

Ainda continuando nos ditames do artigo 1º, o §1º explica que

§ 1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. (Brasil, 2006)

Ou seja, é possível perceber que, dentre outros direitos importantes, a educação é valorizada logo no início da lei, informação relevante para esta pesquisa, e que será aprofundada em seção posterior.

Vale explicar, ainda, que no corpo da Resolução, em seu artigo 2º, foi estabelecido que o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente possui a função de promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes.

Segundo Baptista (2012), para efetivar sua competência, o Sistema deverá assumir a tarefa de enfrentar diversos níveis de desigualdade e iniquidades,

problemas estes que dificultariam, de maneira evidente, a realização plena dos direitos humanos.

É justo complementar que, para que seja realizada a empreitada acima apresentada, o SGDCA se instrumentaliza de eixos articulados e estratégicos para se exteriorizar de maneira eficiente e organizada. Os principais eixos são: defesa, promoção e controle dos direitos humanos, conforme é verificável no texto do seu artigo 5º (Brasil, 2006).

O eixo da defesa dos direitos humanos, nos termos do artigo 6º da Resolução aqui discutida, é, basicamente, a “garantia do acesso à justiça, ou seja, pelo recurso às instâncias públicas e mecanismos jurídicos de proteção legal dos direitos humanos” (Brasil, 2006). A resolução arrola diversos órgãos públicos que são relevantes para viabilizar esse acesso, como varas da infância e juventude, promotorias de justiça, defensorias, polícia civil judiciária, conselhos tutelares etc.

Quanto ao eixo da promoção dos direitos humanos, o artigo 14 da Resolução explica que ele trabalha basicamente com a exteriorização do artigo 86 do ECA, o qual trata da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. Sua função é articular todas as políticas públicas a fim de viabilizar a garantia e proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes. É explicado, ainda, que esse trabalho será feito através da intersectorialidade e colaboração dos atores do SGDCA para estimularem e fomentarem políticas públicas que protejam as crianças e adolescentes.

Já em relação ao último eixo arrolado no artigo 5º da Resolução, o controle da efetivação dos direitos humanos, nos termos do artigo 21, “se fará através das instâncias públicas colegiadas próprias, onde se assegure a paridade da participação de órgãos governamentais e de entidades sociais” (Brasil, 2006). Esse controle possui a função de criar uma gestão democrática do SGDCA, pois envolve vários atores na fiscalização das políticas e práticas voltadas a seus princípios. Estão incluídos neste rol, por exemplo, conselhos de direitos, organizações da sociedade civil e conselhos tutelares. Essa gestão democrática exerce a importante função de garantir a transparência nas ações e diversidade de pensamento e filosofias.

Nessa esteira, e buscando foco no assunto principal da pesquisa, citamos Nogueira Neto (2009), para quem o eixo da promoção dos direitos das crianças e adolescentes possui foco em sua consubstanciação de maneira intersectorial, através



das políticas públicas (infraestruturantes, institucionais, econômicas e sociais). Trata-se de um direito do cidadão(ã) e, ao mesmo tempo, de um dever, não apenas do Estado, mas também da família e da sociedade civil organizada. Quanto ao eixo das defesas dos direitos humanos, resumidamente, trata-se de uma garantia de acesso aos mecanismos de proteção jurídico-legal. Por fim, o controle social é feito de maneira social-difusa (sociedade civil organizada, fóruns, comitês, organizações não governamentais, sindicatos) e institucionalmente (Conselhos, Tribunais, Parlamento etc.). Esse tipo de controle exerce a função de promover o acompanhamento, avaliação e monitoramento dos direitos dentro do SGDCA.

É possível enxergar que houve, após uma vagarosa evolução histórica, um reconhecimento da heterogeneidade das crianças e adolescentes, bem como sua multiplicidade, com aceitação e respeito à diversidade. O SGDCA visa garantir que as crianças e adolescentes sejam tratados como indivíduos únicos (enxergando a igualdade dentro da diversidade).

Valendo-se do que foi apresentado, ter conhecimento de como as ações em torno desses eixos são realizadas é de suma importância, pois é através da análise desse conteúdo que se fará a implementação do acesso à justiça e à proteção jurídico-social mais efetiva, mediante a atuação do Ministério Público, Conselhos Tutelares, Varas da Infância e da Juventude e demais órgãos envolvidos no assunto. Com isso, combatem-se as situações de vulnerabilidades e colabora-se com a identificação dos principais desafios para efetivar de maneira mais eficiente o primado da proteção integral das crianças e adolescentes.

Portanto, o SGDCA é um reflexo da evolução dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes com conseqüente reconhecimento da relevância de amparar os direitos desses indivíduos, que serão o futuro da sociedade.

É de suma importância que a sociedade garanta uma forma de defender esse Sistema a fim de viabilizar que todas as crianças e adolescentes consigam desenvolver seu pleno potencial e gozar de uma realidade digna e igual. Conforme exposto pelos regulamentos, tal empreitada demanda a participação do governo, das famílias, educação e da sociedade civil organizada.

### **2.5.1. Ligando o SGDCA à educação**

O SGDCA representa um marco nos direitos das crianças e adolescentes, principalmente no tocante à proteção e promoção dos direitos infantojuvenis fundamentais. Neste momento da pesquisa, pretendemos realçar a estreita relação entre o SGDCA e o campo educacional, demonstrando como a efetivação do SGDCA pode potencializar e fortalecer os processos de formação intelectual das crianças e adolescentes (bem como dos educadores) e garantir a proteção integral contra situações de violações de seus direitos.

A preocupação do SGDCA em consagrar a educação como um direito fundamental, conforme já dito anterior, demonstra a intenção do legislador em indicar que a educação não é apenas o meio para garantir o desenvolvimento individual das crianças e adolescentes, mas também um instrumento importante na promoção e proteção de diversos direitos deles(as), que são considerados(as) membros(as) dos grupos minoritários e vulneráveis da sociedade. Consequentemente, o SGDCA, em parceria com a educação, contribui para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, a educação pode ser considerada um pilar para a garantia dos direitos.

A escola é um ambiente de proteção integral, pois, ao ser enxergada como espaço de importância nas vidas das crianças e adolescentes, passa a ser um local privilegiado para a implementação de práticas que se harmonizam com o que é preceituado pelo SGDCA. Através da análise de toda a legislação presente neste trabalho, destaco que a proteção integral defendida pelo Sistema encontra solo fértil para sua concretização nas salas de aula, nos corredores, nos momentos de interação entre os(as) profissionais ligados ao ambiente escolar, não apenas os(as) educadores(as), tendo em vista que o cotidiano entre os(as) alunos(as) e as demais pessoas presentes na escola colabora, não apenas para a transmissão de conhecimento, mas também para construção de ambientes seguros e ideais para o desenvolvimento humano dos educandos.

A educação ainda pode ser ligada ao SGDCA através do estímulo legal à participação ativa da construção do conhecimento através do respeito à expressão de opiniões e valorização da diversidade, atos que contribuem para a formação de

cidadãos(ãs) mais críticos(as), pois conhecedores de seus direitos e, automaticamente, capazes de construir uma sociedade mais justa e equilibrada. A leitura do capítulo IV do ECA, que trata da “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, é um dos principais fundamentos a todo o que explana este parágrafo.

Retiremos o assunto estudado da teoria e apresentemos alguns dados práticos recolhidos em trabalhos com que tive contato. Mendes (2010), em sua dissertação de mestrado em educação, que trabalhou com a relação da escola com o Conselho Tutelar, explicou que ambos são extremamente importantes para garantir o direito à educação das crianças e adolescentes; além disso, a colaboração entre eles é essencial para criar um ambiente educacional focado no desenvolvimento integral dos estudantes e especialmente seguro.

Com base na experiência de sua pesquisa, Mendes (2010) expõe que os atores do SGDCA (no caso de sua pesquisa, a escola e o Conselho Tutelar) exercem a função de identificar situações de vulnerabilidades (como abuso, abandono, negligência ou exploração) e viabilizar o combate a essas irregularidades. Isso se dá em decorrência de a escola ter a posição de ambiente seguro e de convívio corriqueiro, o que facilita o contato entre os(as) envolvidos(as) – alunos(as) e professores(as), por exemplo – de tal forma que consigam desenvolver a capacidade de perceber as mínimas alterações de humor ou sinais de alerta de vulnerabilidade.

A importância da ligação do SGDCA com a educação também pode ser verificada no trabalho da Martin (2007), que pesquisou acerca da “Violência sexual contra a criança e o adolescente: desconstruindo mitos, construindo práticas no cotidiano escolar”. A pesquisadora explica que a violência sexual contra crianças e adolescentes é um tema muito delicado, o qual exige uma abordagem mais complexamente sensível dentro do ambiente escolar. Há a necessidade de desconstruir mitos e viabilizar práticas adequadas no cotidiano escolar para prevenir identificar e lidar com casos de violência sexual.

Martin (2007) explica que os(as) atores(as) do SGDCA ligados ao combate à violência sexual precisam conhecer sobre os direitos das crianças para agir de maneira articulada e interdisciplinar, ou seja, cada um colaborando para resolver um problema complexo utilizando seu campo de competência de atuação. Esses(as) atores(as) incluem o corpo escolar (não apenas o docente, mas também o

administrativo e discentes), o Conselho Tutelar, a polícia, o apoio psicossocial, o judiciário, o Ministério Público etc.

Ainda é exposto que a promoção de sensibilização acerca do assunto, bem como a formação dos profissionais para lidarem de maneira mais efetiva com possíveis situações de vulnerabilidades (no caso do trabalho sexual) é de grande importância. Ou seja, a formação dos profissionais ligados à educação para aprenderem a identificar situações de vulnerabilidade pode salvar vidas. Nesta premissa, pode-se incluir a capacidade de enxergar sinais de alerta e promover as medidas necessárias para combater violações. Além disto, desconstruir e desmistificar os estereótipos ligados à violência sexual para criar um ambiente acolhedor e seguro para as vítimas (aumentando o vínculo de confiabilidade entre os envolvidos) pode contribuir para a conscientização e abertura do violado para diálogo e, conseqüentemente, para combate à violência.

Silva e Alberto (2019) pesquisaram a forma pela qual o SGDCA vem se constituindo com base na experiência de atores sociais de uma cidade de porte médio do norte de Tocantins. As autoras constataram que a rede de garantias encontra-se desestruturada; a principal característica dessa instabilidade é a falta de articulação entre as instituições que a compõem. A experiência científica do trabalho também é marcada pela falta de capacitação e preparação dos atores, inclusive nos aspectos legais.

As pesquisadoras ainda reconhecem que houve uma considerável evolução legislativa acerca do assunto; no entanto, tais avanços não são o suficiente para a proteção das crianças e adolescentes, pois existe falta de protocolos formais para organização do trabalho, pouca formação continuada e ausência do conhecimento dos aspectos legais do trabalho da rede. A pesquisa das autoras é importante para entendermos que o SGDCA possui limitações de trabalho na escola, fato este que será considerado no momento da análise dos dados levantados nas entrevistas nesta dissertação.

Válido dizer que os dois trabalhos citados (Martin, 2007; Silva; Alberto, 2019) podem mostrar como a educação contribui com o SGDCA, posto que focam em demonstrar como a educação pode defender e promover os direitos humanos das crianças e adolescentes (que são dois dos três principais eixos temáticos do SGDCA presentes no artigo 5 da Resolução).

### **2.5.2. Da importância do Conselho Tutelar na garantia de direitos e suas interligações com a educação**

A rede de garantias da criança e do adolescente foi criada dentro das diretrizes do Art. 88 do ECA, que, inclusive, em seu inciso II, determinou a criação dos conselhos municipais, estaduais e federal dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Como o foco do trabalho é municipal, é indispensável que sejam traçados alguns comentários acerca do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), é uma instância deliberativa/consultiva/controladora, ou seja, todas as políticas públicas municipais precisam passar pelo crivo da análise deste Conselho. De acordo com Digiácomo (2011), juntamente com o CT, o CMDCA é o órgão que precisa estar à frente das públicas intersetoriais. O autor explica, ainda, que o CMDCA exerce a função de fomentar e controlar as políticas públicas voltadas para os interesses das crianças e adolescentes a fim de viabilizar a formação da Rede de Proteção preconizada pelo SGDCA.

Já quanto ao CT, o artigo 131 do ECA estabelece que se trata de um “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 1990). Ou seja, ao contrário do CMDCA, o CT possui caráter executivo e operacional, com autonomia funcional para tomar decisões, agir e proteger as necessidades das crianças e adolescentes no tocante à proteção, sem hierarquia de subordinação (com a prefeitura, por exemplo).

Silva (2021) informa que, dentre muitas atribuições, o CT exerce a função de atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e/ou risco, e de executar medidas de proteção como encaminhar o(a)(s) envolvido(a)(s) para o serviço de saúde e/ou programas de acolhimento específicos para a necessidade. Também promove a fiscalização de entidades de atendimento. Além do que foi apresentado anteriormente, o CT possui, também, a atribuição de executar suas decisões junto às autoridades competentes (como o poder judiciário) e de encaminhar ao Ministério Público fatos que constituíam infração administrativa ou penal contra os direitos das crianças e adolescentes.

Fazendo uma interligação entre o CT e a educação, é possível dizer que o direito à educação é uma das garantias sociais mais importantes para as crianças e os adolescentes, pois, conforme explica Cury (2006), a exteriorização desse direito não está adstrita apenas ao ato de ir à escola ou ter condição de permanecer lá, mas também ao fato de que existe a obrigação de que seja proporcionada uma educação de qualidade para que o ser humano possa compreender e promover o seu desenvolvimento integral. Com base em tudo que já foi estudado neste trabalho, é possível compreender que o desenvolvimento integral anteriormente dito apenas se dará através do respeito a todos os direitos e garantias elencados nas legislações do nosso país.

Nesse sentido, o CT, com a sua autonomia, exerce a função de viabilizar a colaboração com a escola para que esses direitos sejam garantidos. É possível verificar a importância de tais atribuições, pois o legislador brasileiro preocupou-se em as fixar nos termos do Art. 56 do ECA:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:  
I - maus-tratos envolvendo seus alunos;  
II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;  
III - elevados níveis de repetência. (Brasil, 1990)

No trecho legislativo acima, é possível entender que houve uma fixação clara de diretrizes para que as instituições de ensino colaborem com o CT na garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Minucemos os termos dos incisos acima apresentados. O inciso I implica a prática intersetorial da escola com o CT na proteção e suporte contra situação de risco de modo que providências sejam tomadas o mais rápido possível. O inciso II trata do acompanhamento individualizado de cada aluno a partir de suas necessidades educacionais, viabilizando acesso a recursos provenientes de políticas públicas e serviços de apoio disponibilizados pela lei. Por fim, o último inciso do artigo trata da importância da CT como promover do permanência escolar, prevenindo a baixa no letramento infantojuvenil do nosso país.

Portanto, é possível entender que, quando analisamos direitos e educação, o CT detém a função executiva de assegurar que estas garantias sejam efetivamente cumpridas, mediante atuação prática e presente a fim viabilizar que violações de

direitos não prejudiquem o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

### **2.5.3. A escola como ambiente de proteção**

Conforme elucidado na evolução histórica, é amplamente reconhecido que o ambiente escolar possui uma importância muito grande na garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. A escola é responsável pela formação da criança em diversos aspectos diferentes como emocionais, sociais, físicos e intelectuais.

Conforme explica Cury (2006), o apoio emocional dado pela escola se desdobra da existência de profissionais que não fazem parte do seio familiar da criança, mas que possuem a capacidade de identificar oscilações de humor ou sentimentos diante de um convívio corriqueiro e intenso com ela. Ainda existe, em tese, a presença de psicólogos e assistentes sociais que exercem a função de apoiar os(as) alunos(as) nos momentos de dificuldades.

Já quanto ao contexto social, conforme explica Marshall (1967), a escola tem a função de introduzir o sujeito à cidadania e libertá-lo(a) das amarras da dependência de outro(as) para exercer seus direitos.

Em relação aos aspectos físicos, explicam Elsen *et al.* (2011) que a escola funciona como um espaço neutro, sem a presença de julgamentos ou estereótipos, o que a torna um ambiente onde as crianças podem desenvolver suas habilidades sem as amarras do julgamento ou do abuso.

Interessante salientar que escola não detém apenas a função de garantia de acesso à educação, mas também de permanência e de proteção. Quanto à proteção, é impossível desvincular o espaço escolar dela, pois os preceitos do ECA determinam que a escola deve ser tratada como um local onde os direitos fundamentais das crianças e adolescentes devem ser respeitados e promovidos.

Elsen *et al.* (2011) pesquisaram sobre a escola como ambiente de proteção para vítimas de violência doméstica, em um trabalho no qual foram entrevistados docentes e orientadores pedagógicos de duas escolas públicas municipais da cidade de Itajaí, no estado de Santa Catarina (SC), as quais atendem alunos do ensino fundamental.

Nessa pesquisa, constata-se que a violência doméstica, um tipo grave de violação de direitos da criança e do adolescente, usualmente acontece dentro do seio familiar, tendo como cúmplices e/ou autores pais, responsáveis ou amigos próximos (que frequentam o ambiente familiar). Outro grande problema arrolado é que a violência doméstica ainda é enxergada pelos responsáveis como forma de corrigir ou educar os filhos, o reflexo de uma relação de poder com fins de dominação, exploração e opressão.

Nesse sentido, Elsen *et al.* (2011) explicam, ainda, que a escola pode vir a representar um papel muito importante na detecção de casos de violência doméstica, pois, face à proximidade existente entre os profissionais da educação e os alunos, que interagem corriqueiramente, é possível identificar indícios. Como um observador privilegiado da realidade das crianças, o profissional da educação conhece suas necessidades e condições de vida, e, portanto, tem a sensibilidade de detectar situações de violência doméstica de maneira precoce. Elsen *et al.* (2011) informam, também, que a escola pode desempenhar um papel importante como educadora dos responsáveis das crianças, protagonizando uma prestação de serviço à família e à comunidade, com instruções e orientações.

Os pesquisadores concluem sua pesquisa explicando que a desinformação, o receio de se envolver em questões familiares dos alunos, o medo de represália e o não reconhecimento do papel do professor como garantidor de direitos contribui para o agravamento da situação e prejudica o desenvolvimento da escola como ator no combate a situações de violência. Explicam que ausência de incentivos através de políticas públicas de formação continuada e apoio permanente para os profissionais da educação impede que a escola seja tomada como um ambiente de diálogo, comunicação e formação de protetores das crianças.

Por fim, Elsen *et al.* (2011) expõem algumas medidas que seriam necessárias para que este cenário tenha alguma modificação:

Para que a escola seja de fato um espaço que possibilite aos seus usuários maior perspectiva de educação, são necessárias algumas medidas, como:

- a) Instrumentalizar os professores e funcionários sobre o tema da violência, seu reconhecimento e o papel da escola na descoberta e direcionamento;
- b) Tornar explícito o compromisso da escola com a prevenção da VDCA, visando às denúncias, ao acompanhamento, à proteção da criança e ao tratamento com os pais;



- c) Estruturar-se internamente para exercer esse compromisso diário com todos os professores e funcionários, a fim de obter um serviço de apoio para as crianças;
- d) Tornar explícitas suas relações com os órgãos de defesa das crianças que compõem a rede formal de defesa dos direitos da criança e adolescente;
- e) Especificar o papel dos professores e funcionários na notificação da VDCA e, também, na comunicação com a família (Elsen *et al.*, 2011, p. 10)

Portanto, a pesquisa citada dialoga diretamente com os princípios e práticas do SGDCA, ao revelar a importância da escola como um ambiente de proteção e o papel não apenas dos professores, mas também de todo o corpo educacional, na notificação e prevenção da violência.

Borges, Medeiros e Assis (2021), por sua vez, pesquisaram a importância da gestão escolar na proteção da criança e do adolescente. Esses autores destacam o papel da escola como entidade responsável pela proteção das crianças e adolescentes, citando o artigo 12 da Lei 13.663/2018. Explicam, ainda, que a maneira mais eficiente de garantir esses direitos é estreitando laços com o CT; assim, o gestor escolar precisa ser instruído e conscientizado para operacionalizar as políticas públicas no sentido de harmonizar-se com CT (e os entes da rede proteção) a fim de garantir os direitos dos alunos.

Em adição, Borges, Medeiros e Assis (2021) ressaltam que os(as) gestores(as) precisam viabilizar que todos os(as) atores(as) dentro do processo educativo sejam capacitados(as), principalmente os(as) de linha de frente (professores(as), monitores(as) e etc.). Os pesquisadores informam, também, que é indispensável que haja uma integração perfeita entre a gestão escolar e a rede de proteção.

Por fim, a pesquisa citada nos faz entender que o nosso país é deficitário em legislação e políticas públicas voltadas à disponibilização de cursos de formação para preparação dos profissionais da educação em reconhecer, notificar e comunicar situações de violações. Observam, ainda, a carência de canais de diálogo entre os responsáveis ou familiares, escola e rede de proteção; um exemplo de canal seria um aplicativo, que, se eficientemente empregado, poderia mudar a realidade de diversas crianças em situação de vulnerabilidade.

Portanto, com base em tudo que foi analisado, principalmente nas produções científicas deste tópico e dos demais antes dele, é impossível negar a importância da

escola como ambiente de proteção e garantia de direitos dos alunos. A escola não é um ambiente adstrito apenas à prática da aprendizagem acadêmica, mas também um espaço onde os aspectos emocionais, fisiológicos e sociais das crianças e adolescentes são desenvolvidos, o que demanda uma proteção especial.

O contato corriqueiro dos profissionais da educação (em especial os professores e os gestores) com os alunos permite que eles desenvolvam sensibilidade para reconhecer precocemente quaisquer nuances comportamentais que possam indicar alguma situação de vulnerabilidade. Conseqüentemente, o fortalecimento da comunicação entre os atores da rede integrada de proteção, a formação continuada dos profissionais da educação e políticas públicas bem direcionadas e eficazes seriam capazes de consolidar o ambiente escolar como um ambiente indispensável para a proteção dos alunos, viabilizando a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### **2.5.4. Da importância e responsabilidade dos gestores escolares da educação infantil na efetivação do SGDCA**

A priori, precisamos entender qual é a importância do(a) gestor(a) no contexto educacional. Neste contexto, o termo é representado como sinônimo de diretor escolar. A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MNCCDE), publicada/aprovada pelo Ministério da Educação em 2021, em relação ao cargo de gestão, explica que:

A condução da escola, sob a inspiração e determinação desses princípios, cabe ao diretor, o qual, entre muitas outras, tem as atribuições de coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico. (Ministério da Educação, 2021, [s.p.]

O que foi exposto enfatiza as competências do(a) diretor(a) como gestor(a) dentro da unidade escolar, com a importância de líder responsável por diversas áreas dentro dos direitos fundamentais, desde elaboração da execução da proposta pedagógica, até o combate às violações de direitos e à violência contra as crianças e adolescentes.

A MNCCDE informa, em seu texto, que o(a) gestor(a) detém a função de gestão e liderança, e que seu comportamento, quando positivo, influencia a qualidade do ensino e da aprendizagem. Por isso, é de suma importância que ele(a) tenha conhecimento, principalmente, das legislações ligadas à garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. No entanto, o texto explica, também, que os resultados da escola derivam dos esforços coletivos da equipe profissional ligada à formação dos estudantes, e da presença dos familiares, devendo todos eles estarem envolvidos no processo educativo.

Por fim, a MNCCDE apresenta uma tabela com uma série relativamente longa de competências do(a) gestor(a) escolar. Uma, em específico, merece ser destacada nesta pesquisa, a de “coordenar as ações que promovam a segurança na escola”. Acerca do assunto, foi dito na descrição que é obrigação do(a) gestor(a), como representante máximo da hierarquia dentro de uma escola, resguardar a integridade física, psicológica e moral das pessoas que frequentam o ambiente escolar, não apenas dos(as) trabalhadores(as), mas dos(as) alunos(as) também. Já em relação às atribuições/práticas/ações esperadas, é explicitado como competência do(a) gestor(a):

- Desenvolver mecanismos para prevenção a todas as formas de violência.
- Manter articulação com as instituições da rede de proteção à criança e ao adolescente. Implementar as disposições legais relativas à segurança do estabelecimento de ensino.
- Divulgar instruções de segurança, zelando para sua efetiva compreensão promovendo a corresponsabilidade dos agentes escolares nesse âmbito.
- Realizar ações preventivas relacionadas à segurança de todos e da escola. (Ministério da Educação, 2021, [s.d.]

É possível compreender que a importância do(a) gestor(a) escolar para o SGDCA é indiscutível, pois ele(a) é agente-chave na promoção e fomento dos direitos humanos dentro do ambiente escolar. Ele(a) detém cargo de administração e tem acesso privilegiado para criar uma estratégia de trabalho para a implementação e execução das políticas públicas, devendo estar familiarizado(a) com as legislações ligadas ao SGDCA, como o ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996.

Uma forma de materializar a importância e responsabilidade dos(as) gestores(as)/dirigentes escolares em garantir os direitos educacionais dos estudantes são os termos presentes no já citado artigo 56 do ECA, que trata sobre os(as) dirigentes dos estabelecimentos do ensino fundamental.

É possível entender que o(a) gestor(a) possui e exerce a função de trabalhar com prevenção e intervenção em situações de risco, tendo, por exemplo, como função identificar situações de vulnerabilidades, violações de direitos e evasão escolar. Também deve articular um modo de resolver a situação, mesmo que seja através de um trabalho em rede de maneira intersetorial com outros atores do SGDCA, como o Conselho Tutelar, conforme determina o artigo 56 do ECA.

Acerca do assunto, Cury (2006) explica que, com ascensão da democratização e valorização da cidadania, também nascem os deveres do Estado, principalmente quanto à educação, pois ela possui uma dimensão fundante para o exercício da cidadania através da inserção do sujeito no mundo da atividade profissional. Para tanto, a figura do(a) gestor(a) entra em ação, pois ele(a) exerce a função de assumir e liderar os(as) geridos(as) na intenção de garantir direitos.

O autor também explica que a função social do(a) gestor(a) é reduzir as iniquidades e as discriminações. Para isso, ele(a) se instrumentalizará de uma gestão democrática da educação, por meio da qual, mantendo a imparcialidade e a participação dos envolvidos, tomará decisões em busca de solucionar os conflitos e as necessidades da maneira mais proveitosa possível. O(a) gestor(a) exerce, ainda, a função de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes através da implementação prática das diretrizes e políticas públicas escolares.

Outro exemplo prático da importância e responsabilidade dos(as) gestores(as) educacionais como garantidores(as) dos direitos das crianças e dos adolescentes encontra-se na pesquisa de Santos (2022), a qual tratou da garantia do direito à educação durante a pandemia sob a percepção dos(as) gestores(as) escolares em uma cidade do estado do Ceará. O trabalho constatou que o período pandêmico se mostrou como uma fase complicada e delicada da existência humana, na qual todas as pessoas precisaram se reinventar e se adaptar à situação atípica de convivência mediante afastamento de contato físico.

Para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, o Estado, representado pelos(as) gestores(as) escolares, precisou de valorizar as facilidades

oferecidas pela tecnologia, como aulas telepresenciais/remotas, em ambiente virtual, pela internet, tendo enfrentado desafios como questão de envios de atividades, ausência de internet e alguns alunos desmotivados. Por fim, o autor concluiu que uma boa relação família-escola é de suma importância para o êxito das diversas estratégias utilizadas.

Outra forma de demonstrar o reconhecimento da importância e responsabilidade dos(as) gestores(as) escolares como garantidores(as) dos direitos das crianças e adolescentes é a promulgação da lei estadual no. 6.157/2023, do estado do Mato Grosso do Sul, que dispõe acerca de mecanismos e instrumentos para a detecção e combate à violência doméstica contra crianças e adolescentes. Em seu artigo 4º, a lei apresenta a seguinte redação:

Art. 4º Os professores, pedagogos, psicólogos, diretores de escolas e creches estaduais, agentes de saúde, agentes comunitários e conselheiros tutelares ficam obrigados a comunicar a autoridade policial, no prazo de 24 horas, quando detectarem indícios ou confirmação de maus tratos e/ou violência contra crianças e adolescentes. (Mato Grosso do Sul, 2023)

Esse artigo de lei demonstra a preocupação do poder público em promover a interconexão entre diversos setores sociais com a pretensão de garantir os direitos dos alunos em situação de vulnerabilidade. Interessante perceber, ainda, que a presença de uma diversidade grande de atores do SGDCA citados neste artigo demonstra o estímulo intersetorial defendido no Resolução que deu origem ao Sistema.

Com base em todo o apresentado, a pretensão da parte prática desta pesquisa é analisar a realidade prática experimentada pela escola (na pessoa do gestor) quando se depara com situações violadoras dos direitos da infância.

## CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

### 3.1. Aspectos referentes à educação no município pesquisado

No tocando à cidade do leste do estado do Mato Grosso do Sul, município onde foi realizada a pesquisa de campo, é possível afirmar que ela possui uma estrutura educacional pública bem diversificada, voltada para crianças, abrangendo tanto instituições estaduais quanto municipais, urbanas e rurais. Essa análise visa fornecer uma visão abrangente dos principais aspectos da educação dessa cidade.

Cumprir elencar que as informações apresentadas aqui foram fornecidas pela 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE-10), mediante solicitação de estatísticas em balcão de atendimento e no site Guia de Escolas do Brasil, *website* que divulga os dados coletados pelo censo escolar de 2022.

As escolas estaduais públicas incluem a quantidade de cinco unidades. Distribuídas em diferentes bairros da cidade, essas instituições oferecem educação do ensino fundamental ao médio, desempenhando um papel fundamental na formação dos estudantes locais. Interessante ressaltar que não existem duas escolas estaduais na mesma região da cidade.

Já nas escolas municipais públicas urbanas, existe um rol de mais de cinco unidades educacionais. Essas instituições representam um papel crucial na oferta de educação básica, sendo que oferecem educação infantil e fundamental, nos termos das informações fornecidas pela Guia de Escolas do Brasil.

Além disso, a cidade conta com alguns CEINFs públicos, cujos nomes serão mantidos em sigilo por serem as unidades nas quais o público-alvo da pesquisa de campo trabalha. Importante ressaltar que esses centros oferecem educação às crianças desde o berçário até o Jardim III. Os CEINFs estão distribuídos em pontos estratégicos da cidade, em locais onde a população é menos abastada e precisa deste atendimento. É interessante constatar, por exemplo, que no centro da cidade não existe um CEINF.

No tocante às escolas municipais públicas rurais, existem três unidades. Elas desempenham o papel de levar educação para as comunidades localizadas nas áreas rurais do município pesquisado. Oferecem educação do Jardim II ao 9º ano, colaborando para estender a educação e letramento em todas as áreas do município.

Em suma, a educação pública para as crianças e adolescentes no município pesquisado é caracterizada por uma lista de instituições estaduais e municipais públicas, urbanas e rurais, que desempenham um papel crucial na formação e no desenvolvimento intelectual das crianças e dos adolescentes.

### **3.2 Caracterização das participantes da pesquisa e como o material foi levantado**

Conforme já citado, no município pesquisado, existem apenas seis CEINFs públicos, sendo que foram aplicadas cinco entrevistas. Uma não foi feita por incompatibilidade de horários; tendo em vista que o prazo máximo fixado para realização do levantamento de dados era final do mês de julho 2024, para início da análise dos dados no mês de agosto de 2024, infelizmente a entrevista com esta gestora, cuja os horários foram incompatíveis, foi prejudicada.

Indispensável salientar que todas as exigências éticas foram observadas, como submissão e aprovação em comitê de ética competente (através da Plataforma Brasil). No momento do primeiro contato com o público-alvo da coleta de dados, foi feita leitura completa do TCLE, explicando cada nuance das complexidades envolvidas na pesquisa com seres humanos. Todas as gestoras envolvidas na pesquisa receberam uma cópia do documento.

Cumprir explicar que todos os dados coletados foram levantados através de anotação a punho (no caso da gestora A e B), ou digitado através de notebook (no caso das gestoras C, D e E), pois as entrevistadas apresentaram resistência em aceitar a gravação da voz, demonstrando desconfiança e insegurança. Considerando esta resistência, optei por sensibilizar para a participação na pesquisa e, com isso, reorganizei o formato de gravação para colher as informações a próprio punho, reduzindo assim qualquer indisposição ou insegurança quanto ao tratamento das informações. Após o registro, ao fim da entrevista, li as informações para que elas pudessem corrigir e revisar o que dito. Após esta confirmação, procedi com a interpretação dos dados.

### 3.2.1. Dos dados levantados no questionário

Vale dizer que a função do questionário, aplicado juntamente com a entrevista, é de levantar os perfis das gestoras, momento em que informações contextuais e sociais foram catalogadas a fim de viabilizar uma análise dos dados mais aprofundada e humana.

Foi possível averiguar que todas as gestoras entrevistadas são do sexo feminino, heterossexuais, formadas em pedagogia (em instituições de ensino particulares), quatro delas possuem faixa etária entre 36 a 45 anos e uma possui idade entre 46 a 55 anos. Três delas se consideram brancas e duas, pardas. Apenas as gestoras B e E são naturais do município pesquisado, sendo as demais naturais de outras cidades. Três gestoras são casadas, sendo que a gestora A é divorciada e a gestora D é solteira.

Em relação à renda familiar, quatro gestoras possuem renda de 4 a 6 salários-mínimos; a gestora A auferir uma renda de 1 a 3 salários-mínimos. Quanto ao perfil religioso, três gestoras são católicas e as gestoras A e E são evangélicas.

Quanto à formação intelectual, foi levantado que:

Quadro 1 – Formação intelectual das entrevistadas

	Ano de formação	Em qual centro universitário	Teve alguma disciplina durante o curso voltada para os direitos da infância e juventude?
GESTORA A	2016	Instituição de Ensino Superior Particular	Não se lembra
GESTORA B	2000	Instituição de Ensino Superior Particular	Não se lembra
GESTORA C	2010	Instituição de Ensino Superior Particular	Sim, várias, mas não se lembra o nome/título da disciplina
GESTORA D	2008	Instituição de Ensino Superior Particular	Não
GESTORA E	2015	Instituição de Ensino Superior Particular	Sim, mas não se lembra o nome da disciplina

Fonte: elaborado pelo autor.



Já em relação ao perfil de atuação, foram levantadas as seguintes informações: todas as gestoras entrevistadas informaram que trabalham na área da educação há mais de três anos. Quanto ao tempo de experiência como gestora escolar, foi dito que a gestora A e E possuem de 1 a 3 anos de experiência como gestoras escolares, já as gestoras C e D possuem menos de 1 ano de experiência; a gestora B possui mais de 3 anos de experiência.

### 3.3 Da ciência e da prática dos direitos das crianças

Quadro 2 – Ciência e prática dos direitos das crianças

Categoria	Unidades de Registro
Ciência e prática dos direitos das crianças	1) Familiaridade com a legislação de garantia de direito das crianças  2) Desafios da efetivação das garantias legais na rotina escolar

Fonte: elaborado pelo autor.

As entrevistas revelam um conhecimento sólido da necessidade de se respeitar os direitos das crianças e dos adolescentes e comprometimento com os ditames previstos no ECA. É possível identificar que as entrevistadas possuem plena compreensão das responsabilidades que envolvem a proteção, cuidado e educação das crianças.

Quadro 3 – Conhecimento a respeito dos direitos das crianças

	Qual seu grau de instrução sobre os direitos da criança e do adolescente	Como adquiriu este conhecimento	Como é a relação da escola que trabalha entre os demais órgãos da rede de proteção	Com que frequência é feita capacitação da equipe sobre questões relacionadas aos direitos das crianças?	Existe algum programa regular de formação continuada acerca do tema?
GESTORA A	Bom	Formação continuada	Boa	Regular	Menos de 2 anos
GESTORA B	Bom	Pós-graduação,	Boa	Boa	Menos de 2 anos

		formação continuada e Contato com a rede de proteção			
GESTORA C	Bom	Universidade, pós-graduação, formação continuada e contato com a rede de proteção	Boa	Regular	Menos de 2 anos
GESTORA D	Bom	Estudo particular	Boa	Inexistente	Menos de 2 anos
GESTORA E	Bom	Pós-graduação e contato com a rede de proteção	Regular	Regular	Menos de 2 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Foi abordado, no momento da coleta dos dados, conforme é possível verificar no roteiro da entrevista (itens 5, 6 e 7 do APÊNCIA B), questões de higiene, saúde, má-alimentação, maus-tratos e violência sexual, todas mantiveram discurso parecido acerca dos assuntos, porém com nuances importantes que serão analisadas no decorrer do texto deste capítulo.

### 3.3.1. Familiaridade com a legislação de garantia de direitos das crianças

A gestora A demonstrou possuir uma boa compreensão acerca dos direitos das crianças, reconhecendo a importância de um ambiente educacional seguro e acolhedor. Ela citou a importância de estar sempre alerta às necessidades de bem-estar dos alunos e, de maneira prontificada, agir em prol dos alunos quando há sinais de vulnerabilidade ou risco:

Atenção humanizada às crianças, alimentação de qualidade, controle de vacinas e de frequência da criança, atenção à higiene da criança, atenção aos maus-tratos à criança, sempre que constatado evasão escolar e os maus-tratos o Conselho Tutelar (CT) é acionado. Sempre que ocorre alguma situação que foge da normalidade, é feito registro em ata e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é informada. (gestora A)

Já a gestora B demonstrou um forte senso de familiarização com o ECA e outras legislações pertinentes ao assunto, conforme podemos analisar a partir da resposta a seguir, quando perguntado quais seriam, de maneira ampla, as atribuições do CEINF:

Trata-se de um local cujas atribuições são cuidar e educar, pois neste local, além da sala de aula, existem cuidados humanizados como banhar a criança, alimentá-las e dar atenção às suas necessidades (como recreação) (gestora B)

Destaca a relevância de seguir os protocolos e diretrizes específicos para assegurar a proteção das crianças e adolescentes revelando um forte senso de responsabilidade na proteção e garantia de direitos dos alunos.

Assim como a gestora anterior, a gestora C demonstra possuir conhecimento sobre os direitos e garantias das crianças, sendo que demonstrou preocupação clara em relação à saúde, à segurança e ao desenvolvimento integral dos alunos, conforme o seguinte trecho da resposta sobre a função do CEINF:

O CEINF possui a função de fornecer educação, saúde, segurança e preparação da criança para ser uma pessoa de sucesso no futuro. (gestora C)

Quanto à unidade de registro trabalhada, a gestora D demonstrou um profundo compromisso com a proteção dos alunos enfatizando o quanto é importante observar e identificar possíveis sinais de vulnerabilidade/risco nas crianças e tomar providências, quando respondeu, a respeito da função do CEINF, o seguinte:

Seria o cuidado integral da criança, o CEINF está além da aprendizagem, está ligado ao cuidado integral, além da formação, ligado à assistência, à saúde, proteção e etc. (gestora D)

A gestora E também aparenta possuir bom entendimento e preocupação prática sobre a efetivação dos direitos das crianças, demonstrando sensibilidade sobre as questões que afetam os alunos, conforme é possível verificar quando questionadas sobre as funções de um CEINF: “Cuidar e educar a criança, cuidar e educar é indissociável. Higiene, alimentação, proteção etc.” (gestora E).

Interessante ressaltar que teóricas como Martin (2007) e Borges, Medeiros e Assis (2021), citadas na revisão bibliográfica, destacam que, para os profissionais da educação, principalmente gestores, é de suma importância deter conhecimento sobre os direitos das crianças, a fim de que sejam capazes de identificarem previamente situações de risco e/ou vulnerabilidade, como evasão escolar, maus-tratos e violência sexual etc.

Borges, Medeiros e Assis (2021), que pesquisaram a gestão escolar especificamente, entendem que o conhecimento acerca dos direitos por parte da gestão é indispensável, pois viabiliza a proteção integral das crianças, formação de um ambiente escolar mais seguro e fortalecimento da rede de proteção. Martin (2007) ainda ressalta que esse conhecimento viabiliza a prevenção de violações de direitos, já que nosso país é pobre em protocolos integrados e políticas internas sobre o assunto.

Nesse sentido, Santos (2022), em sua pesquisa sobre a percepção dos gestores quanto à educação durante a pandemia, também chegou à mesma conclusão. O autor explica que os gestores precisaram se reinventar através de utilização de tecnologias ou medidas alternativas para viabilizar que os alunos tivessem acesso à educação. Constatou ainda que, embora desafios tenham sido encontrados, foi inegável a boa-vontade dos gestores em tentar resolver os problemas da maneira mais proveitosa para os alunos, demonstrando conhecimento dos ditames legais sobre a garantia de direitos das crianças.

É possível, neste momento, remetermo-nos à filosofia de Foucault (1999) sobre vigilância e disciplina, pois o gestor escolar exerce a função de monitorador das práticas administrativas-pedagógicas dentro da instituição escolar. Ele como um regulador de comportamento das pessoas ali presentes, ao mesmo tempo garantindo a disciplina para um funcionamento decente da escola. A ausência do conhecimento e exercício prático dos direitos das crianças pode transformar o gestor em uma ferramenta de opressão, pois poderia haver a subversão da ideia de proteger em detrimento da intenção de manter o controle coletivo.

Ainda sobre o poder disciplinar, é importante lembrar que Foucault (1999) nos faz entender que este poder pode ser extremamente útil e produtivo, mas depende de como ele é exercido. O conhecimento prévio acerca dos direitos das crianças poderia guiar esse exercício para um caminho mais ético e justo.

Em suma, a partir dos dados levantados pelas entrevistas, é possível entender que as gestoras compreendem a importância da escola não apenas como instituição de ensino, mas também como ente garantidor dos direitos das crianças que ali estão. Há preocupação em garantir não apenas a formação intelectual, mas também o bem-estar integral dos alunos, como saúde de qualidade, alimentação e desenvolvimento completo. Isso serve de freio ao poder exercido pelas gestoras, evitando que excessos sejam cometidos e que elas transformem-se em ferramentas de opressão, mas, ao contrário, possam ser garantidoras do bem-estar e desenvolvimento dos(as) alunos(as).

### **3.3.2. Desafios da efetivação das garantias legais na rotina escolar**

Embora a gestora A tenha conhecimento acerca dos direitos dos alunos e saiba como a proteção deveria ser aplicada, explica que enfrenta desafios práticos corriqueiros que surgem, como a falta de recursos ou a necessidade de lidar com pais/responsáveis/familiares que resistem em colaborar:

No papel a legislação atende ao que ela pretende, porém, na prática muitas vezes deixa a desejar porque depende de políticas públicas e nem sempre estas políticas são implementadas. (gestora A)

Ela destaca uma necessidade de promoção de fortalecimento da articulação entre a escola e os serviços de proteção, principalmente o Conselho Tutelar, entendendo, ainda, que a ausência de um protocolo de comunicação escrito é uma limitação das ações de proteção: “Não existe protocolo escrito por parte da secretaria da educação, porém os ditames do ECA são seguidos e respeitados à risca” (gestora A).

A falta de seriedade da família em manter os compromissos firmados, a SEMED colabora bastante, ajudando a diminuir os desafios, pois há fornecimento de alimentos, materiais e atenção às demandas da escola. Embora o Conselho Tutelar seja colaborativo não concordo com a forma que ele colabora, pois não resolve presencialmente, entrando em contato com a pessoa por telefone, não sei se é o jeito de trabalhar geral, mas foi como ocorreu nas duas situações em precisei do Conselho. Antes de acionar qualquer ator da rede de proteção, se o caso não for grave, entramos em contato com a família para tentar resolver, para não sobrecarregar os atores da rede de proteção. (gestora A)

Assim como a gestora A, a gestora B também participa de formações, quando disponibilizadas, mas expressa que somente passou por duas formações ministradas pela DAM e uma ministrada pela UEMS:

A DAM faz formação, já passei por duas, já tive formação com um curso na UEMS e pretendo acionar o CT, no segundo semestre, para um curso de formação com a equipe. (gestora B)

No tocante às políticas públicas, o posicionamento da gestora C merece ser trazido à baila, pois demonstra possuir conhecimento sobre os direitos e garantias das crianças. Ela explicou que a falta de recursos e as políticas públicas deficitárias geram a dificuldade de assegurar que as famílias e os demais entes da rede de garantias compreendam e efetivem os direitos das crianças: “o grande problema é a má-gestão dos recursos públicos, pois nosso país é rico, mas os recursos são mal aplicados” (gestora C).

Embora a gestora D também tenha demonstrado ciência sobre os direitos das crianças, ela teceu críticas quanto à realidade prática, explicando que a ausência de políticas públicas que colaborem com o cumprimento dos ditames legais prejudica a prática da gestão escola na garantia de direitos das crianças. Segundo ela, em algumas oportunidades, o ente articulado da rede de garantias apresenta dificuldade de entender quais as suas funções na execução da garantia de direitos:

Faltam políticas públicas competentes que ajudem a cumprir a lei, existe uma lei que dá direito à criança, mas as pessoas possuem dificuldades de entender como cumprir a lei, executando as suas funções, na medida de suas importâncias, seriam necessárias políticas públicas para despertar os interesses das pessoas em cumprir a lei. (gestora D)

A gestora E, indiretamente, também critica as políticas públicas: informa que a legislação não é ruim, porém incompleta, posto que existem poucas orientações acerca de como os direitos devem ser efetivados. Ela menciona o exemplo da atuação do CT em um caso no CEINF onde ela trabalha.

Entendo que a legislação é boa, mas a aplicação é deficitária, pois existem poucas orientações de como os direitos devem ser efetivados, por exemplo, os Conselheiros Tutelares deveriam possuir uma

especialização específica na área, entendo que os profissionais são despreparados para agir em prol da infância e que, por exemplo, já teve uma situação na escola que o Conselho Tutelar colocou a escola como vilã em uma situação em que estava havendo evasão escolar e os conselheiros fizeram uma investigação mal feita.

Entendo que o quórum de conselheiros é muito baixo, existem ofícios que não foram respondidos há muito tempo. (gestora E)

Continuando a discussão iniciada na última fala, é necessário salientar que ela não foi a única entrevistada a tecer críticas ao CT. As gestoras A e C também o criticam. Face ao fato de que essas críticas se desdobram das políticas públicas praticadas (ou não) pelo CT, vale citá-las.

No tocante à crítica feita pela gestora A, ela explica que não concorda com modo de trabalho do CT:

Embora o Conselho Tutelar seja colaborativo, não concordo com a forma que ele colabora, pois não resolve presencialmente, entrando em contato com a pessoa por telefone, não sei se é o jeito de trabalhar geral, mas foi como ocorreu nas duas situações que precisei do Conselho (gestora A)

A gestora C criticou a atuação do CT explicando que, na opinião dela, falta capacitação dos entes articulados da rede de garantia, em especial do CT. Acrescenta que os Conselheiros deveriam ser mais capacitados e deveriam possuir conhecimento específico sobre a área (o que precisaria ser pré-requisito para esse cargo):

No papel é muito bonita, mas a lei precisa ser mais bem aplicada, percebo que alguns casos são atendidos, outros não. Particularmente, quando precisei, em algumas situações fui atendida, porém acredito que falta conhecimento por parte dos atores da rede de proteção, falta capacitação. Os Conselheiros Tutelares precisariam ser mais capacitados para trabalharem na área, conhecimento específico da área deveria ser um prerequisite obrigatório para o trabalho com a proteção por parte dos conselheiros tutelares. Como exemplo, houve uma denúncia o ano passado e a pessoa denunciada veio tirar satisfação na escola, faltou ética por parte dos conselheiros em manter o sigilo da informação. (gestora C)

Após a apresentação das falas das gestoras, é possível constatar que a prática de efetivação das garantias legais na rotina escolar enfrenta inúmeras barreiras. Embora as gestoras possuam ciência sobre os direitos das crianças, entendem que a

má gestão das políticas públicas e a ausência de articulação efetiva entre os entes da rede de garantias, como a escola e o CT, prejudica a prática dos preceitos legais.

É possível notar que existe uma desconexão entre o que está presente no texto da lei e a realidade prática dentro das escolas, o que gera a necessidade de formulação de políticas públicas mais robustas e integradas que sejam aptas a viabilizar um protocolo claro de comunicação entre os envolvidos na rede de garantias.

Quanto a essa questão, Gomes (2013) pesquisou a implementação de políticas públicas educacionais no sentido de viabilizar a redução de violência e o estímulo à promoção de mediação dentro do ambiente escolar. Ele identificou essas políticas como um avanço para o aperfeiçoamento do trabalho da gestão escolar; no entanto, como ocorre em boa parte das políticas do governo, não houve a implementação de medidas que dessem sustentabilidade aos programas, como cursos continuados à comunidade e formação dos gestores, coordenadores e professores, criando uma desconexão entre o teórico e a realidade prática.

Analisando os desafios desdobrados das políticas públicas no nosso país, Silva (2021) pesquisou o direito à educação sob a perspectiva do CT, em particular a importância das políticas públicas que incentivem não apenas o acesso, mas também a permanência no ambiente escolar e a redução da evasão. A autora explica que a criação da “Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente” é um exemplo de política pública implementada em busca da permanência do aluno; porém, no decorrer de sua pesquisa, foi possível constatar que, na prática, dar vida aos termos presentes na lei ou normatizações enfrenta muitos obstáculos, como falta de recursos e dificuldade de comunicação entre o CT e a escola.

Quanto ao CT, Silva (2021) também concluiu que existem desafios no trabalho entre ele e a escola. Isso explicita uma falta de clareza nas atribuições de cada instituição. Em algumas oportunidades, a escola demanda do CT a resolução de problemas relacionados à disciplina dos alunos, o que, de acordo com a pesquisadora, está fora da competência legal do CT. Além disso, a falta de pessoal no CT prejudica o tempo de resposta das ações. Existe ainda carência de capacitação tanto dos conselheiros quanto do corpo escolar.

O que foi analisado neste subtópico até o presente momento pode ser encaixado dentro da vertente teórica de conceitos como desconstrução e relação de poderes.



Através da análise das falas das gestoras, é impossível negar que existe uma desconexão entre o texto legal e a realidade prática experimentada pelas gestoras escolares. Podemos relacionar isso com a desconstrução, defendida por Derrida (2004), a qual sugere que estruturas aparentemente estáveis e imutáveis, como a nossa legislação que gere o funcionamento da rede de proteção, devem ser questionadas ou até mesmo submetidas a múltiplas interpretações. É possível verificar isso nas críticas formuladas pelas gestoras que expuseram as políticas públicas deficitárias. Isso demonstra que a legislação é um texto que pode ser desconstruído, revelando contradições, vulnerabilidades e limitações pertinentes às particularidades do *locus* de aplicação.

Nas críticas das gestoras, constata-se que o ECA, por exemplo, o qual deveria ser uma estrutura sólida na defesa dos direitos e deveres, na prática, mostra-se limitado por variáveis como ausência de recursos públicos e a má gestão. Isso demonstra que existe uma necessidade de revisão e reformulação tanto na estrutura da legislação quanto na forma pela qual os recursos são geridos/distribuídos.

Derrida (2004) possivelmente argumentaria que o conceito ideal de rede de proteção, nos termos da lei, deve ser desconstruído para melhor entendimento das falhas. Isso permitiria uma solução para a distância que existe entre o que está na letra da lei o que ocorre na prática da gestão escolar.

Sob a perspectiva de Foucault (1999), é possível entender que as relações de poder exercidas nos contatos sociais estão presentes tanto na comunicação feita por pessoas físicas quanto nas instituições. Um exemplo é o caso que estamos analisando: a relação de poderes existente entre as escolas e o CT. O que surge das falas das entrevistadas é a presença de desarmonia e tensão entre os atores da rede de garantias de direitos das crianças. Seguindo essa filosofia, é possível entender que, apesar de essas instituições serem criadas para garantir os direitos das crianças, em algumas oportunidades, acabam realizando práticas que não necessariamente estão servindo ao propósito original, mas sim reproduzindo a manutenção de hierarquias e formas de controle.

Considerando o dito, é possível entender que o CT não é apenas uma instituição criada como órgão colaborativo da rede de proteção, mas também exerce formas de controle de poder (abaixo arroladas) que fogem da observância da sua natureza originária (proteção). É possível identificar que as críticas das gestoras sobre

o CT revelam que ele não possui um perfil integrado de trabalho colaborativo, uma vez que há barreiras entre ele e a escola.

Uma forma de poder do CT é o controle burocrático, o qual ele exerce mediante a utilização de procedimento formais, como no caso da reclamação da gestora A, motivada pelo fato de que o CT priorizou o contato indireto (telefonema), em vez de realizar intervenções presenciais. Esse comportamento cria empecilhos à prática de um atendimento rápido e eficaz das demandas escolares, transformando o processo de garantia mais distante e menos eficaz.

Outro controle do CT que coloca a gestão escolar em posição de dependência e limitação se exerce sobre o tempo da relação, mais especificamente sobre a demora de resposta às solicitações. A gestora E reclamou que o CT é moroso em apresentar retornos; tal morosidade pode colocar a escola em uma posição estagnada à espera de uma solução, que pode não vir em tempo hábil. Isso reduz a capacidade de a escola agir de maneira eficaz, forçando a gestão a se adaptar à lentidão do CT.

O CT ainda exerce um controle de poder por falta de normas claras, como é possível perceber na reclamação da gestora C, quando afirma: “percebo que alguns casos são atendidos, outros não. Particularmente, quando precisei, em algumas situações fui atendida”. Faltam instruções claras sobre as funções do CT e da escola na relação de poderes, o que, conseqüentemente, cria uma confusão sobre as funções de cada um. A ausência de um protocolo relativo às atribuições e a falta de capacitação adequada dos Conselheiros (como a própria gestora C explicitou) tornam o CT uma instituição que exerce poderes de forma ampla sobre a escola, controlando quase todas as expectativas de solução geradas frente a situações desafiadoras. Isso gera incertezas constantes sobre quem deve agir em determinadas situações.

Podemos entender que as filosofias de relação de poder e desconstrução evidenciam uma necessidade contínua de que seja realizada uma reflexão crítica sobre as estruturas do exercício do poder dentro da rede de garantia. Elas devem ser repensadas a fim de para melhor atender o que é demandado pela sociedade, garantindo mais eficazmente os direitos das crianças.

Ainda quanto aos desafios encarados pelas gestoras, é importante que seja trazido à baila o que foi constatado pela gestora (E). Ela explica que a falta de colaboração por parte da família torna-se um obstáculo. Isso é perceptível na resposta

sobre os desafios encarados: “o principal desafio é conscientizar a família da importância dos direitos das crianças”.

A gestora D também passou por dificuldades relativas a isso quando relata:

O principal desafio é conscientizar a família da importância dos direitos das crianças, como por exemplo procurar um profissional que realize atendimentos ideais para cada caso. Já passei por dificuldades com pais que mandam os filhos para escolas com piolhos, com higiene pessoal malfeita, saúde frágil (gripado e doenças contagiosas, como catapora e sarna) e dentes mal cuidados. (gestora D)

O que foi destacado pelas gestoras vai ao encontro do que foi relatado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), que pesquisaram a relação escola-família considerando suas intersecções e desafios. Elas concluíram que, embora exista uma interdependência sistêmica entre a escola e a família, e embora a coexistência harmônica de ambas seja indispensável para uma formação saudável dos alunos, a relação é marcada mais pelo esforço da escola em orientar os pais. Embora ainda exista inicialmente alguma preocupação dos pais em relação às particularidades dos filhos durante a vida escolar, tal preocupação tende a diminuir com o passar do tempo.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) concluem levantando a informação de que a relação família-escola historicamente tem se mantido em decorrência de algum tipo de problema que obriga a família a ter contato com a escola apenas em momentos de necessidades, o que não contribui para a formação de uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados aos alunos.

Costa (2010), que pesquisou sobre trabalho, escola e família e os desafios que se desdobram da jornada tripla das pessoas que precisam conciliar os três ambientes no mesmo dia, nos levou a entender que, em algumas oportunidades, os genitores simplesmente terceirizam a função de educar e garantir os direitos filhos, por estarem muito exaustos da jornada de trabalhar e zelar pelos afazeres familiares.

Ainda sobre essa questão, Dessen e Polônia (2007), que pesquisaram sobre a importância da relação família-escola no desenvolvimento humano, reconheceram que, embora não seja uma verdade absoluta, existe uma certa fragilidade na relação entre os dois âmbitos. Elas concluem que existe a necessidade de implementação de políticas públicas que assegurem a aproximação entre eles de tal maneira que família entenda as particularidade da escola a fim de contribuir com o desenvolvimento humano realizado por ela.

É possível revisar criticamente o processo educacional utilizando os conceitos levantados por Derrida (2004) em sua filosofia da desconstrução. A família é vista como ambiente de formação e educação, porém, nos casos arrolados pelas diretoras, quando a família negligencia ou minimiza o seu papel, essa concepção é passível de ser desconstruída.

A desconstrução do conceito de que o ambiente familiar é um espaço para apoio e proteção revela que a família pode se tornar um entrave para o desenvolvimento integral da criança. É necessário que seja feito um estudo sobre a origem dessas limitações e irregularidades a fim de que se possa elaborar uma solução para elas.

Concluindo esse subtópico, é possível entender que as gestoras compreendem a importância da escola não apenas como instituição de ensino, mas como ente garantidor dos direitos das crianças que ali estão. Em um consenso, há preocupação em garantir não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o bem-estar integral dos alunos, como saúde de qualidade, alimentação e equilíbrio emocional, dentro do possível.

As gestoras reconhecem também a necessidade de que seja promovida a observância da lei. No entanto, há uma percepção de que a sua exteriorização (a concretização do plano teórico no prático) enfrenta desafios para conciliar os dois campos, conforme será apontado na sequência deste trabalho. As entrevistadas ainda ressaltam que as políticas públicas e a atuação do CT são insuficientes em alguns casos. Algumas afirmam que os entes de garantias (como o CT) são prejudicados por falta de capacitação e número insuficiente de servidores, consequência da má gestão de políticas públicas no nosso país.

### 3.4 Articulação com a rede de proteção à infância

Quadro 4 – Categoria 1: Articulação da escola com a rede de proteção à infância

Categoria	Unidades de Registro
Articulação da escola com a rede de proteção à infância	1) Apoio da RAE 2) Prevenção da revitimização 3) Formação continuada

	<p>4) Diálogo e envolvimento da família</p> <p>5) Ausência de um protocolo de trabalho formal</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.4.1 Apoio da RAE

A Rede Apoio Educacional (RAE)<sup>1</sup> desempenha a importante função de apoio à gestão escolar, especialmente no tocante aos direitos das crianças. Porém, na entrevista, as gestoras revelaram que existe uma oscilação na percepção e eficiência desta colaboração. Percebem-se elogios, mas também críticas quanto à atuação ser restrita a um determinado grupo de alunos. Vejamos a seguir o que as gestoras disseram sobre o assunto.

A gestora A informou que a RAE é acionada em situações nas quais existem indícios de violação de direitos, momento em que atua como equipe de apoio multidisciplinar composta por psicólogos, psicopedagogos, assistente social e professores:

Sempre que ocorre violação de direitos, primeiro uma equipe de apoio da prefeitura chamada Rede de Apoio Escolar (RAE) é acionada, onde psicólogos, psicopedagogos, assistência social e professores colaboram com a entrevistada tentando resolver o problema, caso não seja solucionado é indicado qual o órgão competente deve ser acionado (CT, MP, PC e etc...). (gestora A)

Apesar de entender a importância da RAE, a gestora A enfatiza que, sempre que possível, tenta resolver os problemas diretamente com as famílias (diálogo), buscando evitar que a rede de proteção fique sobrecarregada. Ela justifica:

Antes de acionarmos qualquer ator da rede de proteção, se o caso não for grave, entramos em contato com a família para tentar resolver, para não sobrecarregar os atores da rede de proteção (gestora A)

---

<sup>1</sup> De acordo com a coordenadora do RAE: trata-se de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos(as) (nos dois períodos), psicopedagogos(as) e assistente social. Possui a função de dar suporte aos alunos(as) da rede municipal. Atende alunos(as) com dificuldade acentuada de aprendizagem, vulnerabilidades socioemocionais e efetiva trabalhos para a garantia de direitos das crianças.

Já a gestora C também possui algum conhecimento sobre a RAE; no entanto, explica que a atuação desta equipe tem se restringido a casos de crianças com necessidades especiais, como autismo e TDAH. Não se foca nas demais demandas que surgem no dia a dia nas escolas:

A SEMED possui a RAE (rede de apoio escolar), porém enxergo que esta rede de apoio tem focado mais em crianças com necessidades especiais (autismo, TDAH e etc.), quando a RAE é acionada, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e pedagogos, fazem uma investigação sobre a real situação do aluno e o direciona para o setor responsável. (gestora C)

Continuando o seu posicionamento, a gestora C reconhece a importância da RAE, mas sugere que deveria haver uma ampliação de escopo de atendimento para que mais situações de violação de direitos fossem atendidas, sem se restringir a sujeitos que possuam diagnósticos específicos:

Percebo, ainda, que a atuação da RAE acaba sendo limitada, e seria importante que eles pudessem dar suporte a todas as crianças, e não apenas àquelas com alguma particularidade especial (gestora C)

Uma crítica mais incisiva acerca da eficácia do trabalho da RAE menciona que, embora faça parte da rede de proteção, possui eficiência limitada pela falta de pessoal e demanda excessiva:

Porém o CT e RAE não têm trabalhado de maneira eficiente, por falta de quórum, investimento do município (gestora E)

Já quanto à RAE, que é a equipe multidisciplinar de atendimento. A equipe é minúscula e, devido aos muitos problemas presentes na rede para resolver, é impossível dela atender todo mundo de maneira eficiente, portanto existe um problema de gestão de recursos e políticas públicas nesta área (gestora E)

Interessante perceber que a gestora E, quando toca no assunto, traz à tona desafios estruturais na rede proteção, explicando que falta de quórum de um ator da rede de proteção vem a desestabilizar todos os demais, pois existe uma ligação de trabalho entre eles, em prol da proteção integral dos alunos.

É possível entender que as falas das gestoras demonstram que a RAE representa uma peça importante dentre os atores da rede de garantias, através de

suporte multidisciplinar (suporte psicológico e social), principalmente em casos em que não é necessário a intervenção imediata de outros atores da rede (como CT ou polícia civil). Porém o foco em um grupo de sujeitos específicos, falta de recursos humanos (quórum de trabalhadores) e políticas públicas limitam a atuação da RAE.

Conectando os dados levantados na teoria à prática, Gonsalves (2019), em sua pesquisa sobre o SGDCA como ação pública, identificou que uma das fragilidades da rede de garantia é a falta de recursos públicos específicos. Outras fragilidades incluem má capacitação dos profissionais envolvidos e baixo quórum de pessoal trabalhando nas instituições e serviços pertencentes à rede de proteção. A autora concluiu o trabalho identificando a necessidade de inovação no campo das políticas públicas, o que corrobora as falas das entrevistadas.

Militão (2013) também identificou que existem limitações estruturais relacionadas a recursos materiais e humanos. Os atores da rede de garantia carecem de formação continuada, enfrentam problemas de subfinanciamento e sofrem com má gestão dos recursos públicos, o que enfraquece a eficiência dos atores para solucionar problemas que geraram a demanda.

Essa relação de poderes precisa ser revista, a fim de que as políticas públicas possibilitem à RAE exercer suas atribuições de maneira plena e igualitária, sem beneficiar uma categoria em detrimento das demais, principalmente porque pode existir um aluno fora dos requisitos de atendimento da RAE (fala da gestora C sobre o público de atendimento) que tenha o mesmo perfil de vulnerabilidade.

### **3.4.2 Prevenindo a revitimização**

A prevenção da revitimização é imprescindível no atendimento às crianças em situação de violação de direitos, como violência psicológica, sexual ou física. A revitimização ocorre quando o sujeito acometido por alguma violação é exposto repetidamente a procedimentos que o fazem reviver a violação experimentada; tal situação pode agravar o trauma. Uma abordagem humana, preparada e centrada é necessária para mitigar ou evitar o desgaste emocional e/ou psicológico da vítima.

Analisando as entrevistas, podemos perceber que existe uma preocupação, por parte das gestoras, de evitar que a criança seja submetida a múltiplas entrevistas ou

confrontações com os suspeitos após a escuta da narrativa de violência. Interessante ressaltar a fala da gestora D a respeito dessa questão:

Eu possuo a orientação de acionar o mínimo possível de órgãos, para evitar revitimização, pois cada órgão vai entrevistar a criança, maximizando o sofrimento e desgaste. Entendo que o Conselho Tutelar já é capaz de fazer todo o encaminhamento e procurar os demais órgãos quando necessário. (gestora D)

A prática da gestora D foca nas articulações imprescindíveis de proteção no CT, pois ela acredita que esse órgão possui a atribuição de articular-se com os demais entes da rede de proteção, minimizando, assim, a exposição da criança que teve direitos violados a novos questionamentos acerca da violação que sofrera.

Embora não tenha falado diretamente sobre o assunto, a gestora B expõe a importância de ser cauteloso e consciente em casos de violência sexual, evitando confronto diretos com o suspeito e não contactando a família logo no início:

Quando se trata de crime como agressão e indícios de violência sexual, comunico diretamente à DAM ou ao CT [...] Nunca confrontar diretamente os suspeitos [...] As famílias não são comunicadas. (gestora B)

É possível perceber que as medidas tomadas pela gestora B buscam proteger a integridade da criança, fugindo da exposição ao agressor e prevenindo novos traumas decorrentes disso.

Já a gestora C demonstra ter consciência da necessidade de que seja tomada uma resposta rápida e direta, buscando evitar novos traumas:

No exemplo de indício de abuso sexual, o Conselho Tutelar é automaticamente acionado. Não há nenhum tipo de orientação por parte da gestão, por se tratar de uma situação mais grave. (gestora C)

Essa medida foca em prevenir a intervenção de familiares na investigação, sendo que, em algumas ocasiões, poderiam comprometer a integridade do processo ou agravar a situação de violação.

Das falas citadas, é possível entender que a atuação articulada, com boa coordenação da rede intersetorial, é de suma importância para evitar a revitimização



e garantir que a criança seja atendida da maneira mais humana possível, poupando-a de traumas adicionais e promovendo a eficácia da rede de garantias.

Conforme já muito discutido nesta dissertação, as gestoras das unidades de educação infantil enfrentam muitas dificuldades, como falta de capacitação específica, escassez de recursos (em decorrência da má gestão das políticas públicas), resistência e falta de apoio de alguns familiares, sobrecarga de responsabilidade por falta de pessoal nas outras instituições da rede de garantias. No entanto, é possível entender que, dentro de suas possibilidades, elas estão tentando evitar a revitimização das crianças e garantir os direitos delas.

Martin (2007), que pesquisou a questão de violência sexual dentro do cotidiano escolar, explicou que as práticas inadequadas nesse contexto, como a falta de preparo dos profissionais da educação, podem contribuir negativamente para a revitimização. Ela ocorre quando a vítima é exposta repetidamente à experiência traumática, seja pelo acolhimento mal realizado ou por questionamentos mal formulados por parte da equipe.

Observando as informações deste tópico sob a ótica de Derrida (2004), é possível entender que as gestoras escolares representam os interesses da coletividade (Estado) dentro do ambiente escolar. A desconstrução nos permite visualizar que elas, ao mesmo tempo que representam a autoridade do Estado, também precisam exercer a função de garantir os direitos e deveres das crianças (alunos(as)). Conforme vimos nos relatos citados, elas estão trabalhando para exercer a autoridade através da desconstrução de práticas opressoras, que, como é possível constatar na parte histórica desta dissertação, estão ligadas historicamente ao poder estatal (principalmente antes da CF/88).

Embora enfrentem limitações estruturais e institucionais, as entrevistadas fazem seu melhor para garantir a proteção integral das crianças, evitando a revitimização. Nesse caso, a filosofia de Derrida (2004) pode ser aplicada para entendermos que a autoridade exercida pelas gestoras não precisa ser enxergada como algo opressor; ao contrário, o conceito de autoridade nesta análise precisa ser desconstruído para ser reconfigurado de maneira a ser sinônimo de cuidado e proteção, fundamentos para a efetivação do SGDCA.

Ainda seguindo os ensinamentos de Derrida (2004), é possível entendermos que a autoridade exercida pelas gestoras não possui um conceito fixo, não podendo

ser vista apenas como impositora de regras. O mais apropriado seria reconfigurar o conceito de autoridade para enfatizar a escuta, o acolhimento e o cuidado, conforme vimos nas respostas das entrevistas, com a preocupação relativa à revitimização.

### **3.4.3 Formação continuada**

Outro ponto a ser considerado segundo a pesquisa foi a formação continuada para os professores (independentemente de quais funções exerçam dentro do sistema educacional) e sua responsabilidade com a proteção de crianças. O assunto é tão relevante que o próprio governo, representado pelo Ministério da Educação (MEC), redigiu e publicou uma cartilha de orientações gerais acerca da rede nacional de formação continuada de professores de educação básica: orientações gerais, objetivos, diretrizes, funcionamento (Brasil, 2005). Nela, explica-se que a formação continuada é de suma importância para os professores da educação básica, pois viabiliza a atualização pedagógica, o aperfeiçoamento do trabalho docente, a gestão em sala de aula, a valorização profissional e o apoio na implementação das políticas públicas nacionais.

O assunto é abordado nas falas das gestoras, as quais reconhecem a formação continuada como fundamental para a melhora da qualidade do trabalho educacional e enfrentamento das complexidades derivadas das demandas dentro da rede de proteção (não apenas na escola). As entrevistadas enfatizam que existe a necessidade de oferta de formação continuada constante que prepare os profissionais da educação para enfrentarem situações relativas à proteção dos alunos, não apenas na escola, mas também no sentido geral.

Essas formações precisam compor o calendário de formação continuada de professores e profissionais ligados à rede municipal de ensino. Dessa forma, as secretarias poderão acompanhar e monitorar o exercício do trabalho de proteção que é de responsabilidade de cada profissional. Geralmente, a responsabilidade para se formar sobre esses assuntos ligados à proteção da infância é transferida para o próprio profissional. No entanto, a maioria não encontra tempo disponível para participar desses processos formativos. É indispensável, portanto, elaborar tais formações durante o período de trabalho.

A gestora A reconheceu a importância da formação continuada quando explicou que os servidores são sempre estimulados a participar dos cursos quando eles são disponibilizados. Ainda revela que, sempre que possível, se esforça para promover reuniões de frequência com o corpo docente e equipe administrativa, nas quais explica a importância de participarem de formação continuada:

Os servidores são sempre estimulados a participarem de curso de formação continuada [...] Sempre faço reuniões com o corpo docente e a equipe administrativa para orientações sobre os direitos das crianças, eles são sempre estimulados a participarem de formação continuada, sempre que possível (gestora A)

A respeito da questão, a gestora B destaca que a formação continuada é considerada como um instrumento de proteção dos direitos das crianças. Explicou que a Delegacia de Atendimento à Mulher (DAM)<sup>2</sup> já ofertou formações à equipe da escola. Ainda destacou que possui planos de expandir as capacitações, envolvendo o CT (no futuro):

A DAM faz formação, já passei por duas, participamos da formação com um curso na UEMS e pretendo acionar o CT, no segundo semestre, para um curso de formação com a equipe (gestora B)

Para a gestora B, a qualificação continuada da equipe da escola não deve ser algo esporádico, mas sim uma atividade constante, com foco em preparar o corpo escolar para compreender e lidar com situações em que os direitos dos alunos são violados.

Com um tom mais crítico, a gestora C explica que, embora existam algumas iniciativas de capacitação, elas são escassas e insuficientes. Ela entende que a formação continuada precisa ser mais abrangente, contendo não apenas palestras teóricas, mas atividades práticas, como entrevistas, visitas ao público etc. Tais ações proporcionariam uma compreensão mais completa e profunda das situações encaradas pelos alunos. Nas palavras dela:

---

<sup>2</sup> Delegacia Especializada da Polícia Civil, possui a atribuição investigativa de crimes contra mulheres (violência doméstica e de gênero), assim como crimes sexuais contra crianças e adolescentes (independente de sexo).

Acredito que a formação continuada ainda é pobre e deveria ser mais frequente, com mais capacitação e ações por parte dos profissionais, como entrevistas, visitas ao público etc. (gestora C)

Tal manifestação revela que, embora a gestora C entenda a formação continuada como importante, atualmente ela não atenderia às necessidades demandadas pelo corpo escolar e atores da rede de garantias que trabalham diretamente com os alunos.

Perspectiva muito parecida foi apresentada pela gestora D, que reforçou a alegação de que cursos específicos para a proteção da infância são escassos e que isso se desdobra da falta de investimento por parte das políticas públicas. Ela explica que a capacitação de profissionais é crucial, mas ainda é negligenciada pelo poder público. De acordo com ela, esse investimento é visto como uma despesa extra no orçamento apertado por falta de direcionamento de verbas por políticas públicas:

Não existe nenhum curso de formação continuada sobre o assunto, seria um profissional a mais, um trabalho a mais, uma despesa a mais e as políticas públicas não possuem interesse nisto. Seria uma responsabilidade a mais (gestora D)

A gestora E, de maneira muito direta, também apontou fragilidade na oferta de cursos de formação continuada sobre o assunto, explicando que, embora a SEMED os ofereça, eles são poucos para cobrir todas as demandas existentes: “A SEMED fornece, mas são poucos, a impressão que eu possuo é que não existe política pública específica para este foco (gestora E)”.

As respostas das entrevistadas refletem a preocupação com a realidade da formação continuada sobre a proteção da infância, tendo em vista que representa ferramenta indispensável na preparação para o trabalho educativo e para a proteção dos direitos das crianças. Elas ainda expuseram a fragilidade da questão que, de acordo com seu ponto de vista, é a falta de alocação de recursos ou políticas públicas que foquem no assunto.

A formação continuada é capaz de transformar a realidade da prática pedagógica e instrumentalizar os profissionais envolvidos, principalmente os da educação, com conhecimento para agirem de maneira mais eficiente na prevenção ou combate de situações nas quais haja constatação de vulnerabilidades nos alunos.

Em consonância com o que foi levantado nas entrevistas, Sasso (2022), em um estudo recente que explorou as lacunas presentes na formação continuada em questão de direitos humanos na educação (com enfoque em gênero), identificou que existe uma grande fragilidade na oferta de formação continuada, em particular em relação à questão de gênero e direitos humanos.

Sasso (2022) afirma que a formação continuada sobre os direitos é prejudicada, não apenas pelas políticas públicas (que não priorizam a questão), mas também pelo medo e resistência a mudanças. No caso das questões de gênero, haveria resistência para aceitar as novas abordagens que trabalham o assunto (quebrando paradigmas conservadores). A pesquisadora também informa que existe um foco excessivo em resultados imediatos, o que contraria a filosofia da formação continuada, a qual demanda tempo e preparação dos envolvidos.

Calle (2020) também estudou sobre a questão da formação continuada de professores em direitos humanos; ela focou na percepção das equipes gestoras de escola municipal de tempo integral. A conclusão sobre as fragilidades foi a mesma levantada pelas gestoras nas entrevistas: a formação continuada é pobre em decorrência de má gestão dos recursos públicos; isso se desdobra de políticas públicas mal formuladas acerca do assunto.

É possível entender que a formação continuada é vista como indispensável para a garantia de direitos das crianças, mas, ao mesmo tempo, é revelado que existe uma escassez de oferta. Embora as gestoras entendam a importância do assunto trabalhado, é inegável que há negligência por parte das políticas públicas e práticas institucionais, deixando o tema como secundário. O conceito de valorização, quando a importância da formação continuada é analisada, é desconstruído pelo próprio poder público, pois, na prática, ela é encaixada num espaço marginalizado do sistema educacional.

Essa forma de desconstrução é exposta nas falas das gestoras, especialmente nas contradições presentes na parte teórica e prática. Por um lado, explica-se a importância da efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, preconizado, por exemplo, por Baptista (2012), segundo a qual a formação continuada teria grande importância nesse quesito; por outro, a prática revela limitações e baixa preocupação com a formação continuada.

### **3.4.4 Diálogo e envolvimento da família nas questões sobre proteção das crianças**

Durante muito tempo, as unidades educacionais questionaram o fato de as famílias estarem transferindo responsabilidades que são delas. Ao realizar estudo sobre a genealogia do Estado moderno, Foucault (1993) apresenta o conceito de governamentalidade como um guia para entender as reconstruções históricas advindas desde a Grécia Antiga ao neoliberalismo moderno. Precisamos entender a política que sustenta as tecnologias de poder utilizadas pelo Estado. Segundo a concepção de Foucault, o governo foi um conceito que sofreu inúmeras alterações históricas, passando das noções de autocontrole, direção das almas, orientação dos cidadãos; contudo, tanto o Estado moderno quanto o sujeito pensado enquanto indivíduo autônomo definem as suas emergências.

Desse modo, quando o Estado serve aos ditames do modelo neoliberal, ele torna deficitárias as políticas de proteção à infância e não exerce proatividade na resolução dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação. Trata-se do Estado mínimo, que se recusa a acertar as contas com a questão social. Estamos diante da ideia de poder que pode ser assumido por uma classe, por um sujeito ou por um povo.

O ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios. Pode chamar-se a isto o governo. Governar as pessoas no sentido lato do termo, tal como se dizia, na França no século XVI do governar as crianças, ou do governar a família, ou governar almas, não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio. (Foucault, 1993, p. 208-209)

Para entender a autonomia dos sujeitos dentro desse sistema educacional, precisamos olhar para a relação de poder que as gestoras – elas têm o poder de decidir formas de intervenção às famílias e comunicar violações praticadas – estabelecem com as famílias para conhecer se essa prática de autonomia é permeada de rupturas com modelos tradicionais de culpabilização das famílias pelas vulnerabilidades vividas.

Esta unidade de registro foi criada para analisar as repostas das gestoras quanto ao envolvimento da família, pois elas são as atoras da rede de proteção, posição de suma importância na efetivação das garantias das crianças. Tensionar essa relação entre gestoras e as famílias torna-se válida para realizarmos um exercício de questionar as microrrelações em que o poder está presente. Em pequenas condutas diárias de abordar uma família, questionando a sua capacidade protetiva; de desqualificar um responsável familiar por não trabalhar; e tantas outras questões que exemplificam condutas em que o governo neoliberal encontra-se presente na reprodução social de desigualdades. Nós, enquanto profissionais da educação, podemos reproduzir essas condutas em que o Estado burguês se encontra presente regulando nossas ações para exigir práticas que as famílias não estão preparadas para cumprir.

Esta unidade de registro foi destacada em decorrência dos relatos das gestoras sobre a importância de envolver a família no processo de resolução pacífica de problemas que envolvem os alunos, antes de acionar os demais órgãos da rede de proteção à infância, com exceção dos casos mais graves. Nas respostas das gestoras, é possível perceber que há uma tentativa de articulação direta com o seio familiar, em busca de evitar o acionamento excessivo das medidas formais, o que pode evitar a sobrecarga de toda a rede de proteção e, simultaneamente, valorizar o papel da família na proteção integral da criança e na garantia da educação.

Esse envolvimento familiar aparece como uma das principais estratégias para enfrentamento de vulnerabilidades mais simples, como no exemplo levantado, a questão da higiene (criança sendo levada para a escola com piolhos). As escolas preferem resolver essas situações mediante diálogo ou reunião com a família, evitando a adoção de medidas mais gravosas, salvo se a situação piorar.

Sobre o assunto, a gestora A relatou que, quando constata uma situação que não seja grave, tenta resolvê-la diretamente com a família:

Antes de acionar qualquer ator da rede de proteção, se o caso não for grave, entramos em contato com a família para tentar resolver, para não sobrecarregar os atores da rede de proteção. (gestora A)

Tal abordagem é reforçada pelo comportamento da gestora B, ao explicar que, quando a criança apresenta sinais de falta de higiene, primeiro é feito contato com a

família para resolver o problema de uma forma que não tumultue outros atores da rede de proteção.

A gestora B ainda aprofundou sua observação, procurando entender o histórico familiar do aluno, para poder atender melhor às suas necessidades e combater as fragilidades e violações a que esta criança encontra-se submetida:

Sempre é orientado à equipe para que seja conhecido o histórico familiar da criança, pois é muito importante atentar às particularidades de cada criança para enfrentamento mais efetivo das violações que estão acontecendo ou possam vir a acontecer.

[...]

Dependendo da situação identificada, existe uma ponderação, para não saturar a rede de proteção com situações pequenas, como foi o caso da falta de higiene com o aluno, primeiro tenta resolver com a família. Quando se trata de crime como agressão e indícios de violência sexual, comunico diretamente a DAM ou ao CT. Sempre que há situação de violação de direitos é feito registro em ata e a secretaria de educação é informada, mas sempre que é algo mais grave o CT é acionado. (gestora B)

Ainda trabalhando com as abordagens sobre contato com a família, a gestora C explica que, quando os cuidados básicos são precários, a escola aciona a família para orientações e explicações sobre o assunto:

Quando possível, a gestão aciona a família para uma conversa de esclarecimento e orientação sobre a violação de direito, quando no exemplo da criança com piolhos e/ou falta de higiene, e, quando a orientação não surte efeito, acionamos o Conselho Tutelar para que as providências sejam tomadas. As conversas de orientação, desde que estamos na gestão, foram muito eficientes, ainda não precisamos de acionar o Conselho Tutelar para interceder em violações de menor impacto. (gestora C)

Portanto, fica evidenciado que a gestão escolar considera o envolvimento da família nas questões escolares como peça fundamental para a proteção integral dos alunos, pois se trata de uma forma de buscar soluções menos desgastantes e mais rápidas para intercorrências que surjam no dia a dia dentro da escola. A colaboração da família é de suma importância e, quando bem-sucedida, evita a necessidade de medidas mais formais, como o acionamento de outros entes da rede de proteção.

Porém, existe limitação para essa estratégia (diálogo com a família), que, conforme explicam as gestoras, são os casos mais graves, momento em que os órgãos da rede de proteção são acionados.



Trazendo o que foi levantado neste tópico do plano teórico para análise dos dados, podemos afirmar que, conforme explica Digiácomo (2011), o diálogo com a família fortalece o senso de responsabilidade parental em relação às crianças. Em algumas oportunidades, a família simplesmente não possui plena ciência de sua responsabilidade como garantidora da proteção integral da criança (ou simplesmente não possui conhecimento suficiente para saber enfrentar determinadas situações nas quais ocorre a violação de direitos do aluno).

Dessen e Polônia (2007), quando trabalharam com a conexão entre a família e a escola no contexto de desenvolvimento humano, explicaram que a família é o primeiro ambiente a influenciar a vida humana (e como ela irá se desenvolver). A escola comparece como ambiente complementar, devendo os dois espaços trabalharem interagindo de maneira a gerar impactos positivos no desenvolvimento da criança, não apenas no âmbito da educação, mas de segurança e garantia de direitos. As pesquisadoras ainda explicam que a eficiência da conexão entre a escola e a família é prejudicada por eventuais dificuldades na articulação delas; apontam que existe a necessidade de criação de programas que promovam o estreitamento entre o ambiente educacional e a família, principalmente face à vulnerabilidade social.

Podemos conectar a resolução que instituiu o SGDCA (Brasil, 2006) ao assunto trabalhado nesta unidade de registro. O SGDCA reconhece a importância da articulação da família com os demais órgãos da rede de garantias, principalmente no que se entende às políticas públicas, a educação e assistência social, conforme já discutido na parte de levantamento teórico-bibliográfico deste trabalho.

Os dados levantados podem nos conduzir ao entendimento de que um diálogo instrutivo e ativo com as famílias dos alunos desafia as estruturas estabelecidas dentro da dinâmica escolar. A filosofia da desconstrução, no caso em tela, nos ajuda a entender que existe a necessidade de reavaliar e questionar os papéis tradicionais, tanto da estrutura familiar, quanto da escola, na garantia de direitos dos alunos.

Isso é particularmente problemático porque a maioria das famílias ainda entende que a educação infantil funciona nos moldes antigos, nos quais as mulheres ou as famílias que trabalhavam não tinham onde deixar os seus filhos, necessitando de um lugar para os cuidados, alimentação e higiene. Hoje, a educação infantil (a partir dos 4 anos) é etapa obrigatória da educação básica.

O contato permanente entre a escola e as famílias ajuda a desconstruir estereótipos e barreiras que existem entre os alunos, famílias e escolas. Interessante lembrar que uma família em vulnerabilidade social eventualmente pode se ver em situação de impotência frente à escola.

O modelo colaborativo (família x escola) que as entrevistadas defendem desconstrói a forma tradicional de comunicação, na qual se espera que a escola informe aos familiares apenas assuntos referentes à condição de desenvolvimento escolar (intelectual). Vale lembrar que a gestão escolar, nos termos das falas transcritas, pretende colocar a família na posição de protagonista na resolução de vulnerabilidades.

### **3.4.5 Ausência de um protocolo formal**

A ausência de um protocolo formal para guiar a atuação da rede proteção se revelou um assunto importante a ser discutido, pois se destacou como um ponto central nas respostas das entrevistas sobre a rede de proteção. As gestoras explicam que, na prática, o fluxo de ações entre os entes da rede de proteção ocorre de maneira informal, o que gera desafios inesperados no alinhamento das ações para enfrentamento de violações de direitos das crianças.

No tocante ao assunto, a gestora A afirma que não existe um protocolo escrito, mas que lá seguem um fluxo hierárquico interno. Isso nos leva a presumir que a entrevistada utiliza o bom senso e respeito da relação de poderes a fim de fixar uma estratégia para suprir a lacuna deixada:

Considerando o bom senso para solucionar os problemas (não existe um protocolo formal de como trabalhar em casos de violações à infância), sempre que ocorre violação de direitos; primeiro, uma equipe de apoio da prefeitura chamada Rede de Apoio Escolar (RAE) é acionada, onde psicólogos, psicopedagogos, assistente social e professores colaboram conosco tentando resolver o problema, caso não seja solucionado é indicado qual o órgão competente deve ser acionado (CT, MP, PC e etc...)

[...]

Conforme já respondi acima, não existe um protocolo escrito, mas vai pela hierarquia, iniciando pela SEMED, apoio do RAE e dos demais entes articulados CT, MP, DAM e etc...

[...]

Não existe procedimento formal, colaboramos com as autoridades responsáveis pela investigação. (gestora A)

No caso em tela, a entrevistada busca segurança em suas ações com base na obediência da estrutura hierárquica, pois, diante da ausência de um protocolo formal, permitir que um superior exerça o poder de decisão em seu lugar (ou colaborar de forma ativa) daria respaldo para justificar possíveis erros. Esses superiores possivelmente seriam as instituições responsáveis por julgar eventual responsabilidade.

Vale dizer que a gestora A não apenas explicou que inexistia o protocolo, ela, de maneira indireta, exemplificou como a falta de protocolo gera consequências negativas no combate às situações de violação de direitos:

Embora o Conselho Tutelar seja colaborativo, não concordo com a forma que ele colabora, pois não resolve presencialmente, entrando em contato com a pessoa por telefone, não sei se é o jeito de trabalhar geral, mas foi como ocorreu nas duas situações em precisei do Conselho. (gestora A)

No exemplo acima, demonstra-se que a falta de organização formal na rede de atendimento pode gerar medidas de combate a violações pouco eficazes, pois, a despeito da boa vontade do CT em colaborar, a ausência de um protocolo para guiar os trabalhos gerou um entrave no modo de proceder. Os Conselheiros estão trabalhando de uma forma que visivelmente não é benéfica para o combate a situações de violação, embora bem intencionados.

Acerca do assunto, a gestora B demonstra possuir a mesma percepção da gestora anteriormente citada. Explicando que, embora possua ciência da importância do ECA e que seus ditames sejam obedecidos, ainda há ausência de um protocolo que formalize a atuação:

Não existe protocolo escrito por parte da secretaria da educação, porém os ditames do ECA são seguidos e respeitados à risca, nem sempre a articulação com base no bom senso funciona 100%, mas garanto que o CEINF se esforça para o melhor atendimento dentro da medida do possível. (gestora B)

A gestora B também elenca uma consequência negativa da informalidade no modo de trabalhar da rede proteção, explicando que nem sempre um ente articulado

da rede de proteção trabalha em harmonia de ideias com outro ente, o que gera entraves na forma de colocar o bom senso teórico em prática:

Esta realidade de informalidade no modo de trabalhar com as outras instituições da rede prejudica a produtividade, pois a escola precisa agir conforme manda o bom senso e os demais atores também e nem sempre a ideia de combate a violação de uma instituição vai de encontro com a outra. (gestora B)

A gestora C informa que não existe nenhum protocolo específico para atuação da rede de proteção, por parte da SEMED, mas que ela segue as orientações presentes no ECA. Cita a situação da evasão escolar como exemplo, pois a resposta para tal conduta está presente no ECA, que é acionar o Conselho Tutelar para interceder:

Em relação aos protocolos, não existe nenhuma diretriz específica por parte da SEMED, seguimos os processos de providências presentes no ECA. Por exemplo na evasão escolar do ECA que o Conselho precisa ser acionado (gestora C)

A gestora D também revelou que tudo depende da boa vontade dos envolvidos na rede de proteção em busca do melhor para a criança: “Não existe um procedimento, fazemos o seu melhor tomando as medidas cabíveis, dentro das possibilidades, sempre visando o melhor atendimento à criança”. (gestora D)

O modo de trabalhar diante de situações de violações em certas ocasiões se difere de gestora para gestora, como, por exemplo, quando a gestora é questionada sobre falta de higiene ou má alimentação. A maioria das gestoras explicaram que inicialmente acionam as famílias para tentar uma mediação a fim de cessar a violação de direito. Porém, a gestora D respondeu diferentemente; informou que já aciona a assistente social, sem tentar interceder junto à família:

Neste caso prefiro acionar o(a) assistente social para lidar com a situação, entendo que esta seja a competência dele(a), depois da posição da assistente social é que o problema é direcionado ao especialista competente. (gestora D)

Portanto, fica demonstrado que é flagrantemente estranho o fato de que as gestoras não possuem uma maneira unificada de trabalhar, o que prejudica harmonização da rede de garantias e, conseqüentemente, a eficiência na prestação

de serviço entre todos os envolvidos. Eventualmente pode haver atrasos ou omissão na prestação de serviço, inconsistências na prestação ou dificuldade de identificar quem é mais eficaz para solucionar determinado caso de violação.

A gestora E também indica a inexistência de um protocolo formal para o trabalho da rede proteção explicando que “Existem direitos, mas não existe um protocolo de colaboração mútua, sendo que o bom-senso precisa ser utilizado” (gestora E).

Baptista (2012), trabalhando sobre a importância do SGDCA, explica que as ações voltadas para a garantia de direitos têm sido procedidas de maneira fragmentada. Não existe um projeto comum que possa abranger, de maneira unificada, todos os objetivos da proteção integral. Quando a autora faz essa reflexão, sugere que inexistente uma estrutura organizada e bem coordenada entre as muitas instituições que fazem parte da rede de garantias, o que nos leva a entender que aqui existe uma crítica à falta de protocolos com instruções claras sobre como a rede deve trabalhar na articulação intersetorial.

Para suplantar essa dificuldade, Baptista (2012), indica a criação de um projeto político amplo, que permita, de forma instruída e organizada, a interação das ações intersetoriais, com orientações claras sobre quais são os papéis de cada ente articulado. Diante disso, é possível entendermos que Baptista (2012) enxergou que a falta de um protocolo de trabalho decorre da fragmentação nas ações da rede de proteção e da falta de organização para especificar como cada ente articulado deve trabalhar. É preciso se atentar ao fato de que essa criação de formas de intervenção frente a novas práticas de gestão pública de unidades de educação infantil, em que as gestoras atuam de forma articulada com o SGDCA, demanda problematizar ações segundo o que Foucault (2000, p. 138) interpreta como práticas discursivas e não discursivas a que todos estamos sujeitos e geram novas práticas sociais. “As práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento.”

A partir das experiências de atuação como parte do SGDCA, as gestoras vão propondo novas formas de trabalho a partir das interlocuções que fazem com o real vivido, sendo novas reverberações da verdade:

(...) parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade. (Foucault, 2000, p. 11)

Foucault (2000) propõe que, ao mesmo tempo que o poder, por meio da disciplina, gera sobre o corpo um comportamento, também é possível observar que se produziu um saber. Nesse sentido, os profissionais estão ressaltando a importância do estabelecimento de fluxos predefinidos para que todas atuem com mais semelhança e organização.

Silva e Alberto (2019) realizaram uma pesquisa que tratou diretamente da desarticulação prática da rede de proteção à infância e adolescência, com enfoque na falta de articulação das instituições que pertencem a esta rede, ausência de capacitação em formação continuada e os impactos negativos disso na proteção integral das crianças e adolescentes. Podemos entender que a pesquisa vai ao encontro do que foi levantado nas entrevistas, pois Silva e Alberto (2019) explicam que, embora haja um arcabouço legislativo robusto acerca do assunto (como o ECA e as diretrizes do SGDCA – Resolução 113 do CONANDA), não existe um protocolo formal de atuação das instituições da rede, a escola se incluindo neste rol, o que prejudica a prática da proteção integral das crianças e adolescentes.

Silva e Alberto (2019) identificam que existe *déficit* em formação específica sobre o assunto, complicações de comunicação entre as instituições para articular como os problemas serão solucionados e inexistência de uma padronização nos encaminhamentos de casos. Isto gera uma desarticulação entre os entes da rede de proteção e a impossibilidade de acompanhamento e avaliação da forma pela qual os programas de proteção estão sendo implementados. Quando a rede funciona de maneira fragmentada, gera-se uma limitação na capacidade de avaliação do que está sendo feito e, conseqüentemente, prejuízos no combate às ilegalidades, permitindo que as violações sejam restabelecidas.

As pesquisadoras ainda lembram que a solução desses desafios facilitaria a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. O que foi apresentado na pesquisa delas pode ser utilizado para legitimar as respostas das entrevistadas desta

pesquisa, pois o que foi levado nesta unidade de registro é exatamente o que foi concluído pelas pesquisadoras.

Para reforçar mais ainda o que foi levantado nas entrevistas, podemos considerar a pesquisa de Burgos (2020), que tratou das redes de proteção e a decantação dos direitos das crianças. Ele concluiu que a rede de proteção tem eficiência prejudicada por sua fragmentação, pois se divide em inúmeras instituições (como escola, CT, MP, CRAS e outras) que trabalham de uma maneira totalmente desarticulada e sem protocolos coordenados. Isso se reflete em uma grande dificuldade em operacionalizar os direitos das crianças de maneira eficiente.

Exatamente como levantado nas entrevistas desta pesquisa, Burgos (2020) explica que a falta de protocolos gera conflitos entre os entes da rede. Por exemplo, o CT e a escola que, devido à falta de clareza, enfrentam dificuldades de entender as competências de cada um no momento do combate às violações. Essa falta de protocolos também cria um isolamento no trabalho, de tal forma que uma instituição praticamente não se comunica com a outra após assumir a competência do caso.

É possível a aplicação da abordagem da desconstrução ensinada por Derrida (2004) para analisarmos o conteúdo levantado neste tópico, pois as inconsistências reveladas pelas práticas informais de proteção descritas pelas gestoras nos levam a questionar o quão adequadas estão as práticas de proteção, mesmo que legalmente respaldadas, tendo em vista que carecem de procedimento formal que integrem os diversos atores da rede de proteção para tornar a mesma mais eficiente e coordenada.

Essa ausência de protocolos práticos leva os autores da rede de proteção a executarem as medidas de acordo com sua interpretação individual. A falta de um protocolo gera a necessidade de aplicação de bom senso ou de respeito à hierarquia. Tais comportamentos, embora se revelem eficientes em algumas oportunidades, podem esconder a precariedade e a ausência de coordenação da rede. É possível entender que essas práticas deixam a rede de garantia refém de decisões individuais, que podem ser influenciadas pelo contexto em que estão inseridas as pessoas e pela subjetividade de quem faz as escolhas, gerando uma fragmentação que prejudica a eficácia da proteção das crianças.

O desmantelamento da naturalidade desta prática pode ser gerado através da aplicação da teoria da desconstrução, expondo como a informalidade na maneira de trabalhar é um dos grandes problemas da rede de proteção, pois gera lacunas que

precisam ser preenchidas com base na subjetividade dos atores do atendimento, o que cria desarticulação. As interpretações individuais na rede de proteção cessarão apenas após a formalização do *modus operandi*, através de coordenação.

### 3.5 Práticas e protocolos (informais) no enfrentamento de violação de direitos

Quadro 5 – Categoria 2: Práticas e protocolos (informais) de enfrentamento de violação de direitos

Categoria	Unidades de Registro
Práticas e protocolos (informais) de enfrentamento de violação de direitos	1) Primeiras providências diante da detecção ou suspeita de violação de direitos  2) Das medidas de prevenção e orientação

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme é possível constatar no quadro acima, esta categoria busca analisar as estratégias e providências tomadas pelas entrevistadas ao identificarem situações de violação de direitos das crianças no convívio escolar. Cury (2006) já explicou que a escola, nas pessoas do corpo escolar, incluindo as gestoras, possui a atribuição essencial de observação e intervenção na garantia da proteção das crianças quando existem sinais de abuso, excessos, negligências ou quaisquer formas de violação de direitos.

Interessante constar que, conforme já trabalhado nos tópicos anteriores, as gestoras, para garantir a proteção integral das crianças, precisam lidar com casos que, as vezes, mostram grande complexibilidade e necessitam utilizar sua sensibilidade humana para direcionar o caso para o melhor caminho diante da ausência de protocolos formais (conforme explicado na última unidade de registro da categoria passada) e/ou orientação claras.

Diante do desafio imposto pela falta de protocolos padronizados e pela limitação de recursos (humanos e financeiros), esta categoria visa explorar as práticas e os protocolos informais adotados pelas entrevistadas no cotidiano escolar. Permite, ainda, o aprofundamento do estudo acerca das práticas de detecção e providências tomadas diante de situações de violações de direitos.



### **3.5.1 Da detecção e primeiras providências diante da suspeita ou confirmação de violação de direitos**

Nesta unidade de registro, será analisado como as entrevistadas identificam indícios (ou confirmações) de violações de direitos e quais são as primeiras providências tomadas após essa detecção. É interessante que seja analisado este momento inicial, pois é nele que é definido o direcionamento das medidas subsequentes. Conforme será explanado a seguir, mesmo encarando muitos desafios gerados por limitações (como a falta de um protocolo formal de trabalho e déficit de políticas públicas), as entrevistadas revelaram que possuem um comportamento cauteloso, que prioriza o bem-estar e a proteção das crianças, buscando mitigar eventuais agravamentos.

Inicialmente, é importante constatar que a gestora B, na fala já citada no subtópico 3.4.4., relatou a importância de conhecer o histórico familiar do aluno antes de pensar sobre como será realizada a intervenção, uma vez que viabiliza que o enfrentamento das violações seja mais humano, sensível e eficaz. Segundo ela, “é orientado à equipe para que seja conhecido o histórico familiar da criança” (gestora B).

Ela ainda exemplifica com um caso concreto de uma criança que demonstrava comportamento agressivo:

Um exemplo que posso citar é o exemplo de uma criança que estava sendo agressiva e que após análise particularizada da realidade dela foi identificado que a mãe estava com câncer terminal e que esta criança precisava de atenção, amor, empatia e carinho, não de punição. (gestora B)

Uma das formas que este pesquisador encontrou de viabilizar maior riqueza de detalhes nas repostas das entrevistas foi colocar três exemplos práticos de violações de direitos dentro do roteiro de entrevista, sendo eles sobre violência física, má alimentação e violência sexual (APÊNDICE B).

Quando há indícios de maus-tratos físicos, as entrevistadas explicaram que se socorrem de apoio externo. A gestora A primeiramente aciona a RAE (depois CT, MP, PC, caso o problema não seja solucionado); a gestora B já busca apoio do CT; a

gestora C aciona o CT ou a DAM (dependendo da gravidade da situação); a gestora D aciona o CT; e a gestora E aciona o CT e oficia o RAE. Vejamos:

Considerando o bom senso para solucionar os problemas (não existe um protocolo formal de como trabalhar em casos de violações à infância), sempre que ocorre violação de direitos primeira uma equipe de apoio da prefeitura chamada Rede de Apoio Escolar (RAE) é acionada, onde psicólogos, psicopedagogos, assistente social e professores colaboram conosco tentando resolver o problema, caso não seja solucionado é indicado qual o órgão competente deve ser acionado (CT, MP, PC etc.). (gestora A)

Acionamos o Conselho Tutelar para tomar as providências necessárias. (gestora B)

CT é acionado ou a DAM dependendo da gravidade da situação, oficiamos a SEMED e o RAE para ciência do acontecimento. (gestora C)

Acionamos o Conselho Tutelar, pois se procurarmos a família, o familiar vai apresentar várias desculpas descontraídas que podem prejudicar a investigação. Eu possuo a orientação de acionar o mínimo possível de órgãos, para evitar revitimização, pois cada órgão vai entrevistar a criança, maximizando o sofrimento e desgaste. Entendo que o Conselho Tutelar já é capaz de fazer todo o encaminhamento e procurar os demais órgãos quando necessário. (gestora D)

É feito uma reunião entre a gestão escolar, deliberamos e passamos o caso para o CT e oficiamos o RAE, sendo que a polícia civil não é contactada diretamente pela escola, mas sim pelo CT, caso o mesmo entenda que haja necessidade. (gestora E)

É possível observar nas falas das gestoras que há a preocupação com a realização de um trabalho no formato de articulação em rede. Na concepção de Ana Lucia Ferreira (2023, p. 237), o trabalho é uma estratégia colaborativa entre membros de serviços públicos ou da sociedade civil organizada, objetivando atender a demandas específicas de um grupo social: “O trabalho em rede é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, possibilitando que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem”.

Embora as respostas das gestoras sejam levemente diferentes, os objetivos são sempre os mesmos: acionar algum órgão da rede de proteção para interceder junto ao caso, colaborando com a escola em solucionar a violação de direitos da

criança. Interessante perceber que, com exceção da gestora A, todas as demais, em situações nas quais existem indícios de que a criança está sofrendo violência, acionam o CT para iniciar a triagem no combate a esta violação.

Já a gestora A focou no apoio psicológico e social, pois a primeira medida que, em situações de agressões físicas, é tomada por ela é acionar a RAE, esperando que esta equipe trilhe o caminho no combate à violação sofrida. A gestora C e E também consideraram a RAE como opção, mesmo que secundária, tendo em vista que elas sempre oficiam esta Rede, mantendo-a a par de tudo que está acontecendo; ou seja, reconhecem a importância da RAE na efetivação da garantia de direitos das crianças.

Com base nas respostas arroladas, é possível identificar que a gestora A aponta para a ausência de protocolos formais (conforme já trabalhado anteriormente). A gestora B é mais direta em informar que acionaria o CT, o que demonstra uma dependência e confiança no CT no acompanhamento de casos de violações de direito. A gestora C demonstra possuir maior integração e comunicatividade com a rede de proteção, pois sugere que realiza uma análise prática da situação antes de tomar alguma providência, pois reflete se acionará o CT ou a DAM (dependendo da gravidade da situação).

A gestora D também prefere acionar o CT, mas ela trouxe uma percepção extra, pois apresentou preocupação expressa com a revitimização. Evita envolver muitos órgãos simultaneamente para minimizar o desgaste da vítima, sugerindo uma abordagem de simplificação no trabalho da rede articulada de proteção à infância. Convém problematizar essa questão, porque a vontade é a de resolver as situações enfrentadas pelas crianças e suas famílias de maneira breve e proativa. Às vezes, na fala das gestoras, fica visível um sentimento de impotência, visto que, em situações graves e mais sérias, leva-se muito tempo para notar avanço no enfrentamento da situação violadora dos direitos das crianças.

A gestora E demonstra possuir uma abordagem de trabalho um pouco mais estruturada, na qual, face à falta de direcionamentos de um protocolo formal, é feita uma reunião da gestão escolar e as decisões são tomadas em conjunto, ocasião em que é feita uma deliberação antes do acionamento do CT. Isto indica que a gestora E expressa uma preocupação em avaliar cuidadosamente cada situação antes de envolver outros órgãos, o que evita decisões precipitadas. Porém, quando se opta por não contatar a DAM diretamente, é delegado ao CT a responsabilidade de avaliar o

início de uma investigação policial; tal ato pode gerar demora no processo de investigação e limitação na autonomia da gestão escolar.

Até esse, momento é possível tirar a reflexão de que, no caso de maus-tratos físicos, existe uma deliberação interna nas escolas e que a gestão escolar dá valor ao que é discutido. Existe uma dependência do CT para quase tudo, inclusive acionamento da polícia civil (DAM). Há uma forte falta de formalização nos protocolos de comunicação da escola com os demais entes da rede articulada e as gestoras se preocupam com a revitimização dos alunos.

Para além de questões voltadas para o atendimento de situações mais sérias que violam o direito das crianças, Ferreira (2023, p. 241) aponta que o papel dos CT envolve também o compromisso com o desenvolvimento escolar da criança especialmente no caso da educação infantil que atua no formato de tempo integral:

Especificamente no campo da educação, o Conselho Tutelar pode ajudar não apenas atuando nas diversas formas de violência contra as crianças, mas também garantindo frequência regular do aluno na escola, mediante medidas aplicadas aos pais. A garantia de vaga e a manutenção da criança em horário integral no ambiente escolar são formas de proteção muito utilizadas pelo Conselho Tutelar em casos de crianças e adolescentes em situação de risco social

Já em relação ao questionamento de número 6 do roteiro de entrevista, exemplo em que o(a) genitor(a) estaria privando a criança de se alimentar e tal situação fosse identificada pela escola, face à falta de uniformização do modo de trabalhar, cada gestora descreve sua forma de agir ao se deparar com a situação. Diversos comportamentos foram relatados, desde acolhimento direto à criança (fornecimento de alimentação) até o envolvimento de diversos entes articulados da rede de proteção (como a RAE e o CT). Na leitura das respostas, em algumas oportunidades, também fica demonstrado que as gestoras se respaldam de fatores subjetivos, como sensibilidade ao contexto da realidade familiar da vítima e limitações geradas pela falta de formalização no processo de combate às violações.

Importante destacar que a análise das respostas apresentadas a seguir permitiu explorar aspectos importantes das intervenções escolares e como acontecem na prática. Vejamos como foram as respostas das gestoras no tocando ao assunto:

Alimentamos a criança e acionamos o Conselho Tutelar, sem diálogo com a família, por tratar de um assunto delicado. (gestora A)

DAM e CT são acionados simultaneamente. Nunca aconteceu intencionalmente neste CEINF, mas jamais confrontaríamos a vítima com o possível autor. (gestora B)

Acionamos o CT e a DAM e oficiamos a SEMED e o RAE para ciência do acontecimento. (gestora C)

Neste caso prefiro acionar o(a) assistente social para lidar com a situação de maneira minuciosa, considerando a realidade familiar e o contexto da situação, entendo que este(a) especialista seja competente para lidar com isto, depois da posição do(a) assistente social é que o problema é direcionado ao especialista competente que ele(a) indicar. (gestora D)

Eu trabalho com a comunidade mais carente do município pesquisado, primeiro providenciamos uma boa alimentação para a criança, a merenda escolar da prefeitura é muito boa. Depois chamamos a família para conversar para tentar resolver o problema, se persistir, aí o CT e RAE são acionados. Porém o CT e RAE não tem trabalhado de maneira eficiente, por falta de quórum, investimento do município, poucos(as) profissionais e muita demanda. (gestora E)

Conforme já relatado em diversas oportunidades neste trabalho, face à falta de formalização no modo de trabalhar, as entrevistas apresentaram diversas formas diferentes de tomarem as primeiras providências quando constatada a questão da má alimentação. Porém, todas apresentaram a mesma preocupação: resolver o problema do jeito mais benéfico possível para a criança.

Interessante constatar que a gestora A e E informaram que a primeira medida a ser tomada seria alimentar a criança que estivesse em situação de má alimentação para depois tomarem alguma medida no tocando à irregularidade. Tal comportamento reforça a visão de que as gestoras possuem ciência da importância da escola como garantidora dos direitos da criança e que as irregularidades imediatas precisam ser atendidas com prioridade e bom senso. Esse posicionamento se alinha com o ensinado por vários estudiosos do assunto, como Baptista (2012) e Chaves e Fortunato Costa (2018), que a saúde, bem-estar físico e emocional devem ser priorizados.

Outra informação importante que pode ser tirada das respostas das entrevistas é que, exceto a gestora D, as demais enxergam o CT como responsável para lidar com este tipo de problema. Todas, em determinado momento, contaram com o socorro do CT para solucionar o problema, menos as gestoras D e E, que tentam uma composição mais amigável para o problema. A gestora D aciona a assistente social

para interceder junto à família e a gestora E tenta contato direto para conscientização e instrução, mas caso não funcione o CT e RAE são acionados.

Fica reforçado o que já foi constatado em outras oportunidades neste trabalho, uma dependência excessiva do trabalho do CT, pois as gestoras se sentem mais confortáveis em acionar esse órgão. Em algumas oportunidades, nem mesmo uma mediação direta com a família é realizada (talvez por receio, com a finalidade de evitar um confronto direto com a família).

Além do CT, as gestoras também acionam a RAE e a DAM. É indiscutível que esta última é acionada em situações em que a gravidade da conduta é maior.

As respostas demonstram que existe uma fragmentação nas primeiras medidas as serem tomadas, pois a multiplicidade dos entes articulados acionados pode gerar duplicidade ou redundância nas intervenções, face ao fato de que, conforme já foi relatado por diversos estudiosos citados nesta pesquisa, como Farinelli e Pierini (2016), Martin (2007) e Gonsalves (2019), a comunicação entre as instituições acaba sendo desafiadora por falta de um protocolo formal de trabalho, delimitando a atribuição de cada um dos envolvidos. Portanto, no exemplo das gestoras B e C, que acionam o CT e a DAM simultaneamente, isto pode ser, em algumas ocasiões, mais prejudicial do que benéfico para a vítima.

O questionamento 7 do roteiro de entrevista tratou sobre as primeiras providências tomadas pelas gestoras quando constatado que existem sinais de que a criança está sofrendo violência sexual dentro da própria casa. Faleiros e Faleiros (2007) e Martin (2007) já explicaram a importância de que as situações de violações de direitos, principalmente violência sexual, sejam identificadas e encaminhadas para as autoridades competentes para que seja resguardado a proteção integral da criança envolvida.

Cury (2006) explicou a importância que a escola possui na vida dos alunos, inclusive, a de proteção, por se tratar de um ambiente onde os alunos estão em contato direto e corriqueiro com os profissionais da educação, capacitando-os a terem a sensibilidade de perceber pequenas nuances físicas ou comportamentais dos alunos. Isso torna o frequente os casos em que profissionais da educação perceberam situações de violações de direitos das crianças, inclusive a violência sexual.

Diante desta responsabilidade, a maneira como as gestoras se comportam, no caso desta pesquisa, no momento da tomada das primeiras providências (assim que

constatam a violação sexual) reflete como toda a cadeia de proteção de direitos vai trabalhar. Vejamos as respostas:

Acionamos a Delegacia de Atendimento à Mulher (DAM), que é competente para investigação de crimes em relação às crianças e a DAM aciona o CT, se necessário. (gestora A)

Depende da situação, primeiro a família é acionada para averiguação, quando é possível, ou seja uma leve mudança de comportamento, porém quando é um caso claro de possível violação sexual, como a criança relatar que teve algum direito violado, como presenciar os pais tendo relação sexual ou a criança relatar, mesmo que indiretamente situação de que indique estupro, a DAM e o CT são acionados sem a família ser comunicada, é feito registro em ata e a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) é acionada (gestora B)

No exemplo do indício de abuso sexual, o Conselho Tutelar é automaticamente acionado. Não há nenhum tipo de orientação por parte da gestão por se tratar de uma situação mais grave. A SEMED e a RAE são comunicados para manter ciência por parte e possíveis providências, por tratarem de instâncias superiores à entrevistada. Neste CEINF já aconteceu algo parecido, onde crianças estavam realizando atos obscenos (praticando sexo oral), totalmente incompatíveis com a idade delas, e o Conselho Tutelar foi acionado automaticamente. (gestora C)

Acionamos o Conselho Tutelar, não tentamos conversar com a família. (gestora D)

Por orientação da delegada da DAM, a acionamos o CT, não contactamos a família da criança, dentro dos últimos três anos tivemos umas três ou quatro formações com a DAM acerca do assunto. (gestora E)

Inicialmente, é impossível não constatar que todas as gestoras se preocuparam em evitar que as famílias das vítimas (ou supostas vítimas) de violência sexual tivessem ciência do acionamento dos órgãos de proteção, a fim de protegê-las de abusos físicos ou emocionais no momento da investigação, pois, conforme explicam Faleiros e Faleiros (2007), quando o autor é do seio familiar, no exemplo desta unidade de registro, essa pessoa possui o poder de prejudicar evidências (colocando em risco a integridade da investigação), além de pressionar, constranger, agredir e retaliar a criança. Outra informação geral interessante é que o CT, no ponto de vista das entrevistadas, é o órgão responsável para iniciar o enfrentamento de situações como esta. Vejamos a análise de cada fala a seguir.

Os relatos das gestoras A e B reforçam a visão de priorização do acionamento de órgãos especializados, porém, em situações graves, evitando o contato com os familiares, buscam garantir que as investigações se desdobrem sem interferências das pessoas que, eventualmente, poderiam comprometer a segurança da criança. Ambas envolvem a DAM e CT na investigação deste tipo de crime, sendo que uma instituição auxilia a outra em resolver o problema (investigação).

Sobre isso, Ferreira (2023, p. 243) entende que a relação da escola com o CT é uma via de mão dupla:

Quando é a escola que procura o Conselho Tutelar, em geral tal ação é realizada a partir de uma notificação. Além dos casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos, outras situações podem necessitar da intervenção do conselho, caso os recursos internos da escola tenham se esgotado sem resolução de problemas, como faltas frequentes e injustificadas, evasão escolar, uso de drogas e indisciplina grave. Os casos devem ser comunicados com relatório das ações já realizadas pela escola e seus resultados, para que o Conselho Tutelar possa aplicar as medidas de proteção adequadas.

A gestora B ainda utiliza o bom senso para avaliar a gravidade da situação e considerar uma possível interseção junto à família para poder resolver o problema de maneira menos gravosa para a rede de proteção.

A gestora C, novamente, trouxe indicações de que a inexistência de um protocolo formal da instrução de trabalho na rede de garantias obriga as gestoras a tomarem decisões com base no bom senso e nas experiências da equipe. Esta gestora não aciona a DAM diretamente, ela aciona o CT e oficia à SEMED e a RAE para tomarem ciência da situação (e providências, caso entendam necessário), provavelmente a gestora entenda que quem deve acionar a DAM não seja ela, mas sim outro ente articulado da rede de garantias.

Ainda foi citado pela gestora C um exemplo concreto no CEINF dela, uma situação em que uma criança estava mexendo com o órgão genital de outra criança com a boca; na ocasião, ela acionou o CT para interceder e solucionar o problema.

As gestoras D e E já foram mais diretas nas suas respostas; explicam que elas acionam o CT para investigar a(s) irregularidade(s) e não fazem contato com as famílias das possíveis vítimas. A gestora E explica, também, que esta medida é tomada por indicação da Delegada da DAM, que ofereceu três ou quatro palestras de orientação sobre o tema.



As gestoras, na medida das possibilidades, observaram os ensinamentos de Curry (2006), o qual explicou que o gestor escolar possui importância muito grande na garantia da proteção integral das crianças, pois representa o papel de coordenador e implementador das ações de proteção dentro da escola, criando um ambiente seguro que viabilize o desenvolvimento saudável e integral da criança.

Válido dizer que este posicionamento é corroborado, mesmo que indiretamente, pelos ditames da CF/88, do ECA, do SGDCA e de muitas outras legislações que trabalham com o assunto, conforme já explanado na parte teórica deste trabalho.

Dessen e Polônia (2007) também explicam como a família é importante no contexto de desenvolvimento humano e como um ambiente inadequado pode prejudicar a formação da criança, como no exemplo dos indícios de que a criança está sofrendo violência sexual.

Com base no que foi trabalhado até aqui, é possível analisar que as gestoras possuem limitações em questões de protocolos de trabalho, quando o assunto é enfrentamento de situações de violações de direitos (desde casos menos graves como higiene malfeita, até a situações graves como violência sexual). A gestão escolar sofre com a falta de protocolos de trabalho, o que força cada gestora a trabalhar com base no bom senso e a acionar o órgão que melhor entenda para enfrentar a situação. No entanto, é válido pontuar que a criação desses protocolos não é de responsabilidade da gestão das unidades de educação, mas sim da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com outros setores e unidades do SGDCA.

Além disso, Goebbels *et al.* (2008 *apud* Ferreira, 2023, p. 246) realizaram um estudo para identificar o perfil de professores que informam situações de violências ocorridas com seus alunos na Austrália. O resultado foi que existem três categorias: “[...] os que nunca suspeitam (não detectores), os que suspeitam mas nem sempre notificam (notificadores inconsistentes) e os que sempre notificam os casos suspeitos (notificadores consistentes)”.

Burgos (2020) expõe que a falta de protocolos gera conflitos entre os entes da rede, por exemplo o CT e a escola que, devido à falta de clareza, enfrentam dificuldades de entender as competências de cada um no momento do combate às

violações. Vale lembrar, ainda, que a ausência de protocolos também cria um isolamento no trabalho, prejudicando a comunicação entre os entes articulados.

Outra informação que merece ser destacada é que as entrevistadas possuem o entendimento de que quem dá apoio em situações de violações menos graves é o CT e a RAE; nas situações mais graves, é a DAM. Com exceção da gestora D, que no exemplo da violência sexual também oficia a SEMED e a RAE.

Leite (2006), que trabalhou sobre a evolução do entendimento de proteção integral no decorrer do tempo, nos leva a enxergar que, nas respostas das gestoras, sobre as primeiras medidas de enfrentamento à situação de violações de direito, houve uma evolução, fundamentada pelo avanço legislativo, do senso de proteção da autoridade dentro do ambiente escolar, pois mesmo sem protocolos de ação bem definidos, todas as gestoras utilizaram o bom-senso, da melhor maneira possível, a fim de garantir o melhor direito às crianças.

A experiência de Calle (2020), que pesquisou sobre a formação continuada de professores e direitos humanos, ajuda a entendermos o que está acontecendo com as gestoras atualmente. A autora explica que, mesmo diante de uma rede de ação debilitada e mal organizada, os profissionais da educação fazem o melhor que eles podem para resolver problemas que muitas vezes são muito complexos. Isso demonstra a preocupação dos profissionais envolvidos em prestarem um serviço de qualidade e garantirem a proteção integral dos alunos. É exatamente o que está acontecendo no caso da análise das respostas das gestoras: elas procuraram resolver os problemas (dos menos aos mais graves) da forma menos desgastante e estressante para as crianças.

A falta de protocolos fixos para a ação dos entes articulados na rede de proteção (principalmente a escola por meio das gestoras) merece ser alvo de problematização, pois conceitos como a proteção integral e garantia de direitos estão diretamente relacionados a ela.

Essa teoria nos leva a entender que a ausência desses protocolos força as gestoras a utilizarem o bom senso. Isso pode colaborar com a aplicação de cuidado justo e humano, porém, o efeito contrário também pode ocorrer, já que a liberdade de escolha, fundamentada no bom senso, pode viabilizar perpetuação de estigmas, tendo em vista que as escolhas se tornam subjetivas e podem sofrer interferências com a oscilação do humor da gestora. Portanto, aplicar a desconstrução de conceitos,

enquanto não existirem protocolos formais acerca do assunto, para direcionar as gestoras, as práticas realizadas por elas devem ser continuamente analisadas, questionadas e melhoradas. Porém, em que momento isso será feito considerando as poucas ações de formação com esse enfoque?

Conforme já estudado na parte teórica, o CT é responsável pela proteção da infância; Foucault (2000) diria que esta proteção seria imposta através do exercício do controle disciplinar da sociedade e de proteção das crianças e dos(as) adolescentes. O conceito de dispositivo, na concepção de Foucault (2000), pode ser empregado para entender essa discussão, na medida em que a prática das gestoras tem sido de preocupação com a proteção à infância, mostrando proatividade diante dos casos que envolvam violações de direitos mesmo sem protocolos previamente definidos.

As legislações que protegem a infância impõe responsabilidades para a gestão das unidades escolares. Os sentidos oriundos desses dispositivos estão circulando especialmente quando as gestoras e/ou professores, de forma geral, sofrem penalidades quando têm conhecimento do relato ou de situações que se caracterizam como qualquer tipo de violência contra a criança e não tomam providências.

O problema é que o excesso de dependência do CT gera sobrecarga e esgotamento da instituição. No trabalho de Mendes (2010), complementado pelo estudo de Foucault (2000), podemos enxergar que a dependência excessiva do CT é consequência de falha no fluxo de poder entre os entes da rede de proteção, face ao fato de que eles deveriam compartilhar, de maneira organizada, a responsabilidade da garantia de direitos; porém, o que acontece é uma hiperdependência do CT.

A relação de poderes entre o CT e os demais entes articulados da rede de proteção deveria ser mais organizada e bem definida, a fim de que haja uma descentralização do poder dentro da rede de garantias, dividindo, assim, as responsabilidades. Dessa forma, as atribuições de cada ente seriam definidas nos termos de um ideal por meio do qual as necessidades sociais e políticas sejam bem definidas, diminuindo a saturação do CT e aliviando-o, para que esta instituição possa realizar um trabalho.

Dentre as alternativas citadas por Ferreira (2023) para sanar o problema da ausência de conhecimento diante da notificação dos casos de violência, encontra-se o diálogo formal com o corpo docente diante das situações vividas no cotidiano. Ao

inserir o tema da desproteção vivida pelas crianças como algo contínuo nas reuniões e atividades de organização do trabalho pedagógico, cria-se nos profissionais da educação um estado de alerta capaz de estimular a postura ativa.

### **3.5.2 Das medidas de prevenção e orientação**

Conforme foi possível notar nas falas das gestoras que já foram citadas para esta análise, é possível concluir que elas possuem uma preocupação flagrante em evitar revitimização da criança envolvida na situação de violação de direitos. No entanto, além disso, é possível perceber que as gestoras realizam outras medidas preventivas que incluem desde aprofundamento no histórico familiar até instruções internas da equipe em forma de reuniões. Essas medidas têm a função de fortalecer a capacidade de o corpo escolar agir diante de possíveis violações a direitos dos alunos.

As gestoras, nas medidas que abaixo serão pontuadas, visam edificar um ambiente mais acolhedor, receptivo e seguro para as crianças, através da valorização da comunicação com a família e acompanhamento das crianças. Vejamos: “Sempre faço reuniões com o corpo docente e a equipe administrativa para orientações sobre os direitos das crianças, eles são sempre estimulados a participarem de formação continuada, sempre que possível” (gestora A).

Nessa fala, fica evidenciado que a gestora A reconhece algo que já foi trabalhado em tópicos anteriores desta pesquisa: a debilidade de formação continuada sobre o assunto. Contudo, ela destaca a sua estratégia de realizar a capacitação interna do corpo de trabalhadores da escola em reuniões com o corpo docente e equipe administrativa.

A gestora B também dá importância ao acompanhamento preventivo das crianças, pois orienta sua equipe a ter conhecimento do histórico familiar delas, conforme a fala já transcrita neste trabalho, na qual a gestora explica que orienta sua equipe a conhecer o histórico familiar da criança e se a atentar às peculiaridades de cada uma.

Essa abordagem viabiliza um atendimento mais sensível diante de violações de direitos, deixando o embate às irregularidades mais humano e individual.

Interessante destacar, também, que as gestoras entendem que a orientação direta com a família é uma forma de garantir cuidado e proteção à criança, prevenindo eventuais violações que a ignorância poderia viabilizar. Em relação ao assunto, a gestora C, quando há casos de menor gravidade, já revelou em suas falas citadas no decorrer deste trabalho, que a prioridade é o diálogo com a família antes de acionar o CT, explicando que, por experiência própria, as interseções junto às famílias foram eficientes em situações de menor impacto.

Por sua vez, a gestora D reconhece a importância das orientações mensais com intuito de monitorar o ambiente escolar, com foco em identificar fragilidades e necessidades entre os membros da equipe, incluindo nesse rol os monitores também: “Conversas mensais em reuniões, para identificar as fragilidades de conhecimento sobre o assunto e observações diárias com os professores(as) e monitores(as), informou que os(as) monitores(as) observam mais a situação que os professores” (gestora D).

Ela ainda demonstra se preocupar com a consistência das ações tomadas pela equipe, informando que as instruções de como serão tomadas as medidas em situações de violações de direitos em reuniões entre a equipe: “As instruções de como agiremos em situações de violações de direitos são feitas em reuniões entre nós” (gestora D).

Portanto, a gestora mantém uma postura consciente no tocante à construção de um ambiente escolar atento às vulnerabilidades e pronto para lidar com elas, bem como no aprimoramento da equipe. A gestora D revela possuir uma preocupação verdadeira no fortalecimento da equipe. Interessante que a postura dela mostra uma posição de liderança participativa que se alinha perfeitamente com as diretrizes do SGDCA.

Quanto ao trabalhado neste tópico, a gestora E, assim como a gestora D, adota uma abordagem mais estruturada através de deliberação coletiva, para que seja tomada a melhor decisão de encaminhamento dos casos que envolvam violência, definindo como a escola vai se comportar na articulação com a rede de garantias: “É feito uma reunião entre a gestão escolar, deliberamos e passamos o caso para o CT e oficiamos a RAE, sendo que a polícia civil não é contactada diretamente pela escola, mas sim pelo CT, caso o mesmo entenda que haja necessidade” (gestora E).

A gestora E ainda informa que trabalha com uma comunidade mais carente e que o fornecimento de assistência preventiva imediata é essencial. Por exemplo, ao identificar uma situação de privação de alimentação, a primeira providência a ser tomada pela equipe é de fornecer alimentos para a criança, antes de qualquer medida: “primeiro providenciamos uma boa alimentação para a criança” (gestora E).

Por fim, a gestora E, assim como as demais, em situações que seja possível, prioriza interceder junto à família da criança, explicando que, “quando possível, dialogamos com a família, quando a gravidade da situação é compatível” (gestora E).

A ausência de diretrizes formais para o trabalho do gestor escolar também afeta o trabalho de prevenção e orientação na escola, pois, face à inexistência de uma diretriz fixa de como a prevenção deve funcionar, foi possível verificar, nas respostas, que, embora esteja presente a indiscutível vontade de fazer o bem para os alunos, cada diretora, à sua maneira, possui uma forma de abordar a questão.

Interessante constatar que, conforme já discutido na parte teórica desta dissertação, o comportamento das gestoras reflete as orientações presentes no SGDCA (Resolução n 113 do CONANDA), pois o referido Sistema estabelece que os agentes da rede precisam agir com flexibilidade em busca de suprir as necessidades das crianças, considerando o contexto de cada realidade. Os artigos 4º e 5º da resolução estabelecem que as políticas de trabalho sejam articuladas e integradas; quando as gestoras se comportam de maneira a adotarem práticas preventivas dentro da escola e orientativas tanto das famílias quanto do corpo escolar com base no bom senso, atendem a essas diretrizes.

Conforme é possível constatar nas respostas de algumas gestoras, a gestão tenta trabalhar do modo mais democrático possível, pois integra tanto os demais servidores da escola e até a família. Silva (2013), que pesquisou sobre a importância da gestão democrática na prevenção e enfrentamento de violências, expõe que ela facilita a criação de um ambiente participativo e protetivo face à distribuição justa de poderes e pela participação ativa de todos da comunidade escolar, incluindo aí a família das pessoas que estão sofrendo algum tipo de violação.

Outro comportamento apresentado pelas entrevistadas que vem ao encontro do pesquisado por Silva (2013) é a formação contínua (mesmo que interna acerca das situações de violações de direitos) e a valorização do conhecimento coletivo, pois, em mais de uma oportunidade, a gestora deu importância à discussão coletiva antes de

tomar a decisão. Isso gera um empoderamento das pessoas que compõem o corpo escolar, tornando-os mais críticos e perceptivos quando o assunto é violação de direitos.

Oliveira (2008), que pesquisou sobre a gestão escolar e a importância dela no combate à violência, assim como as entrevistadas, também identificou desafios complexos no embate à situação de violência, como debilidade de políticas públicas sobre o assunto. Porém, destacou a importância de a gestão escolar desempenhar um papel estruturante das ações de prevenção a situações de violação, podendo o gestor envolver toda a comunidade escolar nesta luta. Oliveira (2008) também destaca a importância da formação contínua e capacitação para lidar/enfrentar e prevenir violações; embora a autora se refira a formações externas, o posicionamento se alinha às medidas tomadas pelas gestoras quando promovem as próprias reuniões de conscientização e instruções acerca do assunto.

Em uma realidade ideal justa, deveria existir um plano formal de trabalho para a rede de proteção; porém, ele não existe. Assim, as gestoras se viram obrigadas a criarem o seu próprio fluxo de trabalho para suprirem a lacuna de organização da rede. O comportamento preventivo fundamentado em colaboração de equipe, estímulo a formação continuada e instruções internas foram as saídas utilizadas para poderem fazer o melhor possível dentro das condições que elas enfrentam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando concluir de uma maneira coerente e com maior imersão, podemos afirmar, com base nas respostas das entrevistadas e na teoria trazida pelas pesquisas para servirem de embasamento teórico, que fica destacada a importância da escola como um local estratégico para a efetivação do SGDCA. Os dados levantados destacam que a escola, além de seu papel intelectual, pode ser vista como espaço de intervenção preventiva e promoção de direitos para viabilização de um ambiente seguro e acolhedor.

A gestoras entrevistadas revelaram afinidade e comprometimento com os preceitos do ECA e outras legislações da garantia de direitos, demonstrando preocupação com sinais de vulnerabilidades e/ou violações de direitos. Estão prontificadas para combater ou prevenir essas situações; para isso, utilizam os serviços dos demais entes articulados da rede de proteção, sendo os principais o CT, RAE e DAM; ainda se preocupam em manter a SEMED a par da situação. Também foi constatado que existe a preocupação de evitar a revitimização, visto que há cautela em evitar que as crianças sejam expostas repetidamente a entrevistas ou interações sobre o assunto da violação, buscando minimizar o desgaste emocional delas.

Foram apontadas, contudo, como principais desafios a ausência de protocolos formais, a formação continuada pouco frequente e falta de políticas públicas que foquem no trabalho da proteção em rede. A falta de protocolos formais de trabalho muitas vezes acaba sobrecarregando o gestor escolar, que precisa tomar decisões sobre situações complexas e delicadas a respeito da vulnerabilidade(s) social(is) que afeta(m) as crianças e suas famílias, tendo como norte apenas seu bom senso subjetivo. Isso reforça a visão de que existe a necessidade de criar políticas públicas mais eficazes sobre o assunto a fim de viabilizar a estruturação da rede que viabilize o desenvolvimento integral e seguro das crianças.

Ainda é constatado que a falta de estrutura (definição de fluxos operacionais tanto internos quanto externos) do trabalho em rede acaba sobrecarregando, também, o CT. De acordo com as respostas das gestoras entrevistadas, ele é acionado com uma frequência muito grande, pois não existe uma instrução normativa que crie um filtro sobre o modo das gestoras se comportarem no primeiro momento do contato com a situação de violação de direitos.



No entanto, as entrevistadas também expuseram que o CT enfrenta seus desafios na colaboração com a rede de proteção, como a morosidade em realização de atendimentos, falta de presença física no momento dos atendimentos críticos e fragmentação no padrão de acionamento das escolas. Essas dificuldades acabam gerando, para as gestoras, uma limitação operacional no momento de resolver e/ou prevenir as situações de violações de direitos, pois elas dependem do CT para ajudar a solucioná-las, principalmente as situações mais graves.

Quanto à fragmentação na estratégia de acionamento, foi possível perceber que cada gestora possui sua própria estratégia de acionar o CT, o que, em algumas situações, pode causar confusão. Se o fluxo de informação fosse alinhado e coordenado, seria mais fácil de trabalhar e, conseqüentemente, garantir os direitos das crianças.

Utilizando a filosofia pós-estruturalista – que questiona verdades absolutas, estruturas fixas de exercício do poder e objetividade inquestionável – foi possível alocar a educação como um ator importante na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Pode-se perceber que a importância da escola vai muito além da função habitual de ensinar.

Uma verdade importante a se desestabilizar é a visão paternalista, punitivista e compensadora da educação infantil, que historicamente atribuiu essa identidade a essa etapa da educação básica. Referimo-nos ao fato de que essa parte da educação básica sempre foi vista como um lugar de alimentação, higienização e compensação de carências socioculturais das crianças e de suas famílias. Hoje, ela está mais protetiva e os profissionais que atuam nela, como o caso da gestão, possuem atribuições específicas no que se refere à proteção. Temos um exemplo da Matriz de competências da gestão escolar, que lista diretrizes de atuação para que o gestor faça parte da rede de proteção às crianças e adolescentes.

Ligando a abordagem de disciplina e controle de Foucault (1979;1999) ao que foi levantado na parte teórica e na pesquisa de campo, podemos compreender que a gestão escolar encontra-se em uma posição ambígua no exercício de práticas do poder, pois, ao mesmo tempo que pode garantir a proteção integral e bom funcionamento da instituição educacional (num contexto geral), pode, também, ser um mecanismo de opressão se houver a condução da instituição sem um conhecimento ético mínimo dos direitos das crianças. Ante a falta de protocolos/normas para o

trabalho em rede, surge a necessidade de utilizar o bom-senso na tomada de decisões; o processo se torna algo muito subjetivo para a pessoa do gestor.

Conforme já dito, as gestoras entrevistadas demonstraram possuir consciência da importância da escola como espaço de desenvolvimento e proteção integral das crianças, demonstrando familiaridade, pelo menos, com o mínimo dos preceitos do SGDCA. No entanto, destacaram enfrentar dificuldades em harmonizarem a teoria e ditames legais acerca dos direitos infantojuvenis com a complexa realidade prática da rotina de trabalho, em especial face à falta de protocolos específicos para o trabalho da rede de garantias, recursos públicos e políticas efetivas e articuladas direcionadas ao assunto.

A desconstrução de Derrida (2004) nos ajudou a olhar para todo o trabalho com uma visão mais crítica acerca da hierarquia imposta pelo adultocentrismo, colaborando com a formação de uma análise crítica que questiona uma categoria fixa entre adultos e crianças. Pode-se, assim, dar valor às experiências das crianças através dos relatos das gestoras das instituições que as atendem.

As entrevistadas mostraram que, embora existam diversos desafios na efetivação dos preceitos do SGDCA, a escola, dentro do possível, desempenha o papel de promover a ligação da família à rede de garantias, buscando integrar os responsáveis pelas crianças não apenas ao processo educativo, mas também à efetiva proteção integral. Isso fortalece a instituição escolar como ente da rede protetiva e contribui para a formação de um espaço de diálogo e colaboração com a comunidade.

O relatado pelas gestoras e o levantamento legislativo e bibliográfico também apontaram para a importância da formação continuada voltada para os direitos humanos e enfrentamento de violações à infância. Porém, os depoimentos das gestoras demonstram que a formação continuada é negligenciada pelo poder público, o que prejudica a formação de profissionais com a qualificação para reconhecer situações de vulnerabilidades e a implementação de estratégias de proteção no cotidiano escolar. A maioria das iniciativas tem ficado a cargo de cada gestora elaborar dentro da rotina, aproveitando as reuniões com a equipe e com os responsáveis familiares.

Interessante dizer que a formação deficitária alinhada à falta de integração definida por lei (ou alguma norma) com o CT e os outros entes da rede de garantias

resulta em um SGDCA ainda fragmentado e, em alguns momentos, insuficiente para encarar a complexidade das demandas que surgem no dia a dia escolar (em questão de vulnerabilidades das crianças).

O SGDCA representou um marco importante na proteção integral das crianças, porém a efetividade do Sistema depende do trabalho intersetorial do governo, sociedade, família e, especialmente, da escola, local onde as crianças passam grande parte de suas vidas, o que viabiliza aos profissionais da educação a capacidade de sentir pequenas oscilações no físico e/ou emocional dos alunos. Portanto, a escola surge nessa equação como um pilar de sustentação do SGDCA, mas necessita de políticas públicas que viabilizem e/ou garantam os recursos e as capacitações adequadas. As entrevistadas deixaram claro que, embora a legislação veja a importância da escola e do corpo educacional na garantia de direitos das crianças, existe uma falta de atenção do poder público quanto às regulamentações sobre o assunto.

Continuando a reflexão iniciada acima, a ausência de um protocolo formal de trabalho se demonstrou como um verdadeiro entrave, pois as lacunas de comunicação entre os entes articulados do SGDCA prejudicam a coesão e clareza no fluxo de comunicação. Há também o uso de práticas antipunivistas por parte das gestoras quando anunciam que preferem, em casos que não envolvam violências e maus tratos físicos, o uso de reuniões com vistas a diminuir o inchaço das demandas dos CT e de outros órgãos. Elas abordam os responsáveis familiares para que possam, em conjunto, definir alternativas de resolução do problema, como nos casos de má higienização, piolhos, faltas além do normal e outras questões. Isso permite entender que a escola, segundo preceitos do ECA, está colocando em prática o esgotamento de recursos para caso não sanado, envolve outra instituição que compõe a rede para proteger a criança.

No que se refere às nuances encontradas acerca das dificuldades de articulação e fluxos de operacionalização, uma figura relevante dentro do SGDCA que não é muito citada é a do CMDCA. Trata-se de um espaço onde diferentes atores(as) da rede de proteção realizam o trabalho de pensar a coerência entre as políticas públicas de proteção à infância. Como um órgão paritário, o CMDCA é formado por atores(as) de diferentes políticas públicas, bem como da sociedade civil organizada e do público atendido. Os agentes que estão nesse espaço são os responsáveis por

supervisionar, controlar e fiscalizar por meio de deliberações as ações voltadas para as crianças e adolescentes no âmbito dos municípios.

Diante disso, cabe ao CMDCA formular estratégias que diminuam os impasses e os problemas enfrentados pelas instituições públicas a fim de garantir a qualidade da prestação dos serviços para as crianças. No caso em que as gestoras dos CEINFs apresentaram tais dificuldades, é papel deste conselho propor alternativas à SEMED ou ao chefe do poder executivo municipal, a fim de suprir as necessidades que a educação infantil apresenta para executar um trabalho proativo de proteção à infância.

Importante dar destaque ao receio das entrevistadas em autorizar a gravação da pesquisa. Isso pode estar relacionado ao ambiente de insegurança experimentado por muitos profissionais da educação durante a gestão do governo federal de 2019/2022. Esse período foi marcado pela utilização de discurso hostil contra profissionais da educação que trabalhavam com temas importantes, como educação sexual e sexualidade, além de propagação de políticas públicas que deslegitimaram a importância do trabalho acadêmico e pedagógico.

Portanto, a recusa de realizarem a gravação pode ser considerado um desdobramento deste contexto de instabilidade o que, conseqüentemente, pode ter influenciado o tipo de resposta aos questionamentos realizados, tornando-as mais seguras e socialmente adequadas<sup>3</sup>.

Por fim, a presente pesquisa demonstra que a efetivação dos direitos e proteção das crianças no ambiente escolar necessita muito mais que uma boa base teórica, mas, também, de um trabalho contínuo para desconstruir as práticas adultocêntricas e estabelecer uma rede de apoio conectada, pronta e responsiva. A efetivação dos direitos das crianças somente será possível com o fortalecimento da comunicação entre os entes articulados, da efetiva valorização da formação continuada e da formalização do modo de operar da rede de proteção, principalmente quanto aos protocolos de ação no tocante à prevenção e ao enfrentamento de situações de violações de direitos das crianças no ambiente escolar. Com isso, a educação vai superar a sua função puramente pedagógica para se consolidar como instituição de garantia de direitos, proteção integral, cidadania e igualdade.

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre o assunto segue sugestão de leitura:  
<https://oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/09/bolsonaro-dissemina-fake-news-e-afirma-que-criancas-eram-ensinadas-a-fazer-sexo-a-partir-de-6-anos-de-idade-nas-escolas.ghtml>.  
Acesso em: 17 nov. 2024.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 179-199, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/478ZwRHWkjkz7G9ZYd4p7yP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Maria Clotilde Pires; FERREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e distribuidora educacional, 2016.

BORGES, Rosimeire; MEDEIROS, Mauriceia; ASSIS, Zania. A gestão escolar democrática e a atuação na proteção da criança e do adolescente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2731–2743, 2021.

BRASIL, Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Imperador do Brasil, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei no 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 1991.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Disque Direitos Humanos (Disque 100). **Relatório do primeiro semestre de 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados/primeiro-semester-de-2023>. Acesso 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica: orientações gerais: objetivos, diretrizes, funcionamento**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso 17 nov. 2024.

BRASIL. Resolução N. 113, de 19 de abril de 2006. **Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Resolução N. 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS).** Brasília: CNS, 2016.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos.** 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2004.

BURGOS, Marcelo Baumann. Redes de proteção e a decantação dos direitos das crianças. **Tempo Social**, v. 32, n. 3, p. 375-397, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Gb7pSZGdqDYb64xKMh8dTPx/?format=pdf>. Acessado em 17 nov. 2024.

CALLE, Luceli Aparecida. **Formação continuada de educadores(as) relacionada a educação em direitos humanos e gênero: percepção da equipe gestora de uma escola municipal de tempo integral do município de Marília/SP.** Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília, Marília, 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 3 ed. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2003.

COSTA, Célia. **Trabalho, escola e família: desafios na conciliação da tripla jornada.** Investigação e Intervenção em Recursos Humanos, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, 2010. Disponível em: <http://www.iirh10.esce.ips.pt/artigos/52.pdf>. Acesso em 18 nov. 2024.

CHAVES, Eudador; FORTUNATO COSTA, Liana. Doutrina da Proteção Integral e o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. **Avances en Psicología Latinoamericana**, vol. 36, n. 3, p. 477-491, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4092>. Acesso em 18 nov. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. **A Constituinte de 1823 e a Educação. A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988).** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez editora.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2014/NRE/9o\\_direito\\_a\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/9o_direito_a_educacao.pdf). Acesso em 17 nov. 2024.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Nações Unidas Brasil**, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso: 21 mar. 2022

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, p. 21-32, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

DERRIDA Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **A rede de proteção e o atendimento espontâneo e prioritário de crianças, adolescentes e famílias**. 2011. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/rede-de-protecao-e-o-atendimento-espontaneo-e-prioritario-de-criancas-adolescentes-e>. Acesso em: 02 jul. 2024

ELSEN, Ingrid; *et al.* Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 66, p. 303-314, jul./set. 2011

FALEIROS, Eva Tereza Silveira. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças**. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: MEC: SECAD, 2007.

FARIELLO, Luísa. Constituição de 1988, um novo olhar sobre a criança e o adolescente.

**Agência CNJ de Notícias**, Brasília 2018. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87780-constituicao-de-1988-um-novo-olhar-sobre-a-crianca-e-o-adolescente>. Acesso em: 27 fev. 2019

FARINELLI, Carmen Cecilia; PIERINI, Alexandre José. O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. **O Social em Questão**, v. 19, n. 35, p. 65, 2016.

FERREIRA, Ana Lucia; ASSIS, S. G.; *et al* (orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2023. p. 237-262.

FERREIRA, Déborah Cristina Barbosa; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Pós-estruturalismos e educação: condições de produção conceitual de um campo. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e40530, 2022. DOI:

10.26512/lc28202240530. Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40530>. Acesso em: 18 nov. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, Lisboa, nº 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GOMES, Roberto Alves. **O Sistema de Proteção Escolar na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: uma análise da sua normatização**. Tese de Doutorado. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, Aghata Karoliny Ribeiro. Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente como Ação Pública: Uma análise multiescalar no município de Florianópolis. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 221-248, abr./jun. 2019.

LEITE, Carla Carvalho. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, nº 23, p.93-107, jan./jun., 2006.

LEPRE, André. **Evolução Histórica dos Direitos Humanos Fundamentais**. ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498, v. 10, n. 10, 2014.

MATO GROSSO DO SUL, Lei n 6.157/2023. **Dispõe sobre mecanismos e instrumentos para detecção e combate à violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 2023. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/9eb5543aa853322d04258a8300668357?OpenDocument>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A lenta construção dos direitos da criança brasileiro. Século XX. **Revista USP, [S. I.]**, n. 37, p. 46-57, 1998. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i37p46-57. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MARTIN, Maria Izabel Devos. **Violência sexual contra a criança e o adolescente: desconstruindo mitos, construindo práticas no cotidiano escolar**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.



MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MENDES, Juracy de Sena. **Escola e conselho Tutelar: uma relação necessária para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes?**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 6 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MILITÃO, Raquel Maira dos Santos Alves. **O sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente: análise da trajetória e do processo de resolubilidade dos casos de violência doméstica sexual em Recife PE (2007-2011)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

NOGUEIRA NETO, Wanderlino. Por um Sistema de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. In: **Material Didático: Capacitação dos Assessores Locais do PAIR**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 2009. p. 75-93.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda. Gestão escolar e combate à violência: uma articulação necessária. **Contrapontos**, v. 8, n. 03, p. 491-505, 2008.

PEIXOTO, Cesar Roberto Campos. A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira. **Eutomia**, v. 1, n. 01, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: organização escolar. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS, José Ricardo Tomé dos. **Garantia do direito à educação durante a pandemia: a percepção de gestores escolares**. Monografia em especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente. Universidade de Brasília, 2022.

SASSO, Andrea Geraldí. **Direitos humanos na educação pública municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es**. Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022.

SILVA, Brígida Navarro Sanches da. **O direito à educação sob a perspectiva do Conselho Tutelar: uma análise no município de Itaperuna (RJ)**. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2021.

SILVA, Ana Cristina Serafim da; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Fios soltos da rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e185358, 2019.

SILVA, Karla Crístian da. **Gestão escolar democrática: relações de poder como mediação na prevenção e enfrentamento das violências na escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

VILA, Marco Antonio. **Ditadura à brasileira: 1964-1985-a democracia golpeada à esquerda e à direita**. 1. ed. São Paulo: Leya, 2014.

UNICEF. **História dos direitos da criança**. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso: 18 nov. 2024.

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Angela Mara de Barros. O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais: O nascimento da justiça juvenil. **Revista Angelus Novus**, n. 10, p. 105-128, 2016.

# APÊNDICES

## APÊNCIA A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE PESQUISA



### Questionário

Caro(a) participante, você foi convidado(a) a contribuir com a pesquisa provisoriamente intitulada, A “PROTEÇÃO INTEGRAL” JUNTO AO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E DO ADOLESCENTES (SGDCA) NA ATUAÇÃO DE GESTORES(AS) DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEINFs) DE UM MUNICÍPIO SUL-MATOGROSSENSE, desenvolvida por Pablo Halley de Porto Garcia sob a supervisão do orientador Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU) – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba/MS. Saiba que, que conforme o TCLE (previamente apresentado e assinado) a qualquer momento, você pode decidir por não continuar com a pesquisa sem isso lhe trazer ônus. Esperamos poder contar com a sua experiência vivida e, para isso, sugerimos que use o tempo que quiser para a sua narrativa.

#### I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

- 1) Qual a sua idade?  
A) 20 a 25    B) 26 a 35    C) 36 a 45    D) 46 a 55    E) Acima de 56
- 2) Qual o seu gênero? \_\_\_\_\_
- 3) Qual a sua sexualidade? \_\_\_\_\_
- 4) Em qual município/estado nasceu: \_\_\_\_\_
- 5) Estado civil:  
A) Solteira(o)    B) Casado(a)    C) Viúva(o)    D) Separação/divórcio  
E) União estável
- 6) Raça/etnia: ( ) negra    ( ) parda    ( ) branca    ( ) indígena
- 7) Religiosidade: \_\_\_\_\_
- 8) Renda familiar  
A) 1 a 3 salários-mínimos    B) 4 a 6 sal./min.    C) 7 a 10 sal./min.    D) mais que 8 sal./min

#### II – FORMAÇÃO INICIAL

- 9) Em que ano, você concluiu seu curso superior? Qual foi? \_\_\_\_\_
- 10) Em que centro universitário, você fez o curso?  
\_\_\_\_\_
- 11) Você teve alguma disciplina durante o curso voltada para os direitos da infância e juventude? Se sim, quais? \_\_\_\_\_

#### III – ATUAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE PESQUISA



12) Qual a CEINF que atua? \_\_\_\_\_

13) Qual é seu grau de instrução sobre os direitos da criança e adolescente?

- a) Muito bom
- b) Bom
- c) Neutral
- d) Pouco
- e) Nada

14) Como adquiriu este conhecimento?

- A) Universidade    B) Pós-graduação    C) Formação continuada    D) Pesquisas na internet  
E) Contato com a rede de proteção    F) Não possui o conhecimento  
G) Outras? Qual? \_\_\_\_\_

15) Como é a relação entre os órgãos da rede de proteção à criança e adolescente?

- A) Boa    B) Regular    C) Ruim    D) Inexistente    E) Não sei/não respondeu

16) Com que frequência é feita capacitação da equipe sobre questões relacionadas aos direitos das crianças?

- A) Boa    B) Regular    C) Ruim    D) Inexistente    E) Não sei/não respondeu

17) Existe algum programa regular de formação acerca do tema

- A) menos de 2 anos    B) 2 a 4 anos    C) 5 a 8 anos    D) 9 a 12 anos    E) Mais de 13 anos

Agradeço a colaboração!

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE PESQUISA



### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caro(a) participante, você foi convidado(a) a contribuir com a pesquisa provisoriamente intitulada **A “PROTEÇÃO INTEGRAL” JUNTO AO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E DO ADOLESCENTES (SGDCA) NA ATUAÇÃO DE GESTORES(AS) DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEINFs) DE UM MUNICÍPIO SUL-MATO-GROSSENSE**, desenvolvida por **Pablo Halley de Porto Garcia** sob a supervisão do orientador **Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva**, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU) – Mestrado em Educação da **Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**, Unidade de Paranaíba/MS. Saiba que a qualquer momento, você pode decidir por não continuar com a pesquisa sem isso lhe trazer ônus. Esperamos poder contar com a sua experiência vivida e, para isso, sugerimos que use o tempo que quiser para a sua narrativa.

#### I – ACERCA DO HISTÓRICO E ESTRUTURA DO CENTRO INFANTIL

1) Há quanto tempo o(a) senhor(a) trabalha com a educação?

- a) Há menos de 1 ano
- b) Entre 1 a 3 anos
- c) Mais de 3 anos

2) Há quanto tempo o(a) senhor(a) trabalha na gestão de CEINF?

- a) Há menos de 1 ano
- b) Entre 1 a 3 anos
- c) Mais de 3 anos

3) Poderia, de forma ampla, explicar como funciona as atribuições do CEINF?

#### II – SOBRE A CIÊNCIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

4) Como o(a) senhor(a) enxerga a legislação que garante os direitos das crianças e adolescentes?

#### III – DA ABORDAGEM ACERCA DE SITUAÇÕES VIOLADORAS DE DIREITOS

5) Se uma criança aparecesse com vários sinais roxos espalhados pelo corpo dele(a), qual seria a medida tomada?

6) Se algum genitor estiver privando a criança de se alimentar e isto for identificado pela escola, qual a medida tomada?

7) Qual a medida tomada quando uma criança sinaliza estar sofrendo violência sexual dentro de casa?

8) Qual é a orientação para que a equipe possa reconhecer e/ou enfrentar as situações que possam violar os direitos das crianças?

9) Existem algum procedimento implementado para a lida com este tipo de situação?

#### IV – FORMAÇÃO CONTINUADA E/OU CAPACITAÇÃO

10) Quais os principais desafios enfrentados assim que uma situação de violação de direitos da criança é identificada?

11) Existe algum de formação continuada acerca do assunto?

#### V – SOBRE A REDE DE PROTEÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE PESQUISA



12) Como é a relação entre o CEINF e os órgãos da rede de proteção?

13) Há algum protocolo de colaboração mútua em vigor?

Obrigado pela colaboração!

## APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UEMS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU) –  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



GOVERNO  
DO ESTADO  
Mato Grosso do Sul

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Sob a supervisão de meu orientador, o Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, professor lotado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Campus de Paranaíba/MS, eu, **PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA**, CPF 001.594.551-03, pesquisador responsável pela pesquisa provisoriamente intitulada "UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE A EFETIVIDADE DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DA CRIANÇA (SGDCA) E DO ADOLESCENTE NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL: Uma análise da importância do gestor educacional como garantidor de direitos", desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da UEMS – Mestrado em Educação, solicito à Ilma. **Sra. Tanandra Aparecida Souza Paula Leal**, Secretária de Educação, autorização para realizar uma coleta de dados desta pesquisa no município de Paranaíba/MS.

A identificação dos participantes e da instituição serão devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UEMS e conforme a Resolução Nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço e coloco-me à disposição para maiores informações POR MEIO DOS SEGUINTE ENDEREÇOS:

- 1) E-MAIL: pablohalley@gmail.com
- 2) TELEFONE (whatsapp): (67) 98123-9071
- 3) Rua Rui Barbosa, 1520, Jardim Brasília, nesta cidade.

Paranaíba/MS, 24 de janeiro de 2024

Autorizo

Não autorizo

24 / 01 / 2024

Tanandra

**Tanandra Aparecida Souza Paula Leal**  
Secretária de Educação



## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



Comitê de Ética com Seres Humanos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro(a) participante, você foi convidado(a) a contribuir voluntariamente com a pesquisa provisoriamente intitulada, A “PROTEÇÃO INTEGRAL” JUNTO AO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E DO ADOLESCENTES (SGDCA) NA ATUAÇÃO DE GESTORES(AS) DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEINFs) DE UM MUNICÍPIO SUL-MATO-GROSSENSE, sob a responsabilidade do pesquisador Pablo Halley de Porto Garcia e sob a supervisão do orientador Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU) – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba/MS, a qual pretende acessar as suas experiências vividas sobre formação, práticas e saberes construídos no cargo de gestor do Centro de Educação Infantil (CEINF), no tocante a constatação de situações violadoras de direitos das crianças.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de colaboração em entrevista narrativa em que o pesquisador fará um diálogo a partir de um roteiro de perguntas abertas e fechadas com o auxílio de um gravador do celular ou por meio da plataforma virtual escolhida e mais confortável para você. Se aceitar participar, contribuirá para fomentar pesquisas acadêmicas sobre demandas formativas, inicial e continuada, acerca da importância da educação frente a situações de violação de direitos das crianças e dos adolescentes.

Para participar da pesquisa, você: 1) será contactado via e-mail ou em seu local trabalho; 2) o pesquisador se identificará e apresentará a pesquisa; 3) fornecerá um dado telefônico para o contato; 4) será informado(a) do TCLE; 5) definirá um local e horário para expor as suas experiências vividas; 6) participará da entrevista narrativa por meio de um gravador ou outra plataforma virtual de sua escolha; 7) poderá desistir de participar a qualquer momento.

Em relação aos riscos, informa-se a participante que durante a exposição de suas experiências pode ser que feridas emocionais sejam expostas. Diante disso, o pesquisador pretende acolher e escutar os sofrimentos expostos, orientando os locais junto aos serviços de saúde mental do município que podem melhor auxiliá-la com o suporte emocional. Além é compromisso deste pesquisador, entrar em contato com este serviço de saúde mental e solicitar apoio de um profissional. No que se refere aos benefícios, acredita-se que a pesquisa pode contribuir para o aprimoramento do SGDCA, identificando lacunas legislativas, desafios e fragilidades nas políticas públicas, a fim de sensibilizar os agentes da intersectorialidade do SGDCA para a importância de políticas públicas e práticas educacionais mais efetivas e/ou inclusivas. Também possui a intenção de estimular e fundamentar o trabalho dos sujeitos responsáveis pela implementação das políticas públicas acerca da importância das melhorias na qualidade da educação, redução das desigualdades e promoção do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, fortalecendo, assim, a base para uma sociedade para que adote práticas inovadoras e respeite a capacitação profissional

Diante dos riscos e benefícios apresentados, você pode desistir a qualquer momento sem que isso apresente qualquer prejuízo e/ou exposição.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



Comitê de Ética com Seres Humanos

Se depois de consentir sua participação na pesquisa a Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo ou você pode autorizar a publicação de seu nome social em documento específico. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Mestrando Pablo Halley de Porto Garcia no telefone (67) 98123-9071 e/ou Prof. Dr Fernando Guimarães Oliveira da Silva) nos telefones: (67 98218-8891), Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa A “PROTEÇÃO INTEGRAL” JUNTO AO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E DO ADOLESCENTES (SGDCA) NA ATUAÇÃO DE GESTORES(AS) DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEINFs) DE UM MUNICÍPIO SUL-MATO-GROSSENSE, onde o pesquisador Pablo Halley de Porto Garcia, sob a supervisão do orientador Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Paranaíba/MS, 19 de fevereiro de 2024.

Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Mestrando Pablo Halley de Porto Garcia

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



**Comitê de Ética com Seres Humanos**

**Nome completo do pesquisador: Pablo Halley de Porto Garcia**

**Telefone para contato: (67) 98123-9071**

**E-mail: [pablohalley@gmail.com](mailto:pablohalley@gmail.com)**

**Nome completo do orientador: Fernando Guimarães Oliveira da Silva**

**Telefone para contato: (67) 98218-8891**

**E-mail: [fernando.oliveira@uems.br](mailto:fernando.oliveira@uems.br)**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 67 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

## APÊNDICE E – FOLHA DE ROSTO (PLATAFORMA BRASIL)

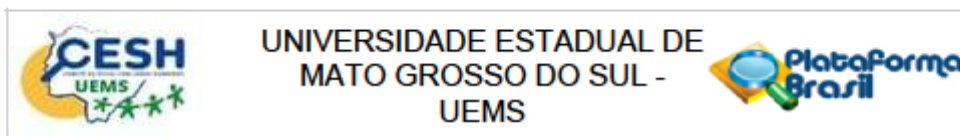


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A PROTEÇÃO INTEGRAL, JUNTO AO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E DO ADOLESCENTES (SGDCA) NA ATUAÇÃO DE GESTORES(AS) DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEINFs) DE UM MUNICÍPIO SUL-MATO-GROSSENSE			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área / Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA			
6. CPF: 001.594.551-03		7. Endereço (Rua, n.º): R. Li Barboza, 1520 Jardim Brasília PARANAIBA MATO GROSSO DO SUL 79500000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 67981239071	10. Outro Telefone:	11. Email: pabonhalley@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura _____</p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
15. Telefone: (87) 3503-1006		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Maria Sílvia Rosa Santana</u> CPF: <u>443.810.638-69</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Coordenação PGEDU</u></p> <p style="text-align: center;">Data: <u>16 / 02 / 2024</u></p> <p style="text-align: right;">Assinatura _____</p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.		<p><i>Prof<sup>ma</sup> Dra. Maria Sílvia Rosa Santana</i> Coordenadora de Programa de Pós-Graduação em Educação - UEMS - Paraná</p>	

## APÊNDICE F – APROVAÇÃO (PLATAFORMA BRASIL)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A *“PROTEÇÃO INTEGRAL”* JUNTO AO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E DO ADOLESCENTES (SGDCA) NA ATUAÇÃO DE GESTORES(AS) DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEINFs) DE UM MUNICÍPIO SUL-MATO-GROSSENSE

**Pesquisador:** PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 77638524.1.0000.8030

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.736.272

#### Apresentação do Projeto:

Prezado (a) pesquisador (ora) a pesquisa apresenta as informações básicas, tendo atendimento quanto às exigências às assinaturas, conforme Norma Operacional CNS Nº 001 de 2013, item 3.3.a. em que a apresentação adequa-se às solicitações do comitê, sem a necessidade de preenchimento do área temática.

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primários e secundários forma atendidos no projeto Detalhado / Brochura Investigador (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.4);

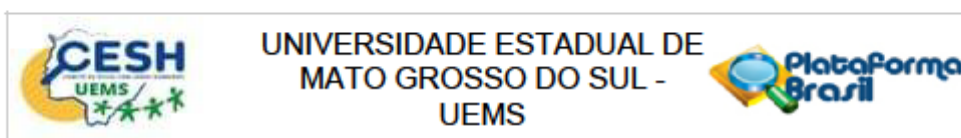
#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os "Benefícios" estão de acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012, item II.22. Os *“Riscos”* foram apresentados, conforme Norma Operacional CNS nº 001 2013, item 3.4.1.12 e inseridos no projeto brochura/projeto.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta os objetivos primários e secundários no projeto Detalhado / Brochura Investigador, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.4. Os critérios de inclusão e exclusão foram apresentados no tanto no projeto original, quanto no brochura, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.4. Os resultados esperados foram

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.736.272

explicitados conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.14. Sobre a metodologia, explicitou-se a descrição detalhada acerca dos procedimentos da pesquisa (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.8), faltou apenas acrescentar no projeto plataforma. Quanto ao Termo de consentimento livre e esclarecido (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, Item 1.2), foi atendida a solicitação quanto às consequências de utilização de aplicativos e plataformas quanto ao sigilo e compartilhamento de dados. Apresentou-se o orçamento detalhado conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.10. no projeto brochura.

O cronograma foi adequado à solicitação do comitê, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.10

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O pesquisador apresentou informações e cautelas para evitar e/ou reduzir danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b); informou quais serão as formas de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, e se responsabilizou por qualquer problema que possa vir a surgir (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.c).

**Recomendações:**

Após a pesquisa deverá se realizar a devolutiva sobre os resultados obtidos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

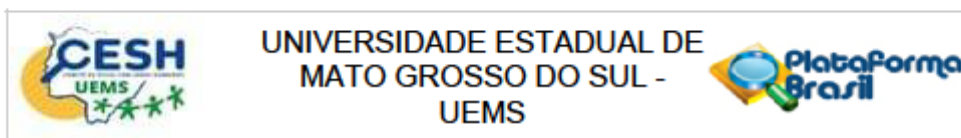
Foram inseridas as informações solicitadas no TCLE, bem como alteração do cronograma, somente após aprovação do CEP/CONEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2281100.pdf	26/03/2024 09:31:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/03/2024 09:30:38	PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	26/03/2024 09:29:33	PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA	Aceito

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
 Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970  
 UF: MS Município: DOURADOS  
 Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.736.272

Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	19/02/2024 17:39:15	PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA	Aceito
Outros	Questionario.docx	19/02/2024 17:37:39	PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_institucional.pdf	19/02/2024 17:38:18	PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_assinado_assinado.pdf	18/02/2024 18:17:05	PABLO HALLEY DE PORTO GARCIA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 01 de Abril de 2024

---

**Assinado por:**  
**ADELIA MARIA EVANGELISTA AZEVEDO**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloco A, sala 11, piso superior  
 Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970  
 UF: MS Município: DOURADOS  
 Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br